

Studia i Badania Naukowe
Scientific Studies and Research

Rok IX, Nr 1/2015

PEDAGOGIKA

pod redakcją
Zdzisława Aleksandra



„Ateneum – Szkoła Wyższa” w Gdańsku

Gdańsk 2016

Komitet Wydawniczy:

prof. zw. dr hab. Edmund Kotarski (przewodniczący),
prof. nadzw. dr hab. Zdzisław Aleksander, 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,
dr Bartosz Wiśniewski, dr Paweł Wojciechowski.

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. nadzw. dr hab. Agnieszka Nowak-Łojewska

Redaktor Naukowy: prof. nadzw. dr hab. Zdzisław Aleksander

Redaktor języka polskiego: dr Jolanta Laskowska

Redaktor języka angielskiego: mgr Zbigniew Kolendo

ISSN 1897-2829

© Copyright by „Ateneum-Szkoła Wyższa” w Gdańsku 2016

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: Drukarnia cyfrowa druk-24h.com.pl

Nakład 100 egz.

SPIS TREŚCI

I. ARTYKUŁY I ROZPRAWY

TOMASZ MALISZEWSKI, HANNA SOLARCZYK-SZWEC	Działania uczelni wyższych w Polsce na rzecz uczenia się przez całe życie: wyzwania, formy i bariery... 7
MAŁGORZATA RUTKOWSKA	Rezyliencja jako interdyscyplinarna kategoria analityczna i jej zastosowanie w pedagogice 29
KATARZYNA WAJSZCZYK	Kto jest trzecią stroną w konfliktach szkolnych?..... 49
PAWEŁ WOJCIECHOWSKI	Membrana rzeczywistości. Åsa Lind i jej egzystencjalne opowiadania dla dzieci 63
AGNIESZKA BZYMEK	Wspomnienia biograficzne seniorów gdańskich. Autoterapia opowieścią własną..... 73

II. Z PRAKTYKI NAUCZYCIELSKIEJ ABSOLWENTÓW ATENEUM

MARTYNA SARNOWSKA	<i>Ekfrazja</i> jako sposób uczenia o sztuce oraz kształtowania umiejętności pisarskich na zajęciach pozalekcyjnych 89
KAMILA KOLLECK	Aktywizowanie gimnazjalistów na lekcjach języka polskiego 111

III. BIOGRAM

JÓZEF ŻERKO	Dr Jerzy Teofil Szews (1925-2016) nauczyciel akademicki, biografista, badacz dziejów oświaty i wychowania Pomorza Gdańskiego 127
--------------------	--

IV. OMÓWIENIA, RECENZJE I OPINIE

AGNIESZKA BZYMEK	Sprawozdanie z I Konferencji Pedagogów i Bibliotekoznawców <i>Po (waga) książki w kulturze i edukacji</i> w Ateneum – Szkole Wyższej w Gdańsku 159
PAWEŁ WOJCIECHOWSKI	„Słowa (...) znakiem uczuć nie do zagubienia”. Słowny witraż poety. Waldemar Wołkow, <i>Między nami</i> , Wydawnictwo Ateneum – Szkoły Wyższej w Gdańsku, Gdańsk 2015 – Recenzja 161
ANGELIKA FELSKA	Recenzja książki: Agnieszka Naumiuk, <i>Edukacja – Partycypacja – Zmiana. W doświadczeniach i wyobrażeniach działaczy lokalnych (animatorów społecznych)</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014 165

Część I.
ARTYKUŁY I ROZPRAWY

DZIAŁANIA UCZELNI WYŻSZYCH W POLSCE NA RZECZ UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE: WYZWANIA, FORMY I BARIERY

TOMASZ MALISZEWSKI¹, HANNA SOLARCZYK-SZWEC²

¹*Akademia Pomorska w Słupsku, Wydział Nauk Społecznych i pracy Socjalnej*

²*Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Nauk Pedagogicznych*

Streszczenie

W artykule omówiono przykłady działań organizacyjnych służących budowaniu polityki uczenia się przez całe życie wewnątrz uczelni w obszarze edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. Artykuł wieńczy studium przypadku – realizacji założeń uczenia się przez całe życie w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika. W podsumowaniu zwrócono uwagę na bariery w realizacji założeń polityki uczenia się przez całe życie w Polsce, jakie płyną z doświadczeń, obserwacji i literatury przedmiotu.

Słowa kluczowe: edukacja całożyciowa, formy edukacji całożyciowej, szkoły wyższe

Idea uczenia się przez całe życie ma długą, sięgającą starożytności tradycję, ale dopiero współcześnie odgrywa ważną rolę w dyskursie społecznym, politycznym, gospodarczym i edukacyjnym, w którym dominują takie jej funkcje jak: zapobieganie wykluczeniu społecznemu, nadążanie za rozwojem cywilizacyjnym, mobilność na rynku pracy, a na dalszym planie wskazuje się na jej emancypacyjny potencjał służący rozwojowi osobistemu jednostki. Realizowanie idei uczenia się przez całe życie w praktyce uniwersyteckiej wyrasta z misji społecznej odpowiedzialności uczelni za budowanie relacji z otoczeniem społecznym. To oznacza aktywną współpracę z organizacjami gospodarczymi, społecznymi i kulturalnymi w rozwiązywaniu ważnych społecznie problemów oraz włączanie do wspólnoty akademickiej w imię solidarności społecznej różnych grup społecznych i wiekowych spoza grona tradycyjnych studentów, tj.: dzieci i młodzież, pracujących i bezrobotnych, czy też seniorów.

W praktyce wymaga to działań organizacyjnych służących budowaniu polityki uczenia się przez całe życie wewnątrz uczelni, tj. tworzenia sieci uczenia się przez całe życie z już istniejących form edukacji ustawicznej, np. uniwersytetów dzieci, uniwersytetów trzeciego wieku, studiów podyplomowych, kursów, stowarzyszeń, organizacji, wolontariatu, duszpasterstwa akademickiego itp., formułowanie zasad walidacji efektów uczenia się zdobytych różnymi drogami, jak i otwierania się na współpracę z otoczeniem zewnętrznym (m.in. tworzenie partnerstw na styku z polityką, gospodarką, włączanie się w lokalne strategie polityki uczenia się przez całe życie) oraz animowania społeczności akademickiej do aktywnego

współtworzenia tej polityki. Polityce powinna towarzyszyć filozofia zmiany. U jej podstaw mogą znaleźć się założenia aksjologiczne, które proponują Schuller, Watson:

1. Ludzie są podmiotami uczącymi się – uczenie się jest ich naturalną zdolnością, ale jej realizacja wymaga różnorodności ofert edukacyjnych w różnych okresach życia.
2. Mała wydajność działań związanych z uczeniem się przez całe życie oznacza, że ludzki potencjał jest marnowany. Dzieje się tak ze względu na nieprawidłowe wykorzystywanie środków publicznych, czasu i możliwości wspierania edukacyjnej aktywności człowieka.
3. Równość i sprawiedliwość są wartościami fundamentalnymi dla uczenia się przez całe życie. Identyfikowanie i wskazywanie obszarów nierówności w systemie edukacji i uczenia się przez całe życie, wzmacnianie różnorodności to sposoby dochodzenia do postulatu równości. Uczenie się nie gwarantuje sprawiedliwości, ale jest dostępnym dla każdego warunkiem jej osiągnięcia w społeczeństwie.
4. Uczenie się zawsze wzmacnia moc panowania nad własnym życiem. Dzięki uczeniu się zdobywamy zdolność do jego kontrolowania. Rozumiemy zachodzące zmiany, potrafimy przystosować się do nich, ale także wzbudzać i kształtować procesy zmieniające nasze lub innych życie.
5. Uczenie się przez całe życie wzmacnia i różnicuje społeczne kontakty jednostek, powoduje rozwój sieci społecznych w poprzek (czy „na przekór”) różnych podziałów społecznych, wiekowych, płciowych, rasowych itp. W konsekwencji przyczynia się do wzrostu kapitału społecznego, solidarności społecznej. Uczenie się samo w sobie jest aktem społecznym, a jego przebieg zależy od środowiska kulturowego i jego edukacyjnego potencjału.
6. Przetrawianie i rozwój świata, wzrost jakości życia zależy od tego czy jednostki podejmują aktywność edukacyjną o charakterze całozyciowym (Schuller, Watson 2009, s. 7-15, cyt za: E. Kurantowicz, 2010).

Poniżej przedstawiamy charakterystykę trzech obszarów edukacji: formalnej, pozaformalnej i nieformalnej wraz z egzemplifikacją form realizacji polityki uczenia się przez całe życie w uczelniach wyższych. Artykuł wieńczy studium przypadku – realizacji polityki uczenia się przez całe życie w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika.

1. Edukacja formalna

1.1. Gimnazjum/liceum akademickie

Założeniem funkcjonowania szkół średnich pierwszego stopnia (gimnazjów) i szkół średnich drugiego stopnia (liceów) znajdujących się pod opieką merytoryczną szkół wyższych jest zapewnienie wysokiego poziomu prowadzonych w nich zajęć – zazwyczaj powiązana z możliwością przeprowadzania części zajęć w pracowniach,

laboratoriach i salach wykładowych uczelni patronującej danemu przedsięwzięciu szkolnemu.

Wysoka jakość procesu dydaktycznego powoduje, że ze swej natury są to szkoły przeznaczone dla młodzieży przejawiającej ponadprzeciętne uzdolnienia i osiągającej odpowiednio wysokie rezultaty w nauce na wcześniejszych etapach edukacji szkolnej. Także już w czasie nauki w gimnazjum/liceum akademickim kładzie się nacisk na osiąganie przez uczniów jak najwyższych wyników w czasie egzaminów gimnazjalnych/maturalnych. Ważnym elementem pracy dydaktycznej jest udział uczniów w olimpiadach i konkursach przedmiotowych. Stawia się też na rozwój kreatywności zarówno poprzez organizowane przez szkołę działania twórcze jak i poprzez regularne uczestnictwo (bierne i czynne) młodzieży w kulturze.

W gimnazjach i liceach akademickich część lekcji/zajęć prowadzonych jest przez pracowników szkoły wyższej – za równo dydaktycznych (doświadczonych metodyków poszczególnych przedmiotów), jak i naukowo-dydaktycznych/naukowych. Realizowane są w nich zatem liczne programy autorskie przygotowane przez samych naukowców lub doświadczonych nauczycieli po ich opiece, funkcjonują klasy profilowane – najczęściej z rozszerzonym programem nauczania poszczególnych przedmiotów (np. językowe, matematyczne, informatyczne), oferowane są zajęcia fakultatywne, koła naukowe (bazujące często na bazie naukowo-dydaktycznej uczelni), które umożliwiają rozwój zainteresowań naukowych uczniów.

Można wskazać kilka powodów, dla których szkoły wyższe wchodzi w związku ze szkolnictwem średnim. Wśród nich do najważniejszych należą:

- chęć przygotowania przez uczelnie absolwentów szkół średnich, którzy będą za jakiś czas ich własnymi studentami,
- realizacja idei stworzenia wzorcowej szkoły średniej we własnym środowisku lokalnym,
- umożliwienie optymalnych warunków rozwoju wybijającymi się nastolatkom.

Licea i gimnazja akademickie można by podzielić na dwa typy:

- te, dla których organem prowadzącym (i jednocześnie założycielskim) jest uczelnia wyższa;
- te, które nie są własnością uczelni a działają w oparciu o umowy z nimi podpisane.

W ten drugi sposób funkcjonują również klasy akademickie w niektórych liceach w największych aglomeracjach.

Należy dodać, że w zdecydowanej większości są to szkoły, w których pobierane jest czesne, co może być pewną barierą dla części chętnej uzdolnionej młodzieży. Wiele szkół ma też jednak system różnicowania czesnego powiązany z wynikami w nauce (i – rzadziej – sytuacją materialną ucznia), umożliwiający choć częściowe niwelowanie tej bariery.

Do najbardziej znanych inicjatyw podjętych przez uczelnie należą Zespół Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika – Gimnazjum i Liceum w Toruniu, Liceum Akademickie Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu czy Zespół Szkół Akademickich im. Króla Bolesława Chrobrego – WSB-NLU w Nowym Sączu. Ilustracją inicjatyw opartych o umowy o opiece/patronacie uczelni nad placówką szkolną mogą być: I Akademickie Liceum Ogólnokształcące im. Zasłużonych Ludzi Morza w Gdyni, Akademickie Liceum Ogólnokształcące w Radomiu i Akademickie Liceum Ogólnokształcące w Legnicy.

1.2. Studia wyższe dla młodzieży i dorosłych (stacjonarne i niestacjonarne)

Wśród podstawowych kierunków działalności szkół wyższych każdorazowo wymienia się zadanie kształcenia studentów. Problematyczne staje się jednak czytelne wskazanie, które tryby studiowania i jakie grupy wiekowe studentów, należałoby zaliczać do edukacji formalnej, które zaś prezentować jako przykład ziszczania się idei edukacji przez całe życie w szkole wyższej. Stanowiska teoretyków w tym zakresie będą spolaryzowane. Wydaje się, że wraz z implementacją Krajowej Ramy Kwalifikacji coraz wyraźniej zacznie dominować stanowisko, że uczestnicząc w studiach na którymś z trzech poziomów wyodrębnionych w systemie bolońskim – niezależnie od wieku i trybu studiów – mamy do czynienia z edukacją formalną, dającą potwierdzone dyplomami/świadectwami formalne kwalifikacje.

W ramach studiów wyższych wyodrębnić można przynajmniej dwa elementy, które uznać należy za czytelne przejawy realizacji koncepcji uczenia się przez całe życie w szkolnictwie wyższym. Należą do nich:

- a) uczestnictwo w pracach kół naukowych, które wymagają od studentów większego zaangażowania w samodzielne (i prowadzone w zespole) badania, krytycyzmu w myśleniu, wnikliwszego dociekania naukowego itp.;
- b) samokształcenie, które na tym szczeblu edukacyjnym powinno zajmować znaczącą pozycję w budżecie czasu studiującego po to, aby mógł on uzyskać odpowiednio wysoką jakość studiowania.

Częścią tego ostatniego są platformy e-learningowe, które zdobywają sobie w wielu uczelniach coraz większą popularność, co z kolei powoduje dyskusje o zakresie, formy i metody kształcenia na poziomie wyższym z wykorzystywaniem technologii IT.

1.3. Studia podyplomowe

Studia podyplomowe pełnią różnorodne funkcje – związane zarówno z rozwojem osobistym słuchaczy/studentów jak również związane z koniecznością modelowania własnej pozycji zawodowej na rynku pracy:

- funkcja wdrożeniowa – przystosowująca słuchacza do pracy na nowym stanowisku;
- funkcja rekonstrukcyjna – przygotowująca do działań kreatywnych i wprowadzania innowacji w działalności zawodowej;

- funkcja rekwalifikacyjna – przygotowująca do zmiany zawodu;
- funkcja wyrównawcza – uzupełniająca wiedzę akademicką uzyskaną w czasie wcześniejszych studiów;
- funkcja renowacyjna – odnawiająca i aktualizująca wiedzę uzyskana wcześniej (Jaworska 2010, s. 432 i n.).

Tak więc studia podyplomowe są formą kontynuacji nauki na poziomie wyższym dla osób, które wcześniej mają już za sobą doświadczenia, związane ze studiowaniem potwierdzone formalnym świadectwem ukończenia studiów przynajmniej pierwszego stopnia.

Podjęmowane bywają one głównie z motywacji zawodowych, płynących z potrzeby podniesienia własnej atrakcyjności na rynku pracy. Sporadycznie bywają podejmowane również z innych pobudek – np. chęci gruntowniejszego zgłębienia tematyki związanej z prywatnymi zainteresowaniami słuchacza.

W związku z zarysowanymi w rozdziale II zmianami polskiego prawa o szkolnictwie wyższym (Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2005 r. i jej nowelizacja z 2011 r.) i wprowadzeniem do języka prawnego np. kategorii kwalifikacje podyplomowe, opisywanej współcześnie językiem właściwym dotychczas tylko dla edukacji formalnej, następuje w ostatnim okresie wyraźne przesuwanie się studiów podyplomowych w stronę nabywania cech „klasycznej” edukacji sformalizowanej. To zaś zapewne wymusi wkrótce konieczność rewizji stanowisk teoretycznych w tym zakresie. W roku akademickim 2012/2013 studia podyplomowe bywają ciągle jeszcze wykazywane przez uczelnie wyższe jako element edukacji ustawicznej.

2. Edukacja pozaformalna

2.1. Kursy

Kursy są widocznym od kilku dziesięcioleci elementem polskiego szkolnictwa wyższego, aczkolwiek ich nasilenie zależy od danego środowiska uczelnianego i od potrzeb związanych (najczęściej) z potrzebą podniesienia własnych kwalifikacji czy/i uzyskania nowej kompetencji zawodowej potwierdzonej certyfikatem lub modyfikacji dotychczas posiadanych uprawnień w tym zakresie, zdobywanych w cyklach kształcenia nie absorbujących czasowo tak mocno, jak „klasyczne” studia wyższe.

Potrzeba organizacji przez środowiska uczelniane tego typu trybu kształcenia wynika z kilku przesłanek:

1. wyższego zaufania potencjalnych klientów (uczestników) do kursów prowadzonych przez uczelnie ze względu na opinię o wyższej jakości kadry prowadzącej zajęcia, która posiada wiedzę i doświadczenia dydaktyczne na poziomie szkoły wyższej;

2. przesłania płynącego od klasy politycznej, że rozwijanie cykli kształcenia kursowego w uczelniach wyższych jest pożądanym kierunkiem rozwoju uczelni wyższych w związku z implementacją w nich idei edukacji przez całe życie;
3. postulatu płynącego od teoretyków powinno rozwijać się możliwości studiowania w potwierdzanych świadectwem w krótszych formach, obejmujących (zazwyczaj) wybrane elementy programów kształcenia na studiach pierwszego i studiach drugiego stopnia lub studiach podyplomowych;
4. podejścia do kwestii kursów samych uczelni wyższych, które: po pierwsze – widzą w nich szansę na uelastycznienie i uatrakcyjnienie oferty dydaktycznej, po drugie – oceniają (często) możliwość prowadzenia kursów jako szansę na podniesienie własnej kondycji finansowej, gdyż są to formy kształcenia o charakterze odpłatnym, po trzecie – po wprowadzeniu w nowelizacji ustawy z 2011 r. większych wymagań formalnych po adresem studiów podyplomowych widzą w nich prostszą organizacyjnie formułę kształcenia.

Jest pewnym, że w związku z powyższym kursy (zwłaszcza kursy kwalifikacyjne) będą formą rozwijającą się w polskich uczelniach w najbliższej dekadzie. Podobna uwaga dotyczy różnorodnych szkoleń prowadzonych przez szkoły wyższe.

2.2. Uniwersytety dziecięce i młodzieżowe

Uniwersytety dziecięce i młodzieżowe nie mają zbyt długiej tradycji. Pierwszy uniwersytet dziecięcy powstał przy Uniwersytecie w Tybindze przed dekadą (2002). Mimo iż w Polsce zaczęły się one pojawiać dopiero w ostatnich kilku latach, ich rozwój ilościowy jest bardzo żywiołowy. Tworzą je jak do tej pory głównie uniwersytety, politechniki, państwowe wyższe szkoły zawodowe, ale da się zauważyć również ich stopniowy przyrost w uczelniach niepublicznych.

Uniwersytety dziecięce przeznaczone są zazwyczaj dla uczniów szkoły podstawowej (6-13 lat), natomiast jako odbiorców oferty uniwersytetów młodzieżowych wskazuje się uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych.

Różnorodnie przez poszczególne uczelnie formułowane są szczegółowe cele funkcjonowania tego typu inicjatyw. Wśród celów głównych (niemal) zawsze wskazuje się rozwój potencjału/uzdolnień dzieci i młodzieży, rozwijanie świadomości obywatelskiej, ekonomicznej, ekologicznej itp. oraz kształtowanie pozytywnych postaw wobec nauki.

Rodzice zazwyczaj nie uczestniczą w zajęciach uniwersytetu dziecięcego (młodzieżowego), choć w niektórych uczelniach oferowane są im równoległe odrębne zajęcia. Np. w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu rodzicom studentów Uniwersytetu Dziecięcego, są proponowane zajęcia o problematyce związanej z kształceniem i wychowywaniem dzieci.

Czasami zdarza się również oferta „kombinowana”, gdy zarówno problematyka, jak i sposób prowadzenia zajęć uwzględniają wspólne zainteresowania dzieci i rodziców – wówczas mamy do czynienia z uniwersytem rodzinnym – jak np. w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II w Lublinie.

Ogólnopolski charakter ma projekt Akademia Młodego Ekonomisty – koordynowany w poszczególnych regionach przez uczelnie wyższe (np. w Wielkopolsce przez Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Na Mazowszu przez Szkołę Główną Handlową).

Charakter masowy ma wspólny projekt Uniwersytetu Rzeszowskiego, Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie i Uniwersytetu Jagiellońskiego o nazwie Młodzieżowe Uniwersytety Matematyczne. Jest on adresowany do młodzieży uczącej się w szkołach ponadgimnazjalnych (Liceum Ogólnokształcące, Liceum Profilowe, Technikum) zlokalizowanych na terenie województw podkarpackiego, małopolskiego i lubelskiego. Jego celem jest zaś podniesienie kompetencji matematycznych 6100 uczniów, którzy rozpoczęli naukę w klasie I w roku szkolnym 2010/2011 w szkołach ponadgimnazjalnych w województwie podkarpackim, małopolskim i lubelskim w okresie: wrzesień 2010 r. – sierpień 2013 r. Projekt powstał w odpowiedzi na istnienie następujących problemów: obniżający się poziom wiedzy i umiejętności uczniów z matematyki; znikoma liczba szkolnych kółek zajęć wyrównawczych matematyki; niewielkie wsparcie merytoryczne dla uczniów uzdolnionych matematycznie, wynikające m.in. z zaniku kontaktu nauczycieli i uczniów z ośrodkami akademickimi; zanik kółek zainteresowań z matematyki. Zaangażowani w niego zostali po stronie uczelni uczestniczących w jego realizacji liczni pracownicy naukowo-dydaktyczni i dydaktyczni – matematycy, pedagodzy, metodycy i in.

Perspektywy rozwoju uniwersytetów dziecięcych i młodzieżowych wydają się duże. Wydaje się, że w najbliższych latach zdobędą one taką popularność, jaką przed kilkunastu laty wśród seniorów zyskały uniwersytety trzeciego wieku. Zapewne więcej ich pojawi się także przy uczelniach niepublicznych.

2.3. Uniwersytety trzeciego wieku

Uniwersytety trzeciego wieku znane są od czterech dekad. Za ich początek uznawane jest zorganizowanie przez prof. Pierre Vellasa w 1972 r. spotkanie seniorów na Uniwersytecie w Tuluzie celem sformułowania ich oczekiwań względem uniwersytetu. Pojawiły się wówczas trzy postulaty:

1. zaangażować potencjał medyczny uniwersytetu do propagowania wiedzy na temat utrzymania zdrowia w wieku senealnym,
2. wykorzystać w upowszechnianiu wiedzy o kulturze i propagowaniu uczestnictwa w kulturze doświadczenia i wiedzę ludzi starszych,
3. zmobilizować potencjał badawczy uniwersytetu rozwiązywania problemów ludzi starszych oraz wyzwań funkcjonowania w starości.

Pod tym kątem zaczęto wówczas przygotowywać w Tuluzie ofertę edukacyjną dla seniorów.

Na gruncie polskim działalność uniwersytetów trzeciego wieku została zapoczątkowana w połowie lat 70. XX wieku przez prof. Halinę Szwarz w Warszawie. Obecnie funkcjonuje w Polsce ponad 120 placówek tego typu i corocznie uczestniczy w ich zajęciach ok. 25-28 tys. słuchaczy, którzy mają formalne wykształcenie na poziomie średnim lub wyższym. Wśród uczestników zajęć zdecydowanie przeważają kobiety (4/5 wszystkich słuchaczy). Słuchacze uczestniczą w zajęciach uniwersytetów trzeciego wieku na zasadzie dobrowolności. Zorganizowani są w Samorząd Słuchaczy.

Studiowanie w UTW zawiera w sobie wiele elementów symbolicznych akademickości, takich jak akademicka formuła zajęć (wykład, ćwiczenie, konwersatorium, lektorat), prowadzenie zajęć przez nauczycieli akademickich, indeks i legitymacja 'studencka' itp.

Podstawowym celem działalności UTW jest aktywizacja seniorów, a także wykorzystanie potencjału osób starszych w działalności społecznej i na rynku pracy – ich wiedzy, umiejętności oraz doświadczenia życiowego i zawodowego. Uczelnie są dla nich także miejscem spotkań z podobnymi do nich osobami, które również muszą stawiać czoła wielu wyzwaniom związanym ze starzeniem się. Stwarzają możliwości ciągłego poszerzania wiedzy, pobudzają do aktywizacji społecznej w interesie jednostki i ogółu, ułatwiają nawiązywanie przyjaźni, zapewniają możliwość dbania o kondycję fizyczną oraz dążenie przez seniora do utrzymania indywidualnego dobrostanu psychofizycznego.

Wymagania, jakie muszą spełnić formy edukacji seniorów, aby móc określać się jako uniwersytety trzeciego wieku, określono podczas konferencji UTW zorganizowanej w 2004 r. następująco:

1. lokalizacja placówki przy uczelni wyższej (najlepiej humanistycznej) jako jej część, w ramach zawartej z uczelnią umowy, czy też ścisłej współpracy z nią, bądź bezpośredniego patronatu uczelni. Mogą to być także placówki utworzone przy filiach tychże uczelni;
2. wykładowcami tego typu uniwersytetów winni być wyłącznie pracownicy naukowcy uczelni wyższych;
3. dodatkowym wymogiem formalnym ma być dogodna, pod względem komunikacji, lokalizacja, umożliwiająca dojazd pracowników naukowych danej uczelni na wykłady.

Uniwersytety trzeciego wieku są instytucjami, które będą rozwijały się w przyszłości, w znaczący sposób przyczyniając się tym samym do realizacji idei uczenia się przez całe życie wśród polskich seniorów.

2.4. Uniwersytety otwarte

Idea uniwersytetu otwartego ma swoje korzenie na Wyspach Brytyjskich w tamtejszej koncepcji *Open University*, czyli instytucji szkolnictwa wyższego, która od dziesięcioleci umożliwia dorosłym podjęcie studiów wyższych w bardziej elastycznej formie niż studia tradycyjne. Model brytyjski uniwersytetu otwartego jest jednak bardzo sformalizowany. Studenci uzyskują tam typowe wykształcenie wyższe – formalne kwalifikacje potwierdzone świadectwem honorowanym podobnie, jak dyplomy innych szkół wyższych. Polskie uniwersytety otwarte nie przyjmują tak daleko idących rozwiązań. Funkcjonują na nieco odmiennych założeniach.

Najdłużej działającym podmiotem edukacyjnym tego typu w Polsce jest Techniczny Uniwersytet Otwarty przy Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, który został stworzony przez prof. Jana Dobrowolskiego i funkcjonuje od 1989 roku. Do dziś stanowi on interdyscyplinarne forum, na którym występują głównie przedstawiciele nauk technicznych, przyrodniczych, społeczno-ekonomicznych (i in.) z różnych wydziałów AGH, innych uczelni – krakowskich i spoza Krakowa, PAN, PAU, parlamentarzysty i przedstawiciele samorządów. Jak zaznaczają organizatorzy "Połączone z dyskusją wykłady stwarzają okazję do aktualizacji i poszerzania wiedzy, ze szczególnym uwzględnieniem postępu w zakresie informatyki, fizyki, humanizacji techniki, integracji nauk dla poprawy stanu środowiska i jakości życia człowieka oraz aktualnych problemów XXI w." (strona domowa TUO przy AGH).

Celem typowego uniwersytetu otwartego w Polsce jest zapewnienie osobom dorosłym różnorodnych form kształcenia się na wysokim, akademickim poziomie. Wskazuje się, że zajęcia UO powinny być zgodnie z ich zainteresowaniami i potrzebami oraz dostosowane do ich indywidualnych możliwości uczestników. W sposób reprezentatywny dla zjawiska w Polsce zdefiniowano cele uniwersytetu otwartego w Uniwersytecie Otwartym Uniwersytetu Warszawskiego. Wskazano tam, że umożliwia on osobom dorosłym:

1. Dostarczenie najwyższej jakości usług edukacyjnych przeznaczonych dla osób dorosłych, niezależnie od ich wykształcenia, statusu społecznego czy poglądów społeczno-politycznych;
2. świadome osiąganie celów edukacyjnych i przygotowanie osoby uczącej się do samodzielnej nauki oraz brania odpowiedzialności za własną edukację;
3. rozwój oraz nabycie wiedzy i umiejętności z wybranego zakresu w formie prowadzonych na najwyższym poziomie kursów;
4. naukę z pominięciem barier rekrutacyjnych w postaci egzaminów wstępnych oraz określonego wykształcenia;
5. kształcenie bez ubiegania się o dyplom lub stopień naukowy;
6. różne formy kształcenia dostosowane do potrzeb i możliwości uczących się;
7. dowolny okres i zakres kształcenia się dobierany w zależności od potrzeb uczącego się;

- stały kontakt z nauczycielami akademickimi oraz specjalistami w danej dziedzinie umożliwiające ciągle podnoszenie posiadanych kwalifikacji, a także realizowanie własnych aspiracji edukacyjnych (strona domowa UOUW).

Podobne cele formułowane są również w innych działających przy polskich uczelniach uniwersytetach otwartych. Ja więc widać, w tych instytucjach – poprzez prowadzone zajęcia dla osób dorosłych, a także szeroką działalność kulturalno-edukacyjną – ziszcza się w pełni realizacja idei kształcenia przez całe życie w uczelni wyższej. Tak więc ten sposób współpracy poszczególnych szkół wyższych ze swoim otoczeniem społecznym ma w Polsce duże perspektywy rozwoju.

Dygresja: Zdarza się, że w szkołach wyższych w Polsce nazwa *uniwersytet otwarty* używana jest dla określenia szerszej niż tylko adresowanej do dorosłych oferty edukacyjnej. Ilustracją takich działań może być Uniwersytet Otwarty Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, w ramach którego działają także: Uniwersytet dla Dzieci i Młodzieży (z odrębnymi pięcioma pakietami edukacyjnymi dla: klas 0-3, klas 4-6, gimnazjum, licealistów i maturzystów oraz cyklem wykładów o Lublinie), Uniwersytet dla Dorosłych (prowadzący różnorodne wykłady i kursy dla rodziców oraz Kurs Wyższej Kultury Religijnej), Uniwersytet dla Rodzin (wspólne zajęcia dorosłych i dzieci oraz wykłady o różnych tematach w tych samych godzinach) oraz Uniwersytet dla Polonii (z cyklami tematycznymi – np. “Śladami Jana Pawła II w Polsce”) (strona domowa UO KUL).

Zdarza się również, że uczelnie prowadzą różnorodne zajęcia dla dorosłych – np. z wykorzystaniem środków unijnych – nie nazywając ich (jeszcze?) uniwersytetami otwartymi.

3. Edukacja nieformalna

3.1. Kultura studencka

Współcześnie dość powszechnie głoszony jest pogląd o zmierzchu kultury studenckiej. Miałaby być ona, jakoby, właściwa czasom PRL-u, w którym stanowiła w dużej mierze przejaw buntu (kontestacji) wyrażanego przez studentów wobec ówczesnej rzeczywistości społecznej. Stąd szczególnie zachowane w pamięci zostały: poezja śpiewana, protestsongi, studencka piosenka wędrowna, tomiki prozy/poezji wydawane w niskich nakładach metodą powielaczową półoficjalnie lub w tzw. drugim obiegu. Wspomina się ‘niepokorne’ kabarety i teatry z tamtych czasów czy idealizuje studenckie życie codzienne i kulturalne tamtych czasów. Takie podejście skłania współcześnie wielu “ekspertów” do wypowiedzania się o zaniku “prawdziwej” kultury studenckiej.

Tymczasem jeśli przyjmemy, że kultura studencka *in definitio* jest zbiorem zjawisk związanych z aktywnością kulturalną studentów w trakcie studiów, bez przyjmowania dodatkowych (nieskutecznych współcześnie i nie zawsze

uprawnionych) sposobów jej dodefiniowywania – to okaże się, że głoszenie, iż po 1989 r. przeżywa ona kryzys, ponieważ aktywność współczesnej młodzieży akademickiej zaczęła się wiązać przede wszystkim z budowaniem kariery zawodowej, jest nieuprawnione i w jakiej mierze krzywdzące dla współczesnych studentów.

Kultura studencka współcześnie jest odmienna od tej z poprzednich dziesięcioleci, tak jak odmienni od tamtych sprzed lat są współcześni studenci. Tak więc zmianie powinny ulec także sposoby rejestrowania, opisu oraz prób uogólnienia uczestnictwa (czynnego i biernego) studentów w kulturze oraz roli środowisk akademickich w kreowaniu zjawisk kulturalnych/artystycznych.

Przeoglądając formy zaangażowania artystycznego/kulturalnego współczesnych studentów polskich uczelni znajdziemy wszystkie z tych, które występowały w poprzednich dziesięcioleciach (np. teatry, kabarety, kluby studenckie, zespoły pieśni i tańca, chóry akademickie, dyskusyjne kluby filmowe, juwenalia, zaduszki akademickie, konkursy i festiwale twórczości poetyckiej, prozatorskiej, muzycznej czy filmowej). Novum będą zaś te, które oparte są o niedostępne wówczas środki wyrazu/ekspresji związane z niedostępnymi przed laty nowoczesnymi technologiami.

Niektóre z uczelni nie tylko wspierają aktywność kulturalną swych studentów ale nawet starają się uczynić z kultury studenckiej/akademickiej jako całości (np. Uniwersytet Gdański finansując od ponad trzech dekad wydzieloną jednostkę organizacyjną – Akademickie Centrum Kultury UG) lub którejs z jej form (np. Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny w Szczecinie – ze swego uczelnianego chóru, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego – z zespołu Pieśni i Tańca “Promni”) wizytówkę własnego środowiska akademickiego w środowisku regionu, kraju i poza jego granicami, używając jej tym samym do działań marketingowych. Warto zachęcić i inne szkoły wyższe do rozważenia podobnych działań, gdyż inwestycje w kulturę studencką – mimo iż jej efekty nie są łatwymieralne – mogą przynieść im wymierne korzyści wizerunkowe.

3.2. Sport

Wraz z postępem cywilizacji następuje systematyczne ograniczanie aktywności fizycznej człowieka, co stanowi istotny czynnik zagrażający jego funkcjonowaniu fizycznemu, psychicznemu i społecznemu. Mając to na uwadze Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego podejmując kolejne próby reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce każdorazowo w programach studiów (dziennych) gwarantuje pewną dawkę obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego zalecając jednocześnie, aby było ono dostępne także studentom studiów wieczorowych i niestacjonarnych.

Inną formą uczestnictwa studentów w aktywności sportowej jest przynależność do Akademickiego Związku Sportowego i możliwość trenowania różnych dyscyplin sportowych poprzez udział w treningach, zgrupowaniach i obozach którejs z jego

sekcji. Zgodnie ze swym statutem AZS prowadzi także działalność na rzecz aktywności ruchowej studentów niepełnosprawnych, rehabilitację studentów i profilaktykę uzależnień. Niektóre z inicjatyw AZS mają wręcz charakter działań lokujących aktywność studentów nie w obrębie szeroko rozumianej kultury fizycznej a w obszarze sportu wyczynowego.

W niektórych szkołach wyższych znajdziemy też szereg inicjatyw sportowych o charakterze masowym – takie jak np. „Studencki Tydzień ze Sportem” (PWSZ w Kaliszu), doroczny „Bieg o Puchar JM Rektora UG” (Uniwersytet Gdański), cykle rehabilitacyjne, obozy sportowe i turystyczno-krajoznawcze.

3.3. Wolontariat

Wolontariat studencki/akademicki jest dobrowolną, bezpłatną, świadomie wykonywaną i wykraczającą poza związki rodzinne i koleżeńsko-przyjacielskie pracą studentów na rzecz innych osób, organizacji pozarządowych i innych instytucji działających w różnorodnych obszarach społecznych (z zastrzeżeniem potwierdzonym regulacjami prawa, że te osoby i instytucje/organizacje nie mogą korzystać z nieodpłatnej pracy wolontariuszy w działalności gospodarczej).

Początkowo wolontariat nie miał ram instytucjonalnych, z czasem jednak zaistniał w organizacjach kościelnych, samopomocowych, a wreszcie także w organizacjach pozarządowych. Współcześnie wolontariat w Polsce jest unormowany ustawą z dnia 24 kwietnia 2003 roku o *działalności pożytku publicznego i o wolontariacie* (Dz.U. z 2003 r., nr 96, poz. 873). Ustawa ta reguluje między innymi zasady angażowania wolontariuszy, ich prawa i obowiązki oraz przysługujące im świadczenia.

Zasadniczym pojęciem związanym z wolontariatem jest motywacja. Jako najważniejsze wśród wielu motywów kierujących studenckimi (i nie tylko studenckimi) wolontariuszami, można by wymienić następujące:

1. chęć zrobienia czegoś dobrego, pożytecznego;
2. potrzeba kontaktu z ludźmi lub nawiązania nowych znajomości;
3. chęć bycia potrzebnym;
4. chęć spłacenia dobra, które kiedyś od kogoś się otrzymało;
5. chęć zdobycia nowych umiejętności oraz doświadczeń zawodowych i życiowych;
6. pobudki religijne.

Przykłady studenckiego/akademickiego wolontariatu znajdujemy w wielu miejscach kraju. Wskazuje się, że do trzech najważniejszych (i najbardziej popularnych) kierunków studenckiej aktywności wolontariackiej należą:

- wolontariat medyczny;
- wolontariat duchowy;
- wolontariat opiekuńczy.

Odrębną kategorią studenckiego wolontariatu jest działalność związana ze związkami wyznaniowymi – np. z Kościołem Rzymskokatolickim (adresowane do

studentów akcje diecezjalnych Caritas "Zostań wolontariuszem", wolontariaty duszpasterstw akademickich, i in.).

3.4. Duszpasterstwo akademickie

Ważną rolę w życiu wielu współczesnych studentów (i pracowników uczelni) odgrywają duszpasterstwa akademickie. Formy ich działalności bywają bardzo różnorodne: rekolekcje, spotkania modlitewne, msze akademickie, warsztaty i dyskusje teologiczne, dni skupienia, pielgrzymki itp. Zapewniają one rozwój duchowy społeczności akademickiej uwzględniając specyfikę tego środowiska – np. styl życia czy właściwości intelektualne. Współpracują aktywnie z innymi podmiotami życia religijnego takimi jak: Katolickie Stowarzyszenia Młodzieży, Akcją Katolicką, Ruchem Odnowy w Duchu Świętym, Ruchem Oazowym, Neokatechumenatem, diecezjalnymi "Caritas" itp. W ich ramach prowadzona jest również różnorodna działalność edukacyjna, kulturalno-artystyczna czy rekreacyjno-turystyczna.

Głównym organizatorem duszpasterstwa akademickiego w Polsce jest Kościół Rzymskokatolicki. W ramach duszpasterstwa dla studentów-katolików wyróżnić można trzy główne typy jego organizatorów: diecezje, zakony i uczelnie wyższe.

W każdej z diecezji katolickich funkcjonują diecezjalne duszpasterstwa akademickie, powoływane decyzją biskupa, który także wskazuje miejsce/miejsca (parafie/parafie) oraz kapłanów, odpowiadających za jego organizację.

Innym organizatorem duszpasterstwa akademickiego są zakony męskie. W tej grupie szczególnie liczne są duszpasterstwa akademickie prowadzone przez zakony jezuitów, dominikanów i franciszkanów, nieco rzadziej zakon pijarów, kapucynów (np. Bydgoszcz) i inne zgromadzenia zakonne.

Stosunkowo rzadko organizatorami lub współorganizatorami duszpasterstwa akademickiego bywają uczelnie. Przykładami podejmowania tego typu działań mogą być Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie czy Duszpasterstwo Akademickie Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

W niektórych miastach akademickich funkcjonuje równoległe do rzymskokatolickiego Akademickie Duszpasterstwo Greckokatolickie adresowane do miejscowych i przyjezdnych studentów-greckokatolików (np. Warszawa, Lublin, Toruń).

Odębne tradycje duszpasterskie wśród studentów i pracowników uczelni ma Polski Autokefaliczny Kościół Prawosławny. W strukturach wszystkich sześciu swoich diecezji również on ustanowił opiekę duchową nad młodzieżą akademicką. Szczególnie prężnie działa obecnie np. powołane w 2012 roku Prawosławne Duszpasterstwo Akademickie w Łodzi, cenione są również od lat cykliczne Rekolekcje Prawosławnego Środowiska Akademickiego w Białymstoku.

Swoje własne duszpasterstwa mają również studenci-luteranie. Przykładem może tu być Duszpasterstwo Akademickie Studentów Chrześcijańskiej Akademii

Teologicznej Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego w RP działające w Warszawie przy ul. Miodowej czy Ewangelickie Duszpasterstwo Akademickie w Gliwicach.

Od 1995 roku – początkowo jako Misja Studencka „Petra”, a od 2002 roku pod obecną nazwą – działa ze zmiennym nasileniem w poszczególnych miastach i latach także Duszpasterstwo Akademickie „Petra” Kościoła Zielonoświątkowego. Współcześnie jego najważniejszymi ośrodkami są: Warszawa, Gdańsk, Lublin, Szczecin i Gliwice.

Nieco odmienną godną dostrzeżenia inicjatywą stało się Międzywyznaniowe Duszpasterstwo Akademickie „Wyspa” we Wrocławiu. Jego współorganizatorzy – a są nimi reprezentanci Kościoła Rzymskokatolickiego, Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego, Kościoła Zielonoświątkowego, Kościoła Wolnych Chrześcijan i Kościoła Ewangelicznego „Ichtus” – chcą zachęcić studentów z różnych kościołów i wspólnot chrześcijańskich do dostrzegania jedności w różnorodności, inspirowania do życia z Jezusem, głoszenia Ewangelii. W jego ramach organizowane od 2005 roku są przedsięwzięcia o charakterze ekumenicznym: koncerty, wystawy, dyskusje i spotkania z ciekawymi ludźmi.

Dygresja: Podobną rolę do duszpasterstw akademickich spełniają wobec studentów-muzułmanów ulokowane w największych miastach Centra Islamskie Stowarzyszenia Studentów Muzułmańskich, działającego na terenie Polski od dwóch dekad. Stowarzyszenie cyklicznie organizuje: obozy, kolonie, wyjazdy zagraniczne i szkolenia dla młodzieży i studentów, imprezy kulturalne (wystawy, targi itp.), nawiązuje współpracę z innymi instytucjami, organizacjami. SSM jest patronem zajęć religijnych i kursów językowych organizowanych w Centrach Islamskich, jak również umożliwia kształcenie poza granicami kraju z zakresu prawa islamskiego. Stowarzyszenie wydało też liczne publikacje i tłumaczenia książek religijnych, wydaje czasopismo młodzieżowe „Al-Hikma”, które jest w całości opracowane przez studentów.

3.5. Przedsiębiorczość akademicka

W licznych szkołach wyższych kraju podejmowane są na styku uczelni i otoczenia gospodarczego przedsięwzięcia promujące zacieśnianie kontaktów studentów i pracowników nauki z różnymi podmiotami gospodarczymi. Dotyczy to w szczególności nawiązywania i wzmacniania kontaktów biznesowych z otoczeniem w związku z komercjalizacją wyników prowadzonych badań przez tworzenie własnych firm czy budowanie partnerstwa z przemysłem lub sektorem usługowym, komercjalizację kursów i szkoleń, tworzenia tzw. firm odpryskowych – zarówno typu *spin-off*, jak i typu *spin-on* oraz spółek transferu technologii itp.

Wśród podejmowanych przez poszczególne uczelnie działań wspierających przedsiębiorczość akademicką należy wymienić: inkubatory przedsiębiorczości akademickiej, szkolenia nt. komercjalizacji wyników badań lub świadczenia usług szkoleniowych/kursowych, parki technologiczne, centra transferu technologii,

szkolenia na temat przedsiębiorczości lub pozyskiwania pieniędzy na projekty badawcze, akademickie dni przedsiębiorczości, itp.

Zaawansowanym na tle innych uczelni kraju przykładem przedsiębiorczości akademickiej mogą być działania podejmowane w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika: Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości, wykłady otwarte Akademii Praktyków Biznesu

Przedsiębiorczość akademicka została uwzględniona w zapisach Prawa o szkolnictwie wyższym z 2005 roku (art. 4, ust. 4; art. 62, ust. 8; art. 86, ust. 1-7) i doprecyzowana w jego nowelizacji przeprowadzonej w roku 2011 (art. 86a, art. 86b, art. 86c).

3.6. Popularyzacja nauki

Popularyzacja nauki jest jednym z tych elementów widocznych w działalności uczelni wyższej, który ma najdłuższe tradycje. Jej rodowodu można by doszukiwać się nawet w początkach europejskich uniwersytetów u schyłku wieków średnich, kiedy część wykładów w niektórych uczelniach miała charakter otwarty a aule wykładowe bywały miejscem publicznych dysput czy popisów studenckich. Istotnym elementem popularyzatorskim były też coraz liczniej od czasów oświecenia powoływane towarzystwa naukowe – na terenie dawnych Prus Królewskich (np. w Gdańsku) powoływane już w XVII wieku, a później od XIX wieku, już w dobie rozbiorowej, także na innych terenach ziem polskich. Innym elementem widocznym w praktyce akademickiej było od połowy XIX wieku angażowanie się poszczególnych pracowników szkół wyższych w działalność popularyzatorską w ramach pozaakademickich stowarzyszeń społecznych (religijnych, patriotycznych, abstynenckich, kulturalnych, oświatowych itp.).

Wszystkie trzy wskazane wyżej formy popularyzacji wiedzy przetrwały do czasów współczesnych i stanowią ważny ryt stanowiący o otwarciu się poszczególnych uczelni (i ich pracowników) na własne otoczenie społeczne, w tym na realizację zapisów prawa mówiącego o konieczności informowania społeczeństwa o wynikach swoich dociekań i badań przez poszczególne środowiska akademickie.

Inna formą popularyzacji nauki jest organizowanie przez niektóre środowiska akademickie olimpiad i konkursów dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych.

Współcześnie, w dobie konieczności realizacji postulatu implementacji przez uczelnie wyższe idei uczenia się przez całe życie, pojawiają się w nich również nowe, nieznanne wcześniej formy, popularyzatorskie. Należą do nich przede wszystkim pojawiające się w wielu miastach festiwale nauki, techniki i sztuki, przedsięwzięcia organizowane w ramach międzynarodowej akcji noc muzeów, internetowe portale wiedzy prowadzone przez uczelnie itp. Interesująco uzupełniły one wcześniej znane formy popularyzacyjne stosowane przez środowiska akademickie.

Ponownie ciekawą ilustracją zaawansowanych działań promujących naukę może stać się Uniwersytet Mikołaja Kopernika. Proponuje on w roku akademickim

2012/2013 następujące wydarzenia w tym zakresie - Toruński Festiwal Nauki i Sztuki, Festiwal Nauki Medicalia, Noc muzeów, Noc naukowców oraz olimpiady i konkursy:

- *Festiwal Nauki i Sztuki* – w jego ramach sama uczelnia oraz lokalne przedsiębiorstwa i instytucje prezentują osiągnięcia nauki i działania związane ze sztuką w ramach cyklu skomasowanych imprez o różnorodnym charakterze a uczestnicy festiwalu (corocznie około 25-30 tys. osób) mają okazję poznać miejsca na co dzień dla nich niedostępne – naukowe laboratoria, warsztaty pracy uczonych i artystów, wziąć udział w wykładach, pokazach, dyskusjach, wycieczkach, by na różne problemy spojrzeć z naukowego i artystycznego punktu widzenia.

- *Festiwal Nauki "Medicalia"* – organizowany jest przez Collegium Medicum UMK, które zaprasza raz w roku na dzień otwartych popularnych wykładów o zdrowiu, współczesnych metodach diagnostyki i leczenia, udzielając odpowiedzi na pytania dotyczące zdrowia człowieka..

- *Noc muzeów - noc naukowców* – to wydarzenia, które udostępniają obiekty, zbiory i ofertę dydaktyczną Uniwersytetu Mikołaja Kopernika szerszej publiczności w nietradycyjnych godzinach i w niecodziennych formach, dzięki czemu uczestnicy mają okazję zdobyć nową wiedzę w atrakcyjny sposób, co z kolei pozwala, jak podkreślają organizatorzy, "spojrzeć na uczenie się przez całe życie, jak na pełną przygód drogę ciągłego rozwoju!" (strona domowa UMK).

3.7. Doradztwo

Najbardziej typową formą organizowania doradztwa zawodowego dla studentów i absolwentów różnych cykli kształcenia w szkole wyższej są uczelniane/akademickie biura karier. Służą one obu kategoriom osób pomocą w określaniu stanu ich kompetencji (zarówno twardych, jak i miękkich) w kontekście oczekiwań rynku pracy oraz wytyczaniu jednostkowych strategii dalszego ich rozwoju zawodowego. Stosują indywidualne i zespołowe doradztwo oraz prowadzą warsztaty w tym zakresie.

Biura karier powołane są w szczególności po to, aby:

- służyć studentom i absolwentom danej uczelni profesjonalną radą w wyborze optymalnej drogi własnego rozwoju zawodowego;
- wskazywać im możliwości dalszego kształcenia w celu podniesienia własnych kwalifikacji zawodowych i tym samym podniesienia atrakcyjności własnych studentów i absolwentów na rynku pracy;
- ułatwiać studentom i absolwentom znalezienie zatrudnienia odpowiadającego zarówno ich aspiracjom, jak i uzyskanym w czasie studiów kwalifikacjom.

Do podstawowych zadań biur pracy w uczelniach wyższych należą:

- indywidualne poradnictwo zawodowe – indywidualne spotkania z doradcami zawodowymi w celu szeroko rozumianego planowania indywidualnej ścieżki rozwoju zawodowego;
- grupowe/zespołowe poradnictwo zawodowe – spotkania doradców zawodowych z kilkuosobowymi grupami studentów i absolwentów o zbliżonych kwalifikacjach i aspiracjach w celu omówienia szeroko rozumianego precyzowania, wyboru i planowania indywidualnych ścieżek rozwoju;
- organizacja szkoleń i warsztatów podnoszących umiejętności radzenia sobie na rynku pracy – np. określania potencjału zawodowego, doskonalenia umiejętności przydatnych na rynku pracy;
- organizacja szkoleń i warsztatów przygotowujących do pomyślnego przejścia procedur rekrutacyjnych – zakresu tworzenia dokumentów aplikacyjnych, radzenia sobie podczas procesu rekrutacji.
- inne działania ułatwiające studentom i absolwentom uczelni poruszanie się na współczesnym rynku pracy (tj. pośrednictwo w znajdowaniu pracy, prowadzenie bazy danych ofert pracy stałej i dorywczej, pomoc w wyborze miejsca praktyk, załatwianie formalności związanych z umową i skierowaniem na studenckie praktyki zawodowe, badanie oczekiwań pracodawców, badanie losów zawodowych absolwentów).

Elementy doradztwa bywają wyraźnie widoczne w innych elementach funkcjonowania uczelni wyższych – niekiedy w formie organizacyjnej określanej przez uczelnie Biuro Karier. Wymienić tu należałoby np. targi pracy, targi praktyk i staży studenckich (np. Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej), dni kariery (UMK), okresowe spotkania z potencjalnymi pracodawcami – zwłaszcza interesariuszami uczelni (liczne przykłady w całej Polsce).

4. Studium przypadku: Uniwersytet przez całe życie UMK

Uniwersytet przez całe życie to inicjatywa, która powstała w UMK w 2012 r., która poprzez Uniwersyteckie Centrum Edukacji Całozyciowej i Walidacji, realizuje następujące cele:

1. promuje idee i praktyki *uczenia się przez całe życie* w środowisku akademickim i otoczeniu UMK;
2. integruje funkcjonujące już w UMK instytucje i formy uczenia się przez całe życie;
3. wdraża ideę *uczenia się przez całe życie* do praktyki akademickiej poprzez:
 - kierowanie oferty akademickiej do różnych grup adresatów (szczególnie nietradycyjnych i w różnym wieku),
 - angażowanie społeczności akademickiej na rzecz idei i praktyki uczenia się przez całe życie;

- rozwijanie form uczenia się przez całe życie w różnych trybach: formalnym, pozaformalnym i nieformalnym oraz w różnych dziedzinach wiedzy;
- 4. udostępnia ofertę szkoleniową dla pracowników i studentów na temat uczenia się przez całe życie;
- 5. promuje kształcenie na odległość na rzecz uczenia się przez całe życie;
- 6. współpracuje z otoczeniem społecznym i gospodarczym w celu rozwijania idei, praktyki i świadomości uczenia się przez całe życie.

Uniwersytet przez całe życie w UMK promuje różne formy (*lifelong*) oraz okazje (*lifewide*) do uczenia się (tab. 1).

Tabela 1. Formy uczenia się przez całe życie UMK

<i>Lifelong learning</i>	<i>Lifewide learning</i>
1. Uniwersytet Dziecięcy	1. Towarzystwa naukowe, stowarzyszenia akademickie,
2. Gimnazjum i Liceum Akademickie	2. Koła naukowe i stowarzyszenia studentów
3. Studia I, II i III stopnia	3. Kultura studencka
4. Studia podyplomowe	4. Sport
5. Uniwersytet 3. Wieku	5. Wolontariat
6. Akademia Praktyków Biznesu	6. Duszpasterstwo akademickie
7. Nauka języków obcych	7. Inkubator przedsiębiorczości
8. Kształcenie na odległość	8. Biuro Karier
	9. Wydarzenia promujące naukę: Festiwal Nauki i Sztuki, Noc naukowców, Noc muzeów, olimpiady, konkursy, targi edukacyjne
	10. Współpraca z otoczeniem uczelni (partnerzy, formy, efekty)

Prace wdrażające koncepcję zintegrowanego systemu uczenia się przez całe życie rozpoczęto od przygotowania portalu edukacyjnego: www.u3l.umk.pl, którego zadaniem jest informowanie o koncepcji i praktyce uczenia się przez całe życie realizowanej w UMK.

Skąd wziął się pomysł przygotowania tego portalu i jakie cele ma realizować w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika?

Uniwersytet Mikołaja Kopernika ma długie i bogate doświadczenia w wielu obszarach realizacji idei uczenia się przez całe życie. Portal *Uniwersytet przez całe życie* pełni zatem funkcję scalającą i promującą funkcjonującą od lat formy edukacji ustawicznej, do których zalicza się: Uniwersytet Dziecięcy, Gimnazjum i Liceum Akademickie, Toruński Uniwersytet III Wieku, studia podyplomowe, nauka języków obcych w SPNJO, e-learning, czy inkubator przedsiębiorczości. Dla wielu osób być

może nowością będzie spojrzenie na uczenie się przez całe życie przez pryzmat okazji do uczenia się, jakie stwarza uczestnictwo w studenckim życiu naukowym, kulturalnym, wolontariacie, sporcie, duszpasterstwie akademickim. Aktywność w tych dziedzinach sprzyja rozwojowi kompetencji osobistych i społecznych, których wagę w kształceniu akademickim podkreśla aktualnie Krajowa Rama Kwalifikacji.

Wykorzystując doświadczenia istniejących już w UMK instytucji i form edukacji całożyciowej chcieliśmy bardziej precyzyjnie reagować na potrzeby studentów i otoczenia uczelni. Platforma uniwersytetu przez całe życie pełni przy tym funkcję informacyjną i inspirującą do działań służących rozwijaniu wiedzy, umiejętności i gotowości do uczenia się przez całe życie. Dążymy do poczucia wspólnego celu różnorodnych działań, które składają się na *Uniwersytet przez całe życie* poprzez intensywniejszą współpracę z osobami i organizacjami działającymi na rzecz edukacji ustawicznej. Koordynujemy i integrujemy oddolne inicjatywy wydziałów czy innych instytucji związanych z Uczelnią, aby z istniejącego gąszczu różnorodnych inicjatyw edukacyjnych zbudować uporządkowaną i przemyślaną, ale także dynamiczną sieć różnorodnych możliwości uczenia się przez całe życie otwartą dla wszystkich zainteresowanych. Celem rozwinięcia i uelastyczenia aktualnej oferty edukacyjnej adresowanej do nietradycyjnych studentów oferujemy komercyjne szkolenia o charakterze hobbystycznym i kwalifikacyjnym z różnych dziedzin nauki dla osób powyżej 16.r.ż.: www.szkolenia.umk.pl. W ten sposób szybciej możemy reagować na bieżące potrzeby otoczenia społecznego, animując do aktywności edukacyjnej różne grupy wiekowe, czy grupy zawodowe.

Po czterech latach aktywności na rzecz edukacji całożyciowej w UMK i jej otoczeniu należy zwrócić uwagę na szereg barier, które utrudniają realizację ambitnych i szczytnych założeń. Wyrastają one przede wszystkim z biernej postawy większości dorosłych wobec edukacji całożyciowej, nielicznych wyzwań ze strony lokalnego rynku pracy, niedostatecznej współpracy różnych podmiotów w środowisku oddziaływania. Zmiany w tym zakresie zachodzą powoli, dlatego efekty działań na rzecz edukacji całożyciowej muszą być postrzegane w dłuższej perspektywie czasowej.

Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonej w tym rozdziale analizy można stwierdzić, że edukację całożyciową w polskich szkołach wyższych cechuje:

1. stagnacja w rozwoju edukacji formalnej spowodowana niżem demograficznym i nasyceniem rynku absolwentami szkół wyższych.
2. dynamiczny rozwój oferty pozaformalnej edukacji pod postacią uniwersytetów dziecięcych, młodzieżowych, seniorów, czy kursów, co oznacza otwarcie się uczelni na nietradycyjnych studentów.

3. brak świadomości znaczenia edukacji nieformalnej w toku życia oraz procedur uznawania efektów edukacji nieformalnej.

Jeśli przyjmiemy za Komisją Europejską, że uczenie się przez całe życie to sieć komplementarnych form uczenia się (formalnego, pozaformalnego i nieformalnego) rozwijających się synergicznie przez całe życie i we wszystkich obszarach edukacji, to należy zwrócić uwagę, że szkoły wyższe tego postulatu z reguły nie realizują. Wymienione obszary uczenia się przez całe życie są traktowane w uczelniach wyższych rozłącznie, co nie przynosi pożądanego efektu pod postacią umiejętności, motywacji i gotowości do uczenia się przez całe życie. Integrowanie rozproszonych form uczenia się przez całe życie, tworzenie nowych form edukacji w odpowiedzi na potrzeby nietradycyjnych studentów oraz uświadamianie wagi aktywności edukacyjnej przez całe życie studentom – są dziś pilnymi zadaniami uczelni wyższych. Jednocześnie doświadczenia pokazują, że bardzo trudno o znaczące efekty takich działań w krótkiej perspektywie czasowej.

BIBLIOGRAFIA

- Góralaska R., Solarczyk-Szwec H., O kompetencjach w kontekście polskiej ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, [w:] *Edukacja Dorosłych*, nr 2 (67), 2012.
- Jędralska K., Bernais J. (red.), *Uniwersytet w perspektywie kształcenia przez całe życie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach: Katowice 2015.
- Jóźwiak J., Morawski R. Z., *Spółeczna rola szkolnictwa wyższego a jego misja publiczna w perspektywie dekady 2010-2020*, KRASP: Warszawa 2009.
- Kargul J., *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, DSW: Wrocław 2001.
- Kula E., Pękowska M., *Polityczno-oświatowy wymiar edukacji ustawicznej w szkolnictwie wyższym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego: Kielce 2015.
- Kurantowicz E., Nizińska A., *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*, DSW: Wrocław 2012.
- Kurantowicz E., *Odpowiedzialność uczelni za kształtowanie zachowań prospołecznych absolwentów*, Warszawa 2010 [online: http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/KRK/20110201/20110201_Ewa_Kurantowicz-Raport3.pdf, dostęp: 17.10.2012]
- Maliszewski T., Apanel, Implementation of lifelong education in Polish higher education law before 1989. Outline of the problem, [w:] *Rocznik Andragogiczny 2015*, WN UMK: Toruń 2015, s. 301-311.
- Solarczyk-Szwec H., *Uczenie się przez całe życie jako metakompetencja.*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji: ewolucja poprawy jakości kształcenia*, pod red. J. Grzesiaka, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa: Kalisz – Konin 2014.

THE ACTIVITIES OF HIGHER EDUCATION IN POLAND IN TERMS OF LIFELONG LEARNING: CHALLENGES, FORMS AND BARRIERS

TOMASZ MALISZEWSKI, HANNA SOLARCZYK-SZWEC

Summary

The article discusses examples of organizational measures, which are used to build the policy of lifelong learning within higher education in the areas of formal, non-formal and informal education. The sketch is surmounted by a case study on the implementation of the objectives of lifelong education at the Nicolaus Copernicus University. The summary also highlights the barriers in implementing the LLL policy in Poland that come from experience and observation conducted by the authors and from the analyzes carried out in the literature.

Keywords: lifelong education, lifelong learning forms, higher education

REZYLIENCJA JAKO INTERDYSCYPLINARNA KATEGORIA ANALITYCZNA I JEJ ZASTOSOWANIE W PEDAGOGICE

MAŁGORZATA RUTKOWSKA

Absolwentka Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydziału Nauk Pedagogicznych

Streszczenie

Rezyliencja stanowi przedmiot zainteresowań psychologii zdrowia i cieszącej się coraz większą popularnością psychologii pozytywnej. Definiowana jest jako dynamiczny proces obejmujący osiągnięcie pozytywnej adaptacji w kontekście doświadczanego zagrożenia, przeciwności losu bądź traumy.

Celem pracy było pokazanie zjawiska rezyliencji i jego głównych komponentów. Praca złożona jest z trzech części. Pierwsza z nich dotyczy konceptualizacji pojęcia rezyliencji, druga koncentruje się na czynnikach chroniących, czynnikach ryzyka oraz pozytywnej adaptacji a końcowa pokazuje główne kierunki badań nad rezyliencją.

Słowa kluczowe: rezyliencja, pozytywna adaptacja, czynniki chroniące, czynniki ryzyka

Rezyliencja jest pojęciem interdyscyplinarnym, z którym możemy spotkać się w naukach przyrodniczych, ekonomii czy planowaniu przestrzennym. Jednak najwięcej uwagi poświęca jej psychologia. Kategoria ta jest przedmiotem zainteresowania psychologii zdrowia, zajmującej się poszukiwaniem czynników sprzyjających naszemu dobrostanowi oraz psychologii pozytywnej, która zajmuje się poznawaniem pozytywnej strony natury człowieka, odkrywaniem źródeł dobrostanu oraz badaniem mechanizmów efektywnego funkcjonowania jednostki¹. Niestety, jak do tej pory nie wypracowano jednej, spójnej definicji tego terminu.

Najczęściej możemy się spotkać z definiowaniem rezyliencji jako cechy osobowości bądź jako procesu. Niektórzy autorzy sprzeciwiają się traktowaniu jej jako właściwości osobniczej, argumentując to tym, że w przypadku niepowodzeń winą za porażkę zostaje obarczona wyłącznie jednostka². Jednakże faktem jest, że w rozlicznych badaniach jest ona definiowana nie tylko jako proces, ale i jako cecha osobowości, dlatego istotne wydaje się zaprezentowanie wszystkich punktów widzenia. Poniższe rozważania stanowią próbę przedstawienia stanowisk badaczy wobec konceptualizacji rezyliencji na polskim i zagranicznym gruncie.

¹ Czapiński J. (2004), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

² Ostaszewski K., Borucka A. (2008), *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, [w:] *Medycyna Wieku Rozwojowego*, 2008, ss. 587-597.

Rezyliencja jako właściwość jednostki

W myśl pierwszego stanowiska, rezyliencja to względnie trwała właściwość jednostki, pozwalająca na skuteczne zmaganie się z przeciwnościami losu oraz trudami dnia codziennego. Termin ego-resiliency, wprowadzony na początku lat 50 przez J. i J. Blocków, odnosi się do zestawu cech osobowości, wyrażających się dzielnością w pokonywaniu trudności, umiejętnością rozwiązywania problemów oraz zdolnością przystosowania się do różnych warunków życiowych. Jest to po prostu właściwość jednostki, która występuje bez związku z negatywnymi zdarzeniami życiowymi, natomiast ułatwia dostosowanie się do wymogów sytuacji³. Autor tego pojęcia Jack Block uważa, że na ów konstrukt składają się takie cechy jednostki jak: otwartość na nowości, zmiany; pozytywna samoocena oraz zdolność do regeneracji po ciężkim przeżyciu. Według niego właściwości te zwiększają szansę na konstruktywną reakcję w obliczu trudności życiowych. Osoby o wysokim poziomie ego-resiliency częściej doświadczają pozytywnych emocji, są bardziej pewne siebie oraz wykazują lepsze przystosowanie do nowych sytuacji. Z kolei ci, którzy charakteryzują się niskim stężeniem tej cechy, w obliczu trudności reagują sztywnością zachowań, bądź działaniem nieadekwatnym do sytuacji.

Block wskazuje także na integralny związek ego-resiliency z pojęciem kontroli ego (ego-control). Osoby o wysokim poziomie kontroli ego mają tendencję do przesadnego odraczania gratyfikacji, charakteryzują się łagodnością, stabilnością zachowań, przewidywalnością i spokojem wewnętrznym. Z kolei ci z niskim poziomem tej właściwości cechują się: nieprzewidywalnością, trudnością z odraczaniem gratyfikacji i niestabilnością emocjonalną. Zdaniem Blocka, osoby z wysokim poziomem ego-resiliency, posiadają zdolność do regulacji poziomu swojej kontroli ego w zależności od sytuacji, co umożliwi im dostosowanie się do jej wymogów.

Za ujmowaniem rezyliencji jako cechy opowiada się również Barbara Fredrickson. Według niej rezyliencja to zdolność powrotu do stanu sprzed wystąpienia krytycznego zdarzenia poprzez wykorzystanie pozytywnych emocji⁴. Z jej badań wynika, że doświadczanie pozytywnego afektu dodatnio koreluje z rezyliencją. Osoby wysoce rezyliencjne starają się w każdej sytuacji dostrzegać przede wszystkim jej dobre strony, a z błędów czy porażek potrafią czerpać naukę na przyszłość. Pozytywne emocje pełnią zatem rolę fundamentu dla budowania w sobie cechy, jaką jest rezyliencja. Wyniki badań przeprowadzonych przez Fredrickson pokazały, że z zadaniem polegającym na stworzeniu krótkiej prezentacji bez

³ Block J., Kremen A. (1996), IQ and Ego-Resiliency: Conceptual and Empirical Connections and Separateness, [w:] *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 70, 2, 349-361.

⁴ Fredrickson B., Tugade M. (2004), Resilient Individuals Use Positive Emotions to Bounce Back From Negative Emotional Experiences, [w:] *Journal Personality and Social Psychology*, 86(2): 320-333.

uprzedniego przygotowania (nieprzewidziana sytuacja, której trzeba sprostać) najlepiej poradziły sobie osoby, które uzyskały najwyższe wyniki na skali rezyliencji i cechowały się wysokim poziomem pozytywnych emocji. Również pomiar właściwości fizjologicznych wykazał, że u badanych o wysokim stopniu pozytywnej emocjonalności, ich parametry biologiczne szybciej wracały do stanu pierwotnego. To wskazuje na ich większą elastyczność także w wymiarze biologicznym i jest predyktorem lepszych zdolności adaptacyjnych do stresogennych i nieoczekiwanych sytuacji. Jak podkreśla Barbara Fredrickson, związki pozytywnych emocji i rezyliencji powinny być nadal przedmiotem dalszych badań, ale z całą pewnością już teraz można powiedzieć, że odgrywają one zasadniczą rolę w budowaniu prężności.

Na polskim gruncie pojęcie rezyliencji wciąż jest mało zbadane i istnieje niewiele opracowań, w których można je znaleźć pod taką nazwą. Najczęściej badania nad tym konstruktem możemy spotkać pod określeniem: prężności (Ogińska-Bulik, Juczyński, Uchnast), odporności psychicznej (Opora) bądź sprężystości (Kaczmarek, Sęk).

Zenon Uchnast jako pierwszy wprowadził do polskiej literatury pojęcie prężności osobowej⁵. Według niego, osoby o wysokim poziomie prężności wykazują: otwartość na innych, zdolność do zachowania spokoju w sytuacjach tego wymagających, poczucie kompetencji i siły, gotowość do podjęcia ryzyka, zdolność do odzyskiwania równowagi emocjonalnej po zdarzeniach naruszających ją oraz poczucie zadowolenia z życia i śmiałość. Z kolei niski poziom prężności zdaniem Uchnasta, współwystępuje z osłabioną zdolnością kontroli impulsów, drażliwością, działaniem chaotycznym i nieadekwatnym do sytuacji w momentach krytycznych oraz nieufnością i dystansem w stosunku do nowo poznanych osób. W swoich badaniach dotyczących związku pomiędzy prężnością, a funkcjonowaniem w egzystencjalnych wymiarach wartościowania, wykazał, że wysoki poziom prężności warunkuje udane relacje interpersonalne oraz dojrzałość emocjonalną i społeczną⁶. Można zatem stwierdzić, że cecha ta może mieć istotny wpływ na funkcjonowanie jednostki i przyczyniać się do efektywniejszego radzenia sobie z trudnościami losu chociażby poprzez poszukiwanie wsparcia u innych (udane relacje interpersonalne = większa liczba osób, do których można zwrócić się po pomoc) czy stosowanie konstruktywnych sposobów radzenia sobie z trudnościami (inteligencja emocjonalna warunkująca wgląd w sytuację i dostosowanie działania adekwatnego do rozwiązania danego problemu).

Nina Ogińska-Bulik definiuje prężność jako zdolność jednostki do oderwania się od przykrych wydarzeń życiowych, pozwalającą na skuteczne radzenie sobie ze

⁵ Cichetti D. (2010), Resilience under conditions of extreme stress: a multilevel perspective, [w:] *World Psychiatry* 2010, ss. 145-154.

⁶ Cichetti D., Luthar S. (2000), Research on Resilience: Response to Commentaries, [w:] *Child Development*, May/June 2000, Volume 71, Number 3, ss. 573-575.

stresem i negatywnymi zdarzeniami życiowymi⁷. Ponadto cecha ta sprzyja wytrwałości, elastycznemu przystosowaniu się do okoliczności życiowych oraz zwiększa prawdopodobieństwo podjęcia odpowiednich wysiłków, mających na celu przezwyciężenie trudności. Wraz z Zygfydem Juczyńskim opracowała skalę do pomiaru prężności, badającą ową właściwość na pięciu wymiarach: wytrwałości i determinacji w działaniu, otwartości na nowe doświadczenia i poczucia humoru, kompetencji osobistych do radzenia sobie i tolerancji negatywnych emocji, traktowania życia jako wyzwania i tolerancji niepowodzeń oraz optymistycznego nastawienia i zdolności mobilizowania sił w ciężkich sytuacjach⁸. W wyniku szeregu badań przeprowadzanych przez Ogińską-Bulik i Juczyńskiego, okazało się, że prężność pełni istotną rolę w radzeniu sobie z traumatycznymi zdarzeniami takimi jak: choroba nowotworowa⁹, przeżywanie żałoby¹⁰ czy powrót do zdrowia po zabiegach kardiochirurgicznych. Co interesujące, w każdym z tych przypadków, inny składnik prężności pełnił wiodącą rolę, co pokazuje, że kształtowanie owej cechy na jej wielu wymiarach może pomóc nam w skutecznym radzeniu sobie z różnymi przeciwnościami losu.

Robert Opora na określenie rezyliencji używa słowa odporność psychiczna. Jego zdaniem, dzieci charakteryzujące się tą właściwością cechują się większą aktywnością i determinacją w działaniu, wykazują wyższą tolerancję na frustrację, nie mają problemu z odraczaniem gratyfikacji i potrafią dostosowywać swoje zachowanie do wymogów sytuacji. Pojęcie odporności wiąże on z takimi cechami jak: wysoka sprawność procesów poznawczych, np. wyższy iloraz inteligencji, samodzielność, androgyniczność, czyli przejawianie przez tę samą osobę zachowań typowo kobiecych bądź męskich w zależności od sytuacji; posiadanie kompetencji społecznych oraz wewnętrzne ulokowanie kontroli. Według Oporę kształtowanie wymienionych sprawności przyczynia się do rozwoju odporności psychicznej u dzieci i w rezultacie skutkuje lepszym radzeniem sobie w trudnych sytuacjach. I choć według niego, odporność psychiczna jest właściwością indywidualną jednostki, podkreśla on rolę najbliższego otoczenia w jej kształtowaniu i wzmacnianiu¹¹.

Warto także wspomnieć o pojęciu sprężystości, którego w swoich badaniach używają zarówno Helena Sęk jak i Łukasz Kaczmarek. Choć badacze sprzeciwiają się

⁷ Ogińska-Bulik N. (2011), Rola prężności psychicznej w przystosowaniu się kobiet do choroby nowotworowej, [w:] *Psychoonkologia 2011*, ss.1-10.

⁸ Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2012), Potraumatyczny rozwój w chorobie nowotworowej – rola prężności, [w:] *Polskie Forum Psychologiczne*, 2010, tom 15, nr 2, ss. 125-139.

⁹ Ogińska-Bulik N. (2011), Rola prężności psychicznej w przystosowaniu się kobiet do choroby nowotworowej, [w:] *Psychoonkologia 2011*, ss. 1-10.

¹⁰ Ogińska-Bulik N. (2013), *Pozytywne skutki doświadczeń traumatycznych czyli kiedy łzy zamieniają się w perły*, Warszawa, Wyd. Difin.

¹¹ Opora R. (2008), Praktyczne implikacje wynikające z badań nad odpornością psychiczną u dzieci i młodzieży, [w:] *Studia Gdańskie*, t. 5, ss. 97-108.

używaniu go jako odpowiednika rezyliencji, wskazując na to, że ta jest procesem, a sprężystość to właściwość jednostki, należy powiedzieć, że ich konstrukt nie jest niczym innym, jak polską adaptacją ego-resiliency autorstwa J. Blocka i dlatego tak jak pierwowzór zasługuje na omówienie. Według nich jest to: „cecha osobowości wyrażająca się elastyczną adaptacją dzięki dostosowanemu do sytuacji poziomowi kontroli”¹². Jej wysoki poziom związany jest z równowagą emocjonalną, asertywnością, posiadaniem umiejętności społecznych i szerokiego wachlarza zainteresowań. W swoich badaniach wykazali, że ma ona silny związek z pozytywną emocjonalnością, wiąże się z większym poczuciem jakości życia w chorobie oraz koreluje ze stosowaniem strategii radzenia sobie ze stresem wykorzystujących potencjał pozytywnych emocji.

Procesualne rozumienie rezyliencji

Procesualne ujęcia rezyliencji w przeciwieństwie do definicji przedstawionych wcześniej, traktują ją jako konstrukt złożony z dwóch wymiarów: doświadczania trudności bądź narażenia na ich wystąpienie i skutecznego radzenia sobie z nimi. Rezyliencja w ujęciu osobowościowym jest właściwością jednostki, która może być predyktorem efektywnego radzenia sobie w trudnych sytuacjach, ale nie jest jego gwarantem. Natomiast procesualne ujęcie tego pojęcia wymaga bezwarunkowego wystąpienia: wymiaru zagrożenia i dobrego funkcjonowania. Poniżej przedstawionych zostanie kilka definicji rezyliencji w ujęciu procesualnym.

Ann Masten definiuje rezyliencję jako dobre funkcjonowanie jednostki pomimo wystąpienia w jej życiu sytuacji mogących stanowić zagrożenie dla jej rozwoju¹³. Pojęcie to jest według niej immanentnie związane z dwiema kategoriami: doświadczeniem ryzyka, sytuacji krytycznej oraz pozytywną adaptacją. Istnieją oczywiście sytuacje, o których bez wątplenia możemy powiedzieć, że stanowią ryzyko dla funkcjonowania jednostki jak: wypadek samochodowy czy choroba, ale z reguły do jego określania stosuje się złożone miary, w których bierze się pod uwagę takie czynniki jak: status socjoekonomiczny rodziny, niską wagę urodzeniową, czynniki zdrowotne czy narażenie na przemoc. Jako kryteria pozytywnej adaptacji Ann Masten przyjmuje ujawnianie/wykazywanie społecznych kompetencji oraz realizowanie zadań rozwojowych. Według niej do grupy osób rezyliентnych możemy zaliczyć tych, którzy:

a. znajdują się w grupie ryzyka, a funkcjonują lepiej niż by się tego spodziewano,

¹² Kaczmarek Ł., Sęk H., Ziarko M. (2011), Mechanisms of psychological resiliency in woman after mastectomy, [w:] *Współczesna Onkologia*, 16, ss. 341-344.

¹³ Masten A. (2001), Ordinary magic: resilience processes in development, [w:] *American Psychologist*, vol. 56, ss. 227-238.

- b. wykazują dobre przystosowanie pomimo doświadczania trudności,
- c. potrafią dojść do siebie po przeżyciu czegoś traumatycznego.

Ta sama badaczka kilka lat później określa rezyliencję jako zdolność dynamicznego systemu do stawienia oporu bądź odrodzenia się po zmianach zagrażających jego stabilności, wydolności i rozwojowi¹⁴. A zatem traktuje jednostkę jako dynamiczny układ, który jest zdolny do zarządzania procesami w nim zachodzącymi tak, by nie zagrażały jego stabilności.

Ciekawe ujęcie rezyliencji zdaje się także prezentować Michael Rutter¹⁵. W swoim postrzeganiu rezyliencji koncentruje się przede wszystkim na roli ryzyka, które rozpatruje z czterech punktów widzenia. Po pierwsze uważa, że za rezyliencje należy uznać te osoby, które aktywnie mierzą się z tym, co stanowi dla nich zagrożenie, a nie te, które ryzyka unikają. Według niego unikanie nie będzie świadczyło o rezyliencji danej jednostki, a jedynie o radzeniu sobie (coping). Uważa, że jednostki rezyliencje są w stanie zarządzać swoimi zasobami i trudną sytuacją tak, by efektywnie sobie z nią poradzić, ale z pewnością jej nie unikają. Podkreśla również rolę przeszłych doświadczeń i potencjału, jaki posiada jednostka. Zdaniem Ruttera, to z czym poradziłyśmy sobie wcześniej i strategię zaradcze, jakich użyliśmy do uporania się z przeszłymi przeciwnościami, stanowią naszą broń do sprostania wymogom aktualnej sytuacji.

Sądzi on także, że siła działania czynników ryzyka jest uzależniona od momentu ich ujawnienia się w naszym życiu. Niska waga urodzeniowa stanowi poważne zagrożenie dla naszego rozwoju w pierwszych miesiącach, latach życia, ale z czasem przestaje mieć znaczenie. Rutter mówi wręcz o tym, że w okresie dorosłości niższa masa ciała może wpłynąć na nas korzystnie i chronić nas przed chorobami serca czy układu oddechowego. A zatem coś, co jest czynnikiem ryzyka w jednym okresie, później może stać się czynnikiem chroniącym. Nie tylko okres rozwojowy, w którym się znajdujemy wpływa na różnicowanie roli czynników ryzyka, ale i nasza sytuacja życiowa. Ucieczka z domu zazwyczaj kojarzy nam się negatywnie. Sądzymy, że dziecko będzie wtedy narażone na szereg niebezpieczeństw. Jednak jeśli ucieka z domu, w którym nie otrzymuje wsparcia, poczucia bezpieczeństwa bądź doświadcza przemocy, taki akt paradoksalnie może być dla dziecka ratunkiem i świadectwem rezyliencji. Istnieje bowiem prawdopodobieństwo, że trafi ono pod opiekę ludzi czy instytucji, które zainteresują się jego sytuacją i zapewnią mu odpowiednią opiekę i wychowanie. Podobnie jak rozpad małżeństwa, z którego jesteśmy usatysfakcjonowani, może stanowić dla nas traumatyczne przeżycie, tak w sytuacji, gdy rozwodzimy się z partnerem stosującym wobec nas przemoc, jest dla

¹⁴ Masten A., Wright M., Narayan A. (2013), Resilience Processes in Development: Four Waves of research on positive adaptation in the context of adversity, [w:] *Handbook of Resilience in Children*, Wyd. Springer 2013.

¹⁵ Harvey D. (2004), Psychological resilience in disadvantaged youth: A critical overview, [w:] *Australian Psychologist*, vol. 39, ss. 3-13.

nas wybawieniem.

Wszystkie omówione powyżej konceptualizacje rezyliencji w ujęciu procesualnym wykazują duże podobieństwo i wyraźnie można w nich wyodrębnić kilka kluczowych terminów. Należą do nich: czynniki ryzyka, czynniki chroniące oraz pozytywna adaptacja. W dalszej części pracy zaprezentowane zostanie omówienie poszczególnych pojęć.

Kluczowe pojęcia związane z rezyliencją

a. Czynniki ryzyka

Czynniki ryzyka są definiowane jako sytuacje, zdarzenia, konteksty, które mogą mieć wpływ na zaburzenia w naszym funkcjonowaniu. W badaniach nad rezyliencją najczęściej spotykamy się z takimi czynnikami ryzyka jak: życie w ubóstwie, wcześniactwo, choroby psychiczne rodziców, maltretowanie czy rozwód/separacja rodziców. Jednakże z czasem, do tej grupy zaczęto włączać sytuacje, wchodzące w skład tzw. listy stresujących wydarzeń życiowych (HRLSI) autorstwa Thomasa Holmes'a i Richard Rahe'ego¹⁶. Jako przykłady możemy wskazać: śmierć współmałżonka, utratę pracy, chorobę własną bądź kogoś z otoczenia, rozwód, separację czy przejście na emeryturę. Osoby, które doświadczyły którejs z podanych przeciwności losu znajdują się w tzw. grupie ryzyka.

Mówiąc o czynnikach ryzyka spotkać możemy się z wieloma klasyfikacjami.

Jedną z nich jest podział na czynniki: specyficzne, niespecyficzne oraz związane z etapem rozwoju. Do pierwszej grupy zaliczamy te okoliczności, których wystąpienie zwiększa prawdopodobieństwo pojawienia się określonych typów problemów np. utrata małżonka częściej prowadzi do poczucia osamotnienia czy depresji, niż do pojawienia się u wdowca zachowań agresywnych czy kompulsywnych. Czynniki niespecyficzne mogą z kolei prowadzić do pojawienia się wielu zaburzeń w różnych obszarach funkcjonowania jednostki. Zaliczyć do nich możemy: ubóstwo, dyskryminację, odrzucenie przez rówieśników czy konflikty w rodzinie. Na przykład, doświadczanie dyskryminacji powoduje szereg nieprawidłowości takich jak: obniżenie samooceny, problem z budowaniem relacji międzyludzkich, wzmożoną agresję, bądź przeciwnie – wycofywanie się z życia społecznego. Możemy również wyróżnić czynniki, których działanie jest powiązane z procesami typowymi dla danego okresu rozwojowego – np. odrzucenie przez grupę rówieśniczą jest niezwykle silnym czynnikiem ryzyka dla nastolatków, podczas gdy dla osób dorosłych zdaje się nie mieć dużego znaczenia, a z kolei utrata sił witalnych jest głównym problemem osób w okresie późnej starości.

Ann Masten i Margaret Wright proponują podział czynników ryzyka na:

¹⁶ Holmes T., Rahe R. (1967), The Social Readjustment Rating Scale, [w:] *Psychosomatic*, vol. 11, ss. 213-218.

skumulowane, proksymalne (bliskie) oraz dystalne (dalekie)¹⁷.

Z ryzykiem skumulowanym mamy do czynienia wtedy, gdy:

a. istnieje wiele czynników ryzyka np. ubóstwo, bezrobocie, problemy psychiczne;

b. ten sam czynnik ryzyka jest spotykany w różnych konfiguracjach np. zarówno ojciec jak i matka nie mają pracy;

c. ryzyko jest długotrwałe i z każdym dniem zdaje się powiększać.

Ryzyko proksymalne jest z kolei pojedynczym zagrożeniem, z którym jednostka ma bezpośredni kontakt np. przebywanie w grupie rówieśniczej mającej problemy z prawem czy bycie ofiarą przemocy domowej.

O ryzyku dystynalnym mówimy w sytuacji, gdy nie doświadczamy bezpośrednio czynników zagrożenia, ale znajdujemy się w kręgu ich możliwych oddziaływań np. żyjemy w dzielnicy miasta otoczonej złą sławą, choć my sami możemy być uczciwymi obywatelami, bądź w mieście czy kraju borykającym się z trudnościami gospodarczymi. W tym wypadku ryzyko dotyka nas w sposób pośredni chociażby przez negatywny odbiór społeczny, dyskryminację czy marginalizację.

Największe zagrożenie dla prawidłowego rozwoju stanowi ryzyko skumulowane, mogące prowadzić do wystąpienia szeregu negatywnych zmian w funkcjonowaniu społecznym, behawioralnym oraz poznawczym.

Pomiar czynników ryzyka jest najczęściej dokonywany poprzez: ocenę negatywnych wydarzeń życiowych czy silnie stresujących doświadczeń, określanie poziomu przeżywanego stresu czy ustalenie statusu socjoekonomicznego (SES – u).

b. Czynniki chroniące

Czynniki chroniące są tymi zasobami, które wspomagają nas w radzeniu sobie z działaniem czynników ryzyka lub też zapobiegają ich uaktywnieniu się.

Najczęściej możemy spotkać się z klasyfikacją czynników chroniących ze względu na źródło ich pochodzenia, w wyniku czego wyróżnione zostały:

a. czynniki indywidualne

b. czynniki rodzinne

c. czynniki środowiskowe.

Warto dodać, że często czynniki rodzinne i środowiskowe bywają ujmowane w ramach jednej kategorii.

Karol Kumpfer dokonał szczegółowego przeglądu czynników indywidualnych, występujących w literaturze przedmiotu i dokonał ich podziału na 5 kategorii¹⁸.

¹⁷ Masten A., Wright M., Narayan A. (2013), Resilience Processes in Development: Four Waves of research on positive adaptation in the context of adversity, [w:] *Handbook of Resilience in Children*, Wyd. Springer 2013.

¹⁸ Kumpfer K. (1999), Factors and Processes Contributing to Resilience. The Resilience Framework, [w:] *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*, New York 1999.

Pierwszą grupę stanowią czynniki duchowe i motywacyjne. Zalicza się do nich: marzenia, cele, jakie stawia sobie jednostka, poczucie sensu życia i unikatowości, wiarę w siebie, wewnętrzne ulokowanie kontroli, zdolność do odraczania gratyfikacji, nadzieję i optymizm oraz wytrwałość w dążeniu do celu.

Snucie marzeń i oderwanie od rzeczywistości pozwala jednostce na przetrwanie ciężkich chwil, a nadzieja i optymistyczne oczekiwania dotyczące przyszłości dają siłę do poradzenia sobie z przeciwnościami losu. Jednostka, która ma poczucie celu, jest w stanie więcej znieść i poradzić sobie z obciążeniami, bo traktuje je jako przeszkodę, którą trzeba pokonać, by móc osiągnąć zamierzony skutek. Co ciekawe, z badań Neigera wynika, że najbardziej motywującymi do działania były cele nastawione na korzyści innych ludzi, a nie na nasze własne, co pozwala wysnuć tezę, że altruizm także może stanowić czynnik chroniący¹⁹.

Duchowość, która w obrębie badań nad rezyliencją jest utożsamiana z religijnością, jest także ważnym czynnikiem chroniącym, który wyposaża jednostkę w klarowny system wartości, daje poczucie przynależności do wspólnoty oraz oparcie w trudnych sytuacjach, poprzez zwracanie się w kierunku Boga.

Wewnętrzne ulokowanie kontroli sprawia, że jednostka postrzega siebie jako osobę, która ma wpływ na sytuację i jest w stanie tak kierować swoimi działaniami, by sobie poradzić. Z kwestią kontroli wiążą się także zasoby: nadziei i optymizmu, które w przypadku jednostki rezyliencyjnej mają swoje źródło w pozytywnych doświadczeniach, mających miejsce w przeszłości. Przy czym, czynnik ten może uaktywnić się tylko wtedy, kiedy sytuacja trudna jest postrzegana jako możliwa do pokonania, a zasoby, jakimi dysponujemy oceniane są realnie, co odróżnia ten rodzaj optymizmu od tzw. optymizmu nierealistycznego. Badania Shelley Taylor wśród kobiet zmagających się z nowotworem piersi, udowodniły, że lepszą adaptację do choroby wykazywały te pacjentki, które cechowały się silniejszym ulokowaniem kontroli wewnętrznej oraz większym optymizmem. Ponadto, były one zdolne do dostrzegania korzyści w swojej sytuacji^{20,21}.

Kolejną grupę czynników chroniących indywidualnych stanowią zasoby poznawcze. Zaliczamy do nich: inteligencję, osiągnięcia szkolne/zawodowe, umiejętność wglądu, poczucie własnej wartości, kreatywność oraz zdolność do przewidywania następstw swoich zachowań.

Wysoki poziom inteligencji jest ściśle związany z sukcesami szkolnymi czy zawodowymi, które z kolei motywują jednostkę do działania i stanowią dla niej powód do tego, by pokonywać przeciwności losu. Dla przykładu, dziecko, które

¹⁹ Neiger B. (1992), *Resilient reintegration: Use of structural equations modeling*, University of Utah 1992.

²⁰ Taylor S. (1983), Adjustment to threatening events: A theory of cognitive adaptation, [w:] *American Psychologist*, vol. 38, ss. 1161-1173.

²¹ Taylor S. (2000), Biobehavioral responses to stress in females, [w:] *Psychological Review*, 107, ss. 411-429.

odnosi sukcesy w szkole ma większą motywację do radzenia sobie z trudnościami – wie, że nauka i osiągnięcia mogą pomóc mu w zmianie swojego życia na lepsze. Poza tym jest to też obszar, który daje jednostce informację zwrotną o posiadanych przez nią kompetencjach, zdolnościach, co z kolei pozytywnie wpływa na jej samoocenę.

Jest to również związane z umiejętnością wglądu w sytuację i jej chłodnej analizy. Osoba posiadająca taką zdolność nie utożsamia się z sytuacją, w której się znajduje, ale stara się zachować wobec niej odpowiedni dystans. Ktoś, kto wzrasta w rodzinie z problemem alkoholowym i nie definiuje swojej osoby przez pryzmat tego zjawiska, ma większą szansę na pozytywną adaptację niż osoba, która identyfikuje się i obwinia za problemy, na które de facto nie ma wpływu.

Kluczowe znaczenie ma także świadomość posiadanych zasobów i ograniczeń oraz zdolność do przewidywania konsekwencji zachowań. Wiedza o tym, do czego może doprowadzić takie, czy inne działanie sprzyja podejmowaniu właściwych decyzji i chroni od angażowania się w czynności niosących za sobą negatywne skutki. Czynniki te mają ogromne znaczenie w procesie rezyliencji, na co wskazuje m. in. Clausen podkreślając znaczenie dokonywanych przez nastolatków wyborów na ich późniejsze życie. Według niego decyzje podejmowane w okresie adolescencji i wartości internalizowane w tym czasie, wyznaczają przebieg późniejszej drogi życiowej²².

Kompetencje społeczne, do których zaliczyć możemy: umiejętności komunikacyjne, asertywność, androgyniczność, zdolność do rozwiązywania problemów czy umiejętność budowania intymnych relacji z innymi, stanowią kolejną grupę czynników chroniących indywidualnych wyróżnionych przez Kumpferę.

Wszystkie te zdolności pozwalają na bardziej efektywne funkcjonowanie w życiu społecznym i są odpowiedzialne za tworzenie udanych relacji z ludźmi, co z pewnością stanowi ważny czynnik chroniący. Posiadanie pozytywnych relacji z innymi zwiększa prawdopodobieństwo otrzymania od nich wsparcia i pomocy oraz ma wpływ na samoocenę. Jak wynika z szeregu przeprowadzonych badań, bliskie związki z innymi pomagają w radzeniu sobie ze stresującymi zdarzeniami, dają okazję do podzielenia się z innymi problemami i korzystnie wpływają na zdrowie²³.

Androgyniczność, która oznacza zdolność do modyfikacji swojego zachowania jako typowo kobiecego bądź męskiego w zależności od sytuacji jest także istotnym czynnikiem chroniącym. Cecha ta spełnia rolę adaptacyjną, przy czym niektórzy badacze jak np. Heilbrun, uważają, że większe korzyści z posiadania tej właściwości czerpią kobiety. Wykazano bowiem, że androgyniczne kobiety mają wyższą samoocenę, są odważniejsze w działaniu i mniej konformistyczne, co sprzyja

²² Clausen, J. S. (1991). Adolescent competence and the shaping of the life course, [w:] *American Journal of Sociology*, 96, ss. 804-842.

²³ Myers J. (2004), *Thresholds in Ecological and Social Ecological Systems*, [w:] *Ecology and Society*, 2004.

radzeniu sobie z przeciwnościami losu^{24,25}.

Stabilność emocjonalna i umiejętność zarządzania emocjami takimi jak: złość czy gniew, a także zdolność do przeżywania radości i posiadanie poczucia humoru stanowią kolejną grupę czynników chroniących. Zdolność do kontroli swoich emocji, impulsów zdaje się mieć tu decydujące znaczenie. Osoba rezylienna, znajdując się w trudnej sytuacji potrafi panować nad swoimi emocjami, nie rozładowuje napięcia na innych, a radząc sobie ze stresem częściej stosuje strategie oparte na zadaniu niż na emocjach. Poczucie humoru, dostrzeganie w tragicznych sytuacjach jej komicznych elementów oraz dystans do własnej osoby, są tymi właściwościami, które zdaniem Wolina, bardzo często możemy spotkać u dzieci, wykazujących pozytywne przystosowanie²⁶.

Ważna jest także rola zdrowia fizycznego, aktywnego stylu życia i atrakcyjnego wyglądu. Te czynniki mają dobry wpływ na nasze samopoczucie i dobrostan, a atrakcyjność fizyczna sprzyja nawiązywaniu pozytywnych relacji z innymi, co jest związane z tzw. efektem aureoli²⁷. To z kolei skutkuje podwyższoną samooceną, śmiałością w kontaktach społecznych oraz zwiększoną motywacją do aktywności. Osoby pozytywnie odbierane przez innych spotykają się z większą życzliwością i pomocą z ich strony, co może stanowić nasz kolejny zasób chroniący.

Faktem jest, że w badaniach nad rezyliencją, zwłaszcza wśród osób dorosłych mało uwagi poświęcono badaniu czynników zewnętrznych. Wśród zasobów środowiskowych i rodzinnych, mogących wspierać jednostkę w efektywnym radzeniu sobie z przeciwnościami losu zazwyczaj wymienia się: dobre relacje z rodziną, bezpieczne sąsiedztwo, utrzymywanie relacji z przyjaciółmi wykazującymi pozytywne wzorce społeczne, posiadanie mentora, obecność instytucji czy organizacji, od których można uzyskać pomoc; angażowanie się w działalność na rzecz innych, dostęp do opieki zdrowotnej czy wysoki status socjoekonomiczny.

Co istotne, czynniki środowiskowe pozostają w ścisłym związku z czynnikami indywidualnymi. Należy mieć na uwadze, że wzorce, z którymi się spotykamy nie zawsze są pozytywne i to od nas w dużej mierze zależy, w jakie relacje będziemy się angażować, my mamy wpływ na działania, których się podejmiemy i również my decydujemy, kogo uznamy za naszego mentora.

Jeden z ważniejszych zasobów środowiskowych stanowią przyjaciele i rodzina. Otoczenie, które daje dziecku okazję do rozwijania swoich zainteresowań

²⁴ Heilbrun A. (1986), *Androgyny as a type and androgyny as a behaviour*, [w:] *Sex Roles*, vol. 14, 1986.

²⁵ Bem, S. L. (1979), *Theory and measurement of androgyny: A Reply to the Pedhazur-Tetenbaum and Locksley-Colten Critiques*, [w:] *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1047.

²⁶ Wolin S. (1989), *Resiliency in children of alcoholics*, [w:] *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry Institute of Substance Abuse*, Nowy York 1989.

²⁷ Pollock J. (2012), *The Halo effect: The influence of attractiveness on perceived promiscuity*, ss. 34-37.

i konstruktywnego spędzania wolnego czasu jest w stanie uchronić je przed podejmowaniem ryzykownych zachowań społecznych takich jak np. sięganie po narkotyki. Podobnie w przypadku osób dorosłych – posiadanie przyjaciół, którzy udzielają nam wsparcia jest istotnym czynnikiem chroniącym. Badania Margaret Wells wśród mieszkańców miast, przedmieść i obszarów wiejskich, z których większość była bezrobotna (czynnik ryzyka), wykazały, że dla każdej z tych grup posiadanie przyjaciół, z którymi łączą nas bliskie relacje jest silniejszym czynnikiem chroniącym niż więzi z rodziną²⁸. Być może wyjaśnieniem dla tego faktu jest to, że w relacje z osobami obcymi wkładamy więcej zaangażowania i bardziej dbamy o ich pozytywny przebieg, niż o relacje rodzinne, a co za tym idzie bardziej cenimy sobie to, w co angażujemy więcej energii, o czym mówi tzw. teoria utopionych kosztów.

Wysoki status socjoekonomiczny (SES) stanowi kolejny czynnik chroniący. Status socjoekonomiczny zawiera w sobie takie zmienne jak: wykształcenie, miejsce zamieszkania, styl życia czy zarobki, przez co determinuje nasze miejsce w hierarchii społecznej i w dużym stopniu wpływa na ilość i jakość zasobów, do których mamy dostęp. Wyższy SES warunkuje także lepszą opiekę zdrowotną i zwiększa nasze szanse na poradzenie sobie w trudnej sytuacji, np. osoba chora, posiadająca wystarczające środki finansowe może pozwolić sobie na leczenie w prywatnej klinice, czego ktoś o niewielkiej zasobności portfela zrobić nie może.

W badaniach nad resiliencją mówi się także o czynnikach, na które jednostka nie ma wpływu, a które różnicują stopień adaptacji do trudnych sytuacji. Zalicza się tu takie właściwości jak: płeć czy temperament.

Wiele badań nad pozytywną adaptacją pokazało, że kobiety lepiej niż mężczyźni, radzą sobie z przeciwnościami losu i przyjmują bardziej efektywne strategie adaptacyjne. Kobiety, częściej niż mężczyźni mają tendencję do budowania bliskich relacji z innymi, co sprawia, że w sytuacjach trudnych mają dostęp nie tylko do zasobów własnych, indywidualnych, ale mogą także czerpać pomoc i wsparcie od innych, a jak nietrudno wywnioskować, im więcej czynników chroniących, tym łatwiej o pozytywną adaptację. Ponadto, jak wykazali Frydenberg i Lewis dziewczęta w sytuacjach trudnych poszukują wsparcia społecznego i starają się dostosować strategię działania do problemu, podczas gdy chłopcy będąc w obliczu problemu, częściej koncentrują się na rozładowaniu emocji związanymi z nim niż na jego rozwiązaniu²⁹.

Tym, co sprzyja budowaniu rezyliencji jest także posiadanie tzw. pozytywnego temperamentu, związanego z regulacją emocji czy zdolnością przystosowania się do zmieniających się warunków środowiskowych. Te cechy sprzyjają pozytywnej adaptacji, w przeciwieństwie do właściwości składających się na tzw. trudny

²⁸ Wells M. (2010), Resilience in older adults living in rural, suburban and urban areas, [w:] *Online Journal of Rural Nursing and Health Care*, vol. 10.

²⁹ Frydenberg E., Lewis R. (1993), Adolescent coping scale, [w:] *Journal of Psychoeducational Assessment*, vol. 18.

temperament takich jak: brak kontroli impulsów, nadwrażliwość czy nieśmiałość, które są z kolei czynnikiem ryzyka³⁰.

c. Pozytywna adaptacja

Posiadanie wyżej rzeczonych właściwości jest warunkiem do wykazania pozytywnej adaptacji. Skonstatować należy, że wśród badaczy nie ma zgody co do tego, w jaki sposób powinno być ustalane, czy jednostka jest rezylienna czy nie. Najczęściej, pozytywna adaptacja jest definiowana jako: „dobre przystosowanie mimo występujących zagrożeń i przeciwności losu”³¹. Jednym z kryteriów przystosowania jest posiadanie psychospołecznych kompetencji, definiowanych jako efektywna realizacja zadań rozwojowych typowych do wieku, kultury, społeczeństwa i okresu historycznego. Chcąc zatem stwierdzić, czy jednostka jest rezylienna należy uwzględnić szereg czynników, w tym przede wszystkim kontekst rozwojowy. W każdym okresie naszego życia inne zadanie rozwojowe ma kluczowe znaczenie. Można w tym miejscu odwołać się chociażby do teorii rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona bądź koncepcji zadań życiowych Roberta Havighursta³². Dla dziecka w wieku szkolnym realizowanie kompetencji będzie oznaczało wywiązywanie się z obowiązków szkolnych, dla adolescentów można je określać przede wszystkim poprzez poprawne relacje z rówieśnikami, a dla osób w wieku średnim będzie powiązane z umiejętnością budowania dojrzałych relacji z innymi, rozwojem osobistym oraz akceptacją wpływającego czasu i zmian w sferze psychofizycznej.

Podkreśla się także fakt, że chcąc uznać kogoś za rezyliennego, należy wziąć pod uwagę poziomy, na których funkcjonuje, czyli: emocjonalny, behawioralny i społeczny³³. Może się bowiem zdarzyć tak, że ktoś potrafi radzić sobie z trudnymi emocjami, jakie towarzyszą przeżywanej przez niego sytuacji, ale wycofuje się z życia towarzyskiego czy zawodowego, co będzie wskazywało na niepełną adaptację. Zdaniem S. Luthar i E. Ziglera spełnianie społecznych oczekiwań oraz indywidualny rozwój osobisty, są niezbędne do tego, by móc określić daną osobę jako rezylienną.

Nie tylko poziomy funkcjonowania jednostki są brane pod uwagę w badaniach nad resilience, ale i obszary jej funkcjonowania. Każdy jest częścią wielu środowisk: rodzinnego, zawodowego, szkolnego, towarzyskiego etc. Niektórzy badacze optują za tym, by za rezylienne uznawać te jednostki, które dobrze radzą sobie na każdym z tych pól. Trzeba przyznać, że jest to dość duże wymaganie, zwłaszcza gdy

³⁰ Strelau J. (2006), *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa 2006, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

³¹ Ostaszewski K., Borucka A. (2008), *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, [w:] *Medycyna Wieku Rozwojowego*, 2008, ss. 587-597.

³² Tamże.

³³ Nadolska K., Sęk H. (2007), *Spółeczny kontekst odkrywania wiedzy o zasobach odpornościowych, czyli czym jest resilience i jak ono funkcjonuje*, [w:] Kaczmarek Ł., Słysz A., *Blżej serca. Zdrowie i emocje*. 2007.

weźmiemy pod uwagę fakt, że wiele osób nie doświadczających żadnych poważnych zagrożeń, nie jest w stanie na każdym z tych poziomów funkcjonować na podobnym stopniu. Wobec tego, wygórowanym żądaniem staje się oczekiwanie od osób znajdujących się w grupie ryzyka, by w każdej dziedzinie swojego życia były tak samo zaradne.

S. Luthar i D. Cichetti, nie zgadzając się z powyższym stanowiskiem, uważają, że rezylienne są te osoby, które dobrze radzą sobie na jednym z wymienionych obszarów, a na innych wykazują średni poziom przystosowania³⁴. Z tą opinią zgadza się też większość badaczy.

Kierunki badań nad rezyliencją

Zasadniczo możemy wyróżnić trzy nurty badań nad rezyliencją. Należą do nich: poszukiwanie czynników chroniących, odkrywanie procesów resilience oraz wdrażanie idei resilience do programów profilaktycznych. Poniżej zostaną zaprezentowane najważniejsze fakty związane z badaniami prowadzonymi na tych obszarach.

a. Poszukiwanie czynników chroniących

Pierwszy kierunek badań nad rezyliencją wiążemy przede wszystkim z nazwiskami Emmy Werner, Michaela Ruttera i Normana Garmezy' ego.

Emmy Werner wraz z Robertem Smithem prowadziła w latach '50 trwające 30 lat badania podłużne wśród dzieci zamieszkujących Wyspy Kauai, narażonych na takie czynniki ryzyka jak: ubóstwo, choroby psychiczne rodziców czy niestabilność sytuacji życiowej. Osoby te były badane sześciokrotnie w wieku: 1, 2, 10, 18, 32 oraz 40 lat. Werner odkryła, że spośród 200 dzieci, znajdujących się w grupie ryzyka, u 72 nie występują objawy nieprzystosowania. Jako dzieci i nastolatki dobrze radzili sobie w szkole, mieli plany na przyszłość, a w wieku dorosłym każdy z nich miał stałą pracę, rodzinę, nikt nie popadł w konflikt z prawem i nie korzystał z pomocy społecznej. Odkrycie to obaliło tezę, jakoby osoby z tzw. trudnych środowisk były skazane na podzielenie losu swoich rodziców³⁵.

Czynniki, które miały wpływ na pozytywną adaptację Emmy Werner podzieliła na trzy grupy: indywidualne, rodzinne oraz środowiskowe. Do pierwszej kategorii zaliczyła takie cechy jak: pewność siebie, aktywność, pozytywną emocjonalność czy wytyczanie sobie ambitnych celów. Za czynniki rodzinne uznała pozytywne więzi z rodzicami czy dziadkami, przy czym u dziewcząt bardziej sprzyjające dla bycia rezyliencyjnym, były relacje, w których jest duży obszar

³⁴ Luthar S., Cichetti D. (2000), The construct of resilience: Implication for interventions and social policies, [w:] *Development and Psychopathology*, vol. 12, ss. 857-885.

³⁵ Richardson G. (2002), The methatheory of resilience and resiliency, [w:] *Journal of Clinical Psychology*, 58, ss. 307-321.

niezależności, a u rezylientnych chłopców relacje z rodziną były bardziej zażyłe. Czynniki środowiskowe to z kolei: angażowanie się w działalność pozaszkolną, posiadanie mentora oraz korzystanie ze wsparcia społecznego.

Kolejną osobą, która przyczyniła się do rozwoju badań nad odkrywaniem czynników chroniących był angielski psychiatra Norman Garmezy. W latach 70' XX wieku prowadził badania nad dziećmi schizofreników. Odkrył on, że 90% z nich wyrastała na dorosłych, którzy dobrze radzili sobie w życiu i nie wykazywali żadnych zaburzeń w funkcjonowaniu. Za główne przyczyny tego faktu uznał takie zasoby jak: samodyscyplinowanie, wewnętrzne ulokowanie kontroli, pozytywne nastawienie do świata, poczucie humoru, zdolność do krytycznego myślenia oraz umiejętność rozwiązywania problemów. Odkrycie to zainspirowało go do stworzenia trójskładnikowego modelu czynników chroniących, do których zaliczył: cechy indywidualne – dobre funkcjonowanie intelektualne, pozytywne cechy temperamentu oraz dobre przekonania na swój temat; cechy rodziny – stabilność, zainteresowanie sprawami dziecka oraz wsparcie, a także istnienie zewnętrznego systemu wspierania rodziny np. środowiska szkolnego, sąsiedzkiego^{36,37}.

Michael Rutter, specjalizujący się w badaniach nad procesami resilience i mechanizmami zwalczania ryzyka, w odkrywaniu czynników chroniących skoncentrował się głównie na wpływie środowiska szkolnego na pozytywną adaptację. W roku 1979 prowadził badania nad dziećmi, których rodzice zmagali się z chorobami psychicznymi. Odkrył, że u połowy z nich nie pojawiły się żadne zaburzenia w zachowaniu czy funkcjonowaniu, co uzasadniał istnieniem przyjaznego środowiska szkolnego. Jego zdaniem posiadanie dobrych relacji z nauczycielami, bycie lubianym przez rówieśników czy angażowanie się w życie szkoły jest buforem, który chroni przed pojawieniem się zachowań dezadaptacyjnych.

b. Odkrywanie procesów rezyliencji

Wraz z momentem odkrycia istnienia czynników chroniących, pojawiło się pytanie o to, w jaki sposób oddziałują one na czynniki ryzyka i jak dochodzi do tego, że jednostka staje się rezylientna. Słowem, starano się dociec, jak przebiegają procesy wzajemnych oddziaływań między czynnikami ryzyka i chroniącymi.

Większość badaczy zajmująca się badaniami nad rezyliencją w ujęciu procesualnym opowiada się za ekologiczną koncepcją rozwoju człowieka Bronfenbrennera, w myśl której rozwój jednostki odbywa się w kontekście jej relacji ze środowiskiem. Co istotne, człowiek nie jest wyłącznie obiektem oddziaływań środowiskowych, ale sam także kształtuje środowisko, w którym wzrasta³⁸.

³⁶ Tamże.

³⁷ Junik W. (2011), *Resilience – teoria, badania, praktyka*, Wydawnictwo PARPAMEDIA, Warszawa 2011.

³⁸ Bronfenbrenner U. (1994), Ecological models of human development, [w:] *International Encyclopedia of Education*, vol. 3, ss. 37-43.

Zwolennicy tego stanowiska traktują rezyliencję jako proces przebiegający według jednego z możliwych modeli wzajemnego oddziaływania czynników chroniących i ryzyka, zaproponowanych przez Normana Garmezy'ego. Należą do nich: model równoważenia ryzyka, redukcji ryzyka oraz uodpornienia na ryzyko.

Model równoważenia ryzyka zakłada, że czynniki chroniące bezpośrednio wpływają na zachowanie jednostki, równoważąc wpływ czynników ryzyka. Ktoś, kto wychowuje się w rodzinie z problemem alkoholowym jest bardziej narażony na doświadczenie negatywnych skutków tej sytuacji takich jak: niska samoocena, problemy w nauce czy sięganie po używki. Jednak posiadanie pasji, zainteresowań czy obecność w środowisku mentora bądź innej osoby, mogącej udzielić wsparcia jest w stanie zapobiec pojawieniu się negatywnych konsekwencji. W tym przypadku posiadane zasoby pełnią rolę kompensacyjną wobec tego, czego nam brakuje.

Model redukcji ryzyka kluczową rolę przypisuje czynnikom chroniącym. Przyjmuje się, że stanowią one rodzaj parasola ochronnego przed działaniem czynników ryzyka. Zwolennicy tego stanowiska uważają, że nawet jeśli ktoś żyje w trudnych warunkach czy jest poddawany negatywnym oddziaływaniom ze strony innych, nie przyjmie dezadaptacyjnych strategii zachowania, bo moc posiadanych zasobów jest zbyt silna. Na przykład, dziecko, które ma sporo osiągnięć szkolnych i otrzymuje wsparcie ze strony innych jest mniej podatne na wpływy grupy rówieśniczej namawiającej go na spróbowanie alkoholu czy narkotyków, ponieważ ma świadomość ryzyka i konsekwencji takiego zachowania. W najnowszych badaniach możemy spotkać się także z propozycją podziału modelu redukcji ryzyka na dwie kategorie: stabilizacji oraz wzmacniania. W przypadku stabilizacji czynnik ryzyka jest redukowany przez czynnik chroniący, co powoduje że jego działanie jest utrzymywane na niskim poziomie - zbyt niskim, by mógł się uaktywnić. Wariant wzmacniania zakłada, że siła działania jednego czynnika chroniącego może oddziaływać na inne czynniki chroniące, przyczyniając się do ich skumulowanego działania na czynniki ryzyka³⁹.

Model uodpornienia na ryzyko zakłada, że istnieje pewien poziom stresu, który jednostka powinna stale odczuwać, by móc dobrze funkcjonować. Według Garmezy 'ego, zarówno zbyt mały jak i zbyt duży stres nie jest dla nas korzystny. Z jednej strony, niski poziom stresu, brak presji czy oczekiwań powoduje spadek naszej motywacji i mobilizacji do działania, a z drugiej zbyt duża jego dawka przyczynia się do wystąpienia zaburzeń w zachowaniu. Jego zdaniem, średni poziom przeżywanego stresu uodparnia nas na działanie szkodliwych czynników i spełnia rolę adaptacyjną.

W nurt badań zajmujący się odkrywaniem procesów resilience wpisuje się także przywołana już przy okazji omawiania czynników zagrożenia, koncepcja mechanizmów modyfikowania wpływu ryzyka zaproponowana przez Michaela

³⁹ Zolkoski S., Bullock M.(2012), Resilience in children and youth: A review, [w:] *Children and Youth Services Review*, ss. 2295-2303.

Ruttera. Autor zaliczył do nich: redukcję wpływu ryzyka, zmianę ekspozycji na działanie czynników ryzyka, przerwanie łańcucha zdarzeń, które następują po sobie w wyniku ekspozycji na ryzyko oraz wzmacnianie samooceny i poczucia skuteczności.

c. Stosowanie wiedzy o rezyliencji w praktyce

Wiedza zdobyta w czasie badań nad poszukiwaniem czynników chroniących, czynników ryzyka oraz ich wzajemnych powiązań przyczyniła się do wdrażania idei resiliencji do działań profilaktycznych. Dotyczą one m. in. radzenia sobie z nieśmiałością u dzieci, idei rezylientnej rodziny, która pielęgnuje wzajemne relacje, programy mające na celu integrację dzieci z rozbitych domów z drugim rodzicem czy propagowanie założeń rezyliencji wśród żołnierzy borykających się z PTSD.

BIBLIOGRAFIA

- Bem, S. L. (1979), Theory and measurement of androgyny: A Reply to the Pedhazur-Tetenbaum and Locksley-Colten Critiques, [w:] *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1047.
- Block J., Kremen A. (1996), IQ and Ego-Resiliency: Conceptual and Empirical Connections and Separateness, [w:] *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 70, 2, 349-361.
- Bronnfenbrenner U. (1994), Ecological models of human development, [w:] *International Encyclopedia of Education*, vol. 3, s. 37-43.
- Cicchetti D. (2010), Resilience under conditions of extreme stress: a multilevel perspective, [w:] *World Psychiatry* 2010, 9:145-154.
- Cicchetti D., Luthar S. (2000), Research on Resilience: Response to Commentaries, [w:] *Child Development*, May/June 2000, Volume 71, Number 3, s. 573-575.
- Clausen, J. S. (1991). Adolescent competence and the shaping of the life course. [w:] *American Journal of Sociology*, 96, s. 804-842.
- Czapiński J. (2004), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Fredrickson B., Tugade M. (2004), Resilient Individuals Use Positive Emotions to Bounce Back From Negative Emotional Experiences, [w:] *Journal Personality and Social Psychology*, 86(2): 320-333.
- Frydenberg E., Lewis R. (1993), Adolescent coping scale, [w:] *Journal of Psychoeducational Assessment*, vol. 18.
- Harvey D. (2004), Psychological resilience in disadvantaged youth: A critical overview, [w:] *Australian Psychologist*, vol. 39, s. 3-13.
- Heilbrun A. (1986), Androgyny as a type and androgyny as a behaviour, [w:] *Sex Roles*, vol. 14, 1986.
- Holmes T., Rahe R. (1967), The Social Readjustment Rating Scale, [w:] *Psychosomatic*, vol. 11, s. 213-218.
- Junik W. (2011), *Resilience – teoria, badania, praktyka*, Wydawnictwo PARPAMEDIA, Warszawa 2011.
- Kaczmarek Ł., Sęk H., Ziarko M. (2011), Mechanisms of psychological resiliency in woman after mastectomy, [w:] *Współczesna Onkologia*, 16, s. 341-344.
- Kumpfer K. (1999), Factors and Processes Contributing to Resilience. The Resilience

- Framework, [w:] *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*, New York 1999.
- Luthar S., Cicchetti D. (2000), The construct of resilience: Implication for interventions and social policies, [w:] *Development and Psychopathology*, vol. 12, s. 857-885.
- Masten A. (2001), Ordinary magic: resilience processes in development, [w:] *American Psychologist*, vol. 56, s. 227-238.
- Masten A., Wright M., Narayan A. (2013), Resilience Processes in Development: Four Waves of research on positive adaptation in the context of adversity, [w:] *Handbook of Resilience in Children*, Wyd. Springer 2013.
- Myers J. (2004), Thresholds in Ecological and Social Ecological Systems, [w:] *Ecology and Society*, 2004.
- Nadolska K., Sęk H. (2007), Społeczny kontekst odkrywania wiedzy o zasobach odpornościowych, czyli czym jest resilience i jak ono funkcjonuje, [w:] Kaczmarek Ł., Słysz A., *Blżej serca. Zdrowie i emocje*. 2007.
- Neiger B. (1992), *Resilient reintegration: Use of structural equations modeling*, University of Utah 1992.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2010), *Osobowość, stres i zdrowie*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.
- Ogińska-Bulik N. (2011), Rola prężności psychicznej w przystosowaniu się kobiet do choroby nowotworowej, [w:] *Psychoonkologia*, 2011, s. 1-10.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2012), Potraumatyczny rozwój w chorobie nowotworowej – rola prężności, [w:] *Polskie Forum Psychologiczne*, 2010, tom 15, 2, s. 125-139.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2012), Prężność jako wyznacznik pozytywnych i negatywnych konsekwencji doświadczonej sytuacji traumatycznej, [w:] *Polskie Forum Psychologiczne*, tom 17, 2, s. 395-410.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2008), Właściwości osobowości sprzyjające chorobom somatycznym. Rola osobowości typu D, [w:] *Psychoonkologia*, vol. 12, s. 7-13.
- Ogińska-Bulik N. (2013), Pozytywne skutki doświadczeń traumatycznych czyli kiedy łzy zamieniają się w perły, Warszawa, Wyd. Difin.
- Oleś P. (2011), *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość – zmiana – integracja*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Opora R. (2008), Praktyczne implikacje wynikające z badań nad odpornością psychiczną u dzieci i młodzieży, [w:] *Studia Gdańskie*, t. 5, s. 97-108.
- Ostaszewski K., Borucka A. (2008), Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia, [w:] *Medycyna Wieku Rozwojowego*, 2008, s. 587-597.
- Pollock J. (2012), *The Halo effect: The influence of attractiveness on perceived promiscuity*, s. 34-37.
- Richardson G. (2002), The methatheory of resilience and resiliency, [w:] *Journal of Clinical Psychology*, 58, s. 307-321.
- Rutter M. (2012), Resilience as a dynamic concept, [w:] *Development and Psychopathology*, s. 335-344.
- Strelau J. (2006), *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa 2006, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Taylor S. (1983), Adjustment to threatening events: A theory of cognitive adaptation, [w:] *American Psychologist*, vol. 38, s. 1161-1173.
- Taylor S. (2000), Biobehavioral responses to stress in females, [w:] *Psychological Review*, 107, s. 411-429.
- Uchnast Z. (1998), Prężność osobowa a egzystencjalne wymiary wartościowania, [w:] *Roczniki*

Psychologiczne, tom I, Lublin 1998, s. 7-27.

Wolin S. (1989), Resiliency in children of alcoholics, [w:] *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry Institute of Substance Abuse*, Nowy York 1989.

Wells M. (2010), Resilience in older adults living in rural, suburban and urban areas, [w:] *Online Journal of Rural Nursing and Health Care*, vol. 10.

Zolkoski S., Bullock M. (2012), Resilience in children and youth: A review, [w:] *Children and Youth Services Review*, s. 2295-2303.

RESILIENCE AS AN INTERDISCIPLINARY ANALYTIC CATEGORY AND ITS APPLICATION IN PEDAGOGY

MAŁGORZATA RUTKOWSKA

Summary

Resilience is the subject matter of health psychology and increasingly popular positive psychology. It has been conceptualized as a dynamic developmental process encompassing the attainment of positive adaptation within the context of significant threat, severe adversity, or trauma.

The aim of the study was to show phenomenon of resilience and its major components.

This article is composed of three parts. The first part describes conceptualizations of resilience, the second concentrates on protective factors, risk factors and positive adaptations and the last one shows major research of resilience.

Key words: resilience, positive adaptation, protective factors, risk factors

KTO JEST TRZECIĄ STRONĄ W KONFLIKTACH SZKOLNYCH?*

KATARZYNA WAJSZCZYK

Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych

Streszczenie

Artykuł prezentuje rozważania autora o roli trzeciej strony w rozwiązywaniu konfliktów szkolnych. Jest doniesieniem z badań etnograficznych w szkole, w ramach których autorka analizuje konflikty wskazując między innymi na znaczący dla ich rozwiązywania udział mediatora. W tej roli w szkole występuje zwykle nauczyciel bądź pedagog lub psycholog szkolny. Jednocześnie autorka wskazuje na szkodzący bądź przeszkadzający udział nauczyciela w konfliktach szkolnych pokazując tego negatywne konsekwencje na konkretnych przykładach.

Słowa kluczowe: Konflikt, nauczyciel, uczeń, szkoła, psycholog, pedagog, mediator, trzecia strona.

Mówiąc o konfliktach zwykle identyfikujemy dwie strony. Są to strony konfliktu, które mają do zrealizowania przeciwstawne interesy będąc najczęściej w jakiejś bezpośredniej relacji koniecznej (J. Pawlica, 1973). Punktem zainteresowania jest wówczas przedmiot konfliktu, interesy stron i możliwe rozwiązania. Potrzeba realizacji interesu i osiągnięcie porozumienia to też najczęstszy motywator do działania w konflikcie. Nie zawsze jednak udaje się to osiągnąć wyłącznie z użyciem zasobów stron skonfliktowanych. Szczególnie jest to kłopotliwe, gdy brak rozwiązania dezorganizuje działanie, uniemożliwia je lub unicestwia. Takie sytuacje nierzadko zdarzają się w szkole. Nierównowaga sił w sprawowaniu władzy wymaga udziału mediatora, pośrednika w rozwiązaniu wielu konfliktów. Uczeń często znajduje się w sytuacji, gdy nie ma mocy decydowania o sobie, nie ma możliwości zaakcentowania i zadbania o własne interesy, do tego więc pomocna jest dla niego trzecia strona konfliktu. W relacjach szkolnych korzysta się z udziału trzeciej strony, ale też szkoła wielokrotnie sama stanowi trzecią stronę konfliktu.

Pisząc o dwóch stronach konfliktu mam na myśli strony reprezentujące swoje interesy, których sprzeczność doprowadza do konfliktu. Odwołując się do rzeczywistości szkolnej, można mówić o uczniach (jedna ze stron) broniących swoich praw oraz nauczycielach, reprezentujących interesy wskazane przez grupę sprawującą władzę (dyrekcja, rada pedagogiczna). J. Królikowska wskazuje też na trzecią stronę konfliktu, która pełni dodatkową funkcję (J. Królikowska, 1993). Idzie tu o taką stronę, która ingeruje w konflikt, bierze udział w jego rozwiązywaniu.

*Tekst jest fragmentem badań opracowanych i opublikowanych w ramach książki Wajszczyk K. (2015). *Konflikt w szkole. Studium etnograficzne*. Wydawnictwo UG. Gdańsk.

Trzecia strona bywa pomijana w analizach konfliktu, przy czym może okazać się „szarą eminencją” procesu konfliktowego, decydującą o czasie jego trwania, stylu czy też o jego sile. T. Caplow, określa takich uczestników konfliktu mianem widzów czy też obserwatorów, których istnienie w procesie konfliktowym może powodować znaczące przekształcenia dziejącego się konfliktu (T. Caplow, 1968).

Trzecia strona najczęściej zna dokładnie przedmiot i strony konfliktu, ma doświadczenia z przeszłości dotyczące rozwiązywania konfliktów, stąd może budzić zaufanie stron oraz być proszona lub wyznaczana jako bezstronny koordynator lub mediator konfliktu. Bezstronność, doświadczenie i wiedza to cechy immanentne trzeciej strony.

Trzeciej stronie zwykle towarzyszą szczerze intencje; interweniuje, rozwiązuje konflikt, powstrzymuje użycie siły i dba o to, aby strony nie unicestwiły siebie nawzajem. Jej działanie w sytuacji otwartego konfliktu, czasem wiąże się w pierwszej kolejności z koniecznością przerwania walki. Dopiero po bezpośredniej interwencji w walkę może rozpocząć kolejne działania.

Tożsamość trzeciej strony jest wyraźnie określona. J. Królikowska podkreśla, iż: *jej funkcjonowanie poza konfliktem musi być stabilne i opierać się na czytelnym systemie aksjonormatywnym. Stwarza to podstawę do tego, by mogła powoływać się na uznane przez siebie wartości i zyskiwać dla nich przychylne nastawienie obu przeciwników, a tym samym znaleźć dla nich płaszczyznę porozumienia* (J. Królikowska, 1993, s. 105).

Formy działania trzeciej strony mogą dotyczyć interwencji w treść konfliktu; pierwszą z nich jest ustalenie, co jest przedmiotem sporu oraz jak wyglądają relacje między stronami. Drugą formą jest proponowanie stronom sposobu rozwiązania konfliktu, natomiast trzecią jest interwencja bezpośrednia, gdy trzeba rozdzielić walczące strony (J. Królikowska, 1993). Trzecia strona dowiaduje się o konflikcie nie od razu, lecz po jakimś czasie trwania konfliktu. Z całą pewnością zaistniała już wówczas sprzeczność, która zadecydowała o rozwoju konfliktu. Trzecia strona bierze odpowiedzialność za konflikt w momencie podejmowania interwencji, ona też ustala, kiedy zakończy się konflikt.

Włączenie się trzeciej strony w konflikt może być zainicjowane przez prośby stron zaangażowanych w konflikt lub obserwatorów, czyli osoby nie uczestniczące w konflikcie, ale obserwujące jego przebieg. Wyznaczanie trzeciej strony może wiązać się z pewnymi normami i funkcjami panującymi w danej społeczności. Można to nazwać udzielaniem kredytu zaufania osobom, które (jak wynika z funkcji i przekonań) powinny w określonych sytuacjach podjąć się zadań trzeciej strony. W rzeczywistości szkolnej typuje się do takich działań pedagoga, psychologa lub wychowawcę.

Pedagog i psycholog szkolny trzecią stroną konfliktu

Podstawą opisu roli trzeciej strony w konfliktach szkolnych były badania etnograficzne, które przeprowadziłam w jednej z trójmiejskich szkół średnich. Przedmiotem badań były konflikty występujące w szkole na różnych układach personalnych. Analizując materiał badawczy odnalazłam funkcję trzeciej strony przede wszystkim w osobie pedagoga i psychologa szkolnego.

Rolę pedagoga i psychologa szkolnego dostrzegam w czterech typowych relacjach: konflikt rodzic-dziecko, konflikt uczeń-szkoła (reprezentowana przez dyrekcję, nauczycieli, wychowawcę), konflikt uczeń-nauczyciel, konflikt uczeń-wychowawca.

Wskażę trzy sytuacje, w których psycholog i/lub pedagog interweniowali w konflikt. Pierwsze ze zdarzeń dotyczyło nieporozumień między rodzicami a córką, przy czym dodatkową trudność stanowił konflikt między samymi rodzicami i wynikającymi z tego konsekwencjami wychowawczymi. Opis przypadku zawarty poniżej odnosi się do pierwszej sytuacji.

U Natalii (uczennicy) obserwowano od jakiegoś czasu coraz bardziej charakterystyczne zmiany w wyglądzie. Coraz bardziej zwracała na siebie uwagę ubierając się na czarno, przekłuwając kolejne elementy ciała oraz przychodząc do szkoły z mocnym makijażem. Po rozmowie z uczennicą okazało się, że problemem jest sytuacja w domu a konkretnie relacje z ojcem. Psycholog wezwał rodziców inicjując interwencję w trudną sytuację [Dziennik badacza, s. 7].

Zadaniem psychologa było rozpoznać dwie sytuacje konfliktowe: między rodzicami oraz między rodzicami a dzieckiem. Przede wszystkim psycholog nie zajmował żadnego stanowiska, chcąc rozeznaczyć się w sprawie. Istotne było określenie stanowisk i wyjaśnienie, jak każda ze stron postrzega sytuację. Dopiero wtedy ustalono na czym polega problem.

Psycholog był osobą bezstronną, nastawioną przyjaźnie i chcącą wyjaśnić sprawę. Z uwagi na złożoność problemu psycholog rozpoczął od nieporozumień pomiędzy rodzicami ustalając, co jest u nich przedmiotem sporu. Rejestr tego zdarzenia zawiera następujący opis:

Rodzice po dłuższej rozmowie sami określili przedmiot konfliktu: apodyktyczny ojciec nie uznający sprzeciwu i pobłażliwa matka łagodząca w ten sposób srogość ojca. Zaproponowano rodzicom sposoby rozwiązania tego sporu. Przy pomocy psychologa i opowieści córki, rodzice dostrzegli konsekwencje swoich działań wychowawczych oraz źródło konfliktu. Ojciec uświadomił sobie, iż ma trudności z akceptacją córki, która dostrzegając to, jeszcze bardziej brnęła w najbardziej

irytujące ojca zachowania i eksponowała to w swoim wyglądzie. Okazało się, iż wyzywający i charakterystyczny wizerunek córki był demonstracją braku poczucia akceptacji przez ojca [Dziennik badacza, s. 7].

Działanie psychologa nie zakończyło się na interwencji w przedmiot konfliktu, zaproponował rozwiązania dla obu stron, uzyskując deklarację wspólnych działań w celu rozwiązania konfliktu. Podjął działanie, ponieważ został poproszony przez uczennicę o interwencję. Z późniejszych relacji dziewczyny wynikało, iż sytuacja w domu uległa poprawie. Ona sama stała się osobą bardziej radosną, nieco zmieniła swój wygląd. W miejsce czarnego, agresywnego stroju i makijażu, pojawiły się zróżnicowane kolorystyczne, ale stonowane ubrania, na twarzy można było zauważyć słabszy makijaż, zniknęły kolczyki z brwi, języka. Rolą trzeciej strony było ustalenie, co jest źródłem nieporozumień w tej rodzinie (nie tylko między uczennicą a rodzicami), zaproponowanie rozwiązań i monitorowanie podjętych działań.

Drużga z obserwowanych sytuacji dotyczyła problemów samotnej matki wychowującej nastolatka.

Matka sama zgłosiła się do psychologa szkolnego chcąc rozwiązać problem. Podobnie, jak w poprzedniej sytuacji, rola psychologa rozpoczęła się od interwencji w treść konfliktu. Jednak w tym przypadku propozycja rozwiązania nie przyniosła oczekiwanych rezultatów. W grę bowiem wchodziło uzależnienie chłopca od narkotyków. Rozwiązane zaproponowane przez trzecią stronę nie spotkało się więc z aprobatą chłopca. Konieczne stało się wówczas podjęcie kolejnego działania: interwencja bezpośrednia w walkę słowną między matką a synem wzmagającą bunt chłopca. Niezbędne stało się natychmiastowe umieszczenie chłopca w placówce opiekuńczej celem odseparowania go od środowiska oraz podjęcia leczenia. Obie strony nie były zadowolone z rozwiązania, jednak matka sama stwierdziła, iż jest to działanie niezbędne. Po roku (jak również w trakcie leczenia), matka dostrzegała słuszność podjętego działania. Chłopak sam również potwierdził jego słuszność [Dziennik badacza, s. 13].

W tej sytuacji psycholog obdarzony zaufaniem matki, podjął się ustalenia, co jest przyczyną konfliktu matki z synem. Ta sytuacja, z uwagi na uzależnienie chłopaka wymagała natychmiastowej reakcji trzeciej strony.

Trzecia z sytuacji nie zakończyła się rozwiązaniem konfliktu, a rola trzeciej strony okazała się być niekorzystna dla jednej ze stron- dziecka. Opis z przykładu trzeciego pokazuje to zdarzenie:

Chłopiec poinformował wychowawcę, iż ojciec stosuje wobec niego przemoc fizyczną: „tata mnie czasem lekko przetrąca”. Psycholog, chcąc interweniować

w sytuację domową, zapytał chłopca o możliwość spotkania wspólnie z tatą w obecności psychologa szkolnego. Chłopiec zareagował bardzo nerwowo, odmawiając przyjęcia tej propozycji i usprawiedliwiając ojca: „ale ja na to zasłużyłem!”. Zaproponowano chłopcu, aby w razie potrzeby zawsze przychodził po pomoc do psychologa lub pedagoga szkolnego. Uświadomiono chłopcu, iż ojciec stosuje wobec niego przemoc fizyczną, czego nie wolno mu robić, a spotkanie z ojcem służyłoby nazwaniu problemu po obu stronach [Dziennik badacza, s. 15].

Udział trzeciej strony zakończył się w tym momencie, ale w rodzinie chłopca miały miejsce kolejne zdarzenia, w których szkoła nie uczestniczyła. Chłopiec powtórzył całą rozmowę rodzicom, co spowodowało gniew ojca. Matka pojawiła się w szkole następnego dnia i stanowczo zabroniła dalszych działań, które jej zdaniem tylko pogarszają sytuację w domu: *ojciec bardzo się zdenerwował i chciał nawet przyjść do szkoły... ale jednak go powstrzymałam [Dziennik badacza, s. 15].*

Nie zawsze wskazywanie czy też wspólne dochodzenie do tego, w czym tkwi problem tylko z jedną ze stron, szczególnie w sytuacji przemocy domowej, może powodować tragiczne konsekwencje dla jednej z nich. Interwencja w tej sytuacji była niezbędna, ale sposób jej przeprowadzenia niekoniecznie był właściwy. Proponowanie rozwiązań stronie pokrzywdzonej (w osobie chłopca) nie musi przynieść sukcesu. Ta sytuacja ma jednak pewne znaczące niuanse. Przede wszystkim chłopiec nie prosił o pomoc, a jedynie podzielił się z wychowawcą pewną (dla niego ani wstydliwą, ani skarżącą) informacją dotyczącą relacji z ojcem. Nie prosił o interwencję. Dopiero działania wychowawcy były związane z chęcią zaangażowania w sytuację trzeciej strony. Wychowawca sam nie chciał podejmować działań, uznając iż nie ma kompetencji. Za taką osobę uznał psychologa szkolnego. Stąd zaangażowanie go w sytuację było kierowane zaufaniem, że ten poradzi sobie lepiej. Brak bezpośredniej łączności między chłopcem a psychologiem i brak u chłopca chęci do podejmowania działań przez osoby trzecie, zaowocowały brakiem sukcesu w tej sytuacji.

Pedagog, będąc trzecią stroną w konflikcie ucznia z reprezentantami szkoły, również poniósł porażkę. Opisana niżej sytuacja jest tego przykładem.

Na skutek łamania regulaminu przez ucznia wychowawca wspólnie z dyrekcją postanowili usunąć chłopca ze szkoły. Uczeń pochodzący z rodziny niewydolnej wychowawczo zwracał na siebie uwagę i tym bardziej się buntował, jeśli zabraniano mu tego, co najbardziej lubił i w czym był świetny – uprawiania sportu. Złamanie regulaminu było konsekwencją zakazu udziału chłopca w zawodach sportowych. Przedstawiciele dyrekcji, psycholog oraz wychowawca uznali, że chłopiec w szkole „to tylko problem”. [Dziennik badacza, s. 1].

Pedagog podjął działanie w charakterze trzeciej strony, interweniując w sytuacji, gdy decyzja została już podjęta przez reprezentantów szkoły. Przedstawianie stronom istoty problemu niewiele dało. Dyrekcja, która nie zajęła stanowiska podczas konfliktu, uznała w prywatnej rozmowie (po podjętych decyzjach): *trzeba chłopcu szukać środowiska najbardziej sprzyjającego, a nie oddzielać go od niego* [Dziennik, s. 1] (przyznając *po cichu* rację argumentom pedagoga).

Ta sytuacja jest przykładem nieudanej interwencji, podjętej w celu ratowania sytuacji, czyli zmiany (w zasadzie podjętej już) decyzji przez dyrekcję. Działanie trzeciej strony miało na celu pokazać uczestnikom konfliktów różne możliwości rozwiązań i ich skutki oraz zmienić, założoną już jako najlepszą, opcję rozwiązania.

Konflikt uczniów z nauczycielem jednego z przedmiotów był również sytuacją, w której działający w charakterze trzeciej strony pedagog szkolny, nie odniósł sukcesu. Ta sytuacja falowo powracała od kilku lat. Każda klasa mająca zajęcia z tym nauczycielem była z nim w konflikcie. Każda klasa również podejmowała próby rozwiązania sporu czy też poprawienia sytuacji.

Również psycholog i pedagog w trakcie roku, podczas którego przeprowadzone były badania, podejmowali próbę interwencji. Najczęściej rozpoczynało się to od interwencji bezpośredniej, ponieważ właśnie wtedy proszono o pomoc. Rola trzeciej strony w tych przypadkach służyła rozdzieleniu stron: konflikt ujawniał się wówczas, gdy dochodziło do radykalnych zdarzeń takich jak wyrzucanie uczniów za drzwi czy też wyzywanie ich.

Interwencja bezpośrednia psychologa i pedagoga szkolnego z założenia dyrekcji miała za zadanie łagodzić i uspokoić sytuację. Następnie proponowano wspólne spotkanie z udziałem trzeciej strony. Zawsze spotykało się to z odmową nauczyciela. Poniższa sytuacja jest relacją z jednego zdarzenia tego typu:

Uczniowie wówczas sami przyszli do gabinetu psychologiczno-pedagogicznego prosząc o pomoc. Interwencja nie przyniosła rozwiązania problemu, gdyż nauczyciel stwierdził: „główny problem tkwi w złym zachowaniu uczniów, a gabinet psychologiczno-pedagogiczny zamiast rozwiązywać problemy wysłuchuje żali ze strony uczniów, stając wyłącznie w ich obronie”. Nie zgodził się tym samym na żadną rozmowę, szczególnie iż jej zdaniem, pani pedagog nie zna szkoły i nie ma odpowiednich kompetencji, bo krótko pracuje. Dodał, iż sam rozwiąże problem w klasie. Dyrekcja uznała, iż sprawą nie należy się dalej zajmować [Dziennik badacza, s.4].

Za każdym razem, gdy takie zdarzenie miało miejsce (powtarzało się dość często), rozwój sytuacji był łudząco podobny. Rozpoczynało się od bezpośredniej interwencji, a kończyło na pozostawieniu sprawy nie rozwiązanej. Miesiąc później miała miejsce kolejna interwencja, znajdująca swój opis poniżej:

7 listopada ta sama nauczycielka wyrzuciła trzy uczennice za drzwi, spora część uczniów została wyproszona do innego pomieszczenia na pozostałą część lekcji. Powodem było niezadowolenie z przygotowania uczniów do sprawdzianu. Natychmiast wezwano przedstawiciela dyrekcji i próbowano wyjaśnić sprawę. Również w tej sytuacji psycholog i pedagog zostali potraktowani jako agenci uczniów, co pozbawiło ich – jako przedstawicieli trzeciej strony – bezstronności. Co więcej, przyczyny w konflikcie z uczniami, nauczycielka dostrzegła w złym wychowaniu i manipulacji stosowanej przez uczniów. Oznaczało to jej zdaniem, iż to uczniowie wykorzystują psychologa i pedagoga szkolnego, aby odegrać się na nauczycielce za złe stopnie. Ta w związku z tym, po raz kolejny odmówiła pomocy w rozwiązaniu sporu [Dziennik badacza, s.5].

Psycholog i pedagog w tej sytuacji, poza bezpośrednią interwencją, podjęli próbę konfrontacji stron w celu wyjaśnienia przyczyn sporu. Propozycje rozwiązań byłyby możliwe wówczas, gdyby udało się interweniować w treść konfliktu. Z uwagi na niechęć jednej strony do rozmów, było to niemożliwe.

Czwarta z możliwych sytuacji, przedstawiająca konflikt między wychowawcą a uczniami i obrazująca udział psychologa i pedagoga szkolnego, miała bardzo złożony charakter. Jej opis został zawarty w następującym przykładzie:

Konflikt wychowawcy z częścią uczniów był konsekwencją i jednocześnie przyczyną konfliktu między uczniami w klasie. Faworyzowanie części uczniów spotykało się z niechęcią pozostałych. Dodatkowo wśród uczniów niefaworyzowanych była nieliczna grupa, co do których wychowawca przejawiał dużą wrogość. To potęgowało napięcie i niechęć do siebie wśród uczniów oraz wrogość osób odrzuconych przez wychowawcę w stosunku do tych faworyzowanych. Tym samym wychowawca wzmacniał swoje wrogie działania w kierunku nielubianych [Dziennik badacza, s.6].

Zaskakujące w tej sytuacji było to, iż zgłosił ją dyrekcji jako problem sam wychowawca po październikowej wywiadówce, na której rodzice dzieci pokrzywdzonych, podnieśli kwestię faworyzowania niektórych uczniów. Rodzice wyrazili swoje zaniepokojenie nierównym traktowaniem uczniów przez wychowawcę, chcąc jednocześnie uzyskać wyjaśnienie od wychowawcy, gdyż, jak stwierdził jeden z rodziców:

Z opowiadań dzieci wynika, że wychowawca faworyzuje pewną grupę osób i porobiły się w klasie grupy i obrażanie siebie nawzajem. Wychowawca zaprzeczył faworyzowaniu, potwierdzając jednak tworzenie się grup w klasie [Dziennik badacza, s. 6].

Trzecia strona za cel postawiła sobie poznanie racji wszystkich uczestników konfliktu.

Relacja wychowawcy była niewystarczająca. Przeprowadzono więc ankietę w klasie, z której wynikało, iż przedmiotem sporu między grupami są dwa odmienne sposoby traktowania uczniów przez wychowawcę. Kontynuując działania rozpoznawcze w sprawie, psycholog spotkał się z całą klasą, aby skonfrontować wyniki ankiet z całą klasą. Podczas wielogodzinnego spotkania ustalono, iż tylko zmiana zachowania wychowawcy może wpłynąć na poprawę relacji w klasie. Szansą na poprawę uczniowie dostrzegali w tym, co sami podkreślili „żeby cała klasa była jednakowo traktowana a nie poszczególne osoby”. Do tego, osoba która jest faworyzowana powinna się zachowywać tak jak inni, żeby tak bardzo nie okazywać, że nauczyciel 3 ją bardziej lubi, że są sąsiadkami, itd. [Dziennik badacza, s. 6 oraz transkrypcja nagranej rozmowy z klasą, s. 153].

Psycholog zaproponował spotkanie całej klasy wraz z rodzicami i wychowawcą z udziałem psychologa i pedagoga szkolnego.

Uczestnicy pracowali w trzech grupach (uczniowie, rodzice, wychowawca) metodą metaplanu, zastanawiając się, jak rozwiązać problem. Dyskusja o wynikach pozwoliła ustalić, gdzie leży problem i jakie działania należy podjąć, aby poprawić sytuację. Na koniec psycholog zasugerował odcięcie się od dotychczasowych negatywnych emocji. Zaproponował również swoją rolę jako koordynatora działań na rzecz integrowania klasy [Dziennik badacza, s. 6].

Każda ze stron zobowiązała się do pewnych działań, ustalono, jakie zachowania stron nie są akceptowane przez resztę i uzyskano ogólną aprobatę, co do ustaleń. W marcu konieczna stała się jednak ponowna bezpośrednia interwencja w konflikt między wychowawcą a uczennicami z grupy pokrzywdzonej. Obrazuje to następujący opis.

Uczennice zgłosiły groźby wychowawczyni kierowane w ich stronę („wychowawczyni, grozi, że nas wyrzuci”). Przeprowadzono rozmowę z wychowawcą, który przekonany o niesłuszności zarzutów w rozmowie z psychologiem, stwierdził: „niech będzie, mogę się powstrzymać; nie będę jak one to nazywają: grozić”. To jednak nie zakończyło sporu, a zdaniem uczennic jeszcze bardziej go rozwinęło. Konflikt wciąż narastał. Podjęto więc kolejne działania zmierzające do porozumienia stron [Dziennik badacza, s. 6].

Spór został wyciszony (co nie oznacza, iż zupełnie wyeliminowany) w momencie, gdy z początkiem kolejnego roku szkolnego, uczennice, do tej pory szykanowane przez wychowawcę, postanowiły opuścić szkołę. Wychowawca uznał to za swój wielki sukces [Dziennik badacza, s. 18].

Nauczyciel jako trzecia strona lub uczestnik konfliktu

Nauczyciele niejednokrotnie brali udział w konfliktach szkolnych w charakterze strony. Z wywiadów, rozmów przeprowadzonych z nauczycielami oraz obserwacji ich działań, rysuje się również obraz ich roli jako wychowawców, w tym również jako trzeciej strony oraz uczestnika konfliktów. Odwołując się do opisu, kogo uznajemy za trzecią stronę niezbędne jest odniesienie się do takich cech jak bezstronność, obiektywizm i szczerze intencje. Podczas analizy wypowiedzi nauczycieli widać jednak, iż mają trudności z taką postawą, a ich działanie w konflikcie często zmierza do realizacji ich osobistego celu, a nie interesu stron.

Nauczyciel w sytuacjach konfliktowych nierzadko przyjmował rolę *mediatora*, którego celem było rozwiązanie konfliktu bez zajmowania stanowiska. Dotyczyło to najczęściej sytuacji konfliktu między uczniami, kiedy wychowawca pomagał znaleźć sposób na rozwiązanie problemu, inicjując współpracę.

Jeden z nauczycieli podejmujący mediacje w sprawie uczniów opisywał swoje doświadczenia z uczennicami:

*Dwa konflikty w mojej klasie to były, co dziewczyny przyszły i się poskarżyły do mnie. To były dwa. Yyy... raz było, że jakaś jedna dziewczyna ma swoją siostrę starszą w klasie. Takie pierdoły, no ale trzeba, poważny konflikt. Przyszły i się poskarżyły. Poszła do starszej siostry i się naśmiewały z drugiej koleżanki z klasy. I ta druga koleżanka przyszła do mnie i mówi, że ona się jej boi, bo ona na pewno tą starszą siostrę i ludzi ze starszej klasy na nią naśle i ją zbiją. I w ogóle, że ona się boi i ryczy mi. To ja tamtą natychmiast wołam. Konfrontacja. A tamta w ogóle nie kuma o co chodzi. Rzeczywiście były między nimi tam jakieś, że one się nie lubią. Ale ona mówi, że kompletnie nic takiego nie było. Zawołałam jeszcze tamtą. Nie mówiąc jej w ogóle o sytuacji, spytałam, ona mi wszystko powiedziała i rzeczywiście ta miała rację. Tamta miała po prostu mega teorię spisku. Później druga sytuacja. Jedna powiedziała do drugiej – masz w p***. I przyszła do mnie też rozryczana dziewczyna, że ona się boi wyjść ze szkoły, bo ją zbiją. Później poszłam, wezwałam tamtą, porozmawiałam. A ona powiedziała, że to ona ma w p***. Okazało się, że obie sobie powiedziały, że mają. Powiedziałam: dobra dziewczyny, czy chcecie to rozwiązywać przy mnie, czy najpierw ze sobą porozmawiać i potem do mnie przyjść? – Dobra chcemy porozmawiać. Poszły, porozmawiały, ja widziałam je w tle. Rozmawiały, dyskutowały, tam, ten. W końcu porozmawiały ze sobą, podały sobie ręce,*

przyszły i nie ma konfliktu. No także kwestia rozmawiać, rozmawiać, rozmawiać. One nie potrafią rozmawiać ze sobą [Wywiad z nauczycielem, s. 18-19].

Wychowawca niejednokrotnie był również osobą inicjującą wspólną rozmowę wyjaśniającą. Tworzył atmosferę do tego, aby strony chciały i podjęły ze swej strony trud poradenia sobie z konfliktem. Zapewnienie ze strony autorytetu jakim jest nauczyciel/wychowawca dla uczniów bywa nobilitujące do osiągnięcia porozumienia drogą uczciwej rozmowy.

Wiele ról nauczyciela/wychowawcy w konflikcie jednak nie można określić jako działania trzeciej strony. Nie oznacza to, że on nie uczestniczył w takich sytuacjach. Bardzo często zajmował stanowisko, podejmował działania, czasem chciał działać, ale czasem bywał też do tego zmuszony. Tym samym, jego działanie bywało nieprzemyślane, nagłe, a nawet niepotrzebne. Takie funkcje też można było zidentyfikować w analizowanym materiale badawczym. Nazwałam je następująco: nauczyciel na straży *sprawiedliwości*, nauczyciel jako dwulicowy eliminator, nauczyciel niezainteresowany, nauczyciel bezsilny lub niepotrzebny, nauczyciel niewidzący i niesłyszący, nauczyciel zagrażający.

Nauczyciel na straży *sprawiedliwości* to wychowawca, który uczestniczył w sytuacjach konfliktowych swojej klasy, uważał iż sposobem rozwiązania sporu, którego zasadniczym elementem jest atak jednej ze stron, było działanie odwetowe. Mówił o tym wprost:

Zwykle są to takie sytuacje, gdzie ktoś komuś grozi. No to wtedy trzeba właśnie tej osobie grożącej jakby też pogrozić. Jakoś ją tam nakierować, żeby funkcjonowała tak jak należy [Wywiad z nauczycielem, s. 46].

Nauczyciel był więc strażnikiem stosującym zasadę: *jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie*. Wszystko to w imię „sprawiedliwości”, wedle której ci, co atakują powinni być również atakowani. Co więcej, nauczyciele ci, wierzyli w wychowawczą moc takich działań. Więc jeśli ktoś stosuje przemoc i wobec niego też się ją zastosuje, ten zrozumie, że takie działanie jest niepożądane i nieakceptowane. A jak już zrozumie, to będzie funkcjonować „jak należy” czyli zgodnie z normami szkolnymi i wytycznymi nauczyciela.

Jeden z nauczycieli sam przyznał się do dwulicowości, dlatego też określiłam jego rolę jako dwulicowego eliminatora. Swoje uczestnictwo w konflikcie w klasie deklarował jako chęć wypracowania porozumienia, rzeczywiście jednak chodziło mu o coś innego:

W tym czasie był wychowawca taki wspomagający, to poprosiłam go, żeby on porozmawiał i żeby oni doszli do jakiegoś, nie wiem, porozumienia, chociaż

właściwie chodziło mi o to, żeby ona [jedna z uczennic – uzup. K. Wajszczyk] nie zdała i nie była w tej klasie w przyszłym roku [Wywiad z nauczycielem, s. 12].

Niechęć nauczyciela do jednej z uczennic i stronniczość sprowadziła jego rolę do eliminatora trudności. Tą trudnością był uczeń, którego należało usunąć. Wiele z takich zdarzeń miało miejsce wówczas, gdy nauczyciel nie radził sobie z problemami w klasie, nie chciał lub nie potrafił prosić o pomoc inne osoby. Słabość nauczyciela sprowadzała go do takiej sytuacji, że nie widząc wyjścia, i nie chcąc stracić w oczach innych, dążył do wyeliminowania przeszkody. Widzący to uczniowie, nie byli w stanie nic zrobić.

Zidentyfikowałam również rolę nauczyciela niezainteresowanego. Bywało bowiem tak, że uczestnictwo nauczyciela w sporach klasowych między uczniami było postrzegane przez niego samego jako niepotrzebne. Uznał, że to nie było jego zadanie:

O uczniach to ja nie wiem za dużo, ja się raczej zajmuję uczeniem niż zachowaniem [Wywiad z nauczycielem, s. 22].

Taki nauczyciel nie chciał angażować się w sprawy związane z wychowaniem, uznając je za nienależące do jego obowiązków. W związku z tym, nie budował bliższych relacji z uczniami, nie chciał ich poznać. Ograniczał się do nauczania, które jego zdaniem jest podstawową funkcją i zadaniem nauczyciela.

Nauczyciel bezsilny lub niepotrzebny to rola wskazana i opisana przez samych uczniów. Uczestnictwo trzeciej strony w konfliktach uznawali najczęściej za niepotrzebne, gdyż jak twierdzili, sami potrafili rozwiązywać swoje problemy. W wypowiedzi uczennicy znajdujemy taki opis sposobu rozwiązania sporu:

Przeważnie u nas tak to jest w klasie, że ktoś się z kimś pokłóci, nie wiem jak chłopacy, bo z chłopakami szczerze mówiąc dużo nie przebywam. Ale dziewczyny to np. w zeszłym roku to się podzieliłyśmy na dwie grupy. A w tym roku znowu podjęłyśmy jedną sprawę i np. raz byliśmy w kinie i po kinie się spotkałyśmy wszystkie, poszłyśmy sobie na lody, posiedzieć i pogadać. Zaczęłyśmy rozmawiać o tym wszystkim i np. powiedziałam koleżance, że w zeszłym roku byłam zazdrosna o oceny, one, że ją zawsze denerwuje, że z czegoś ja mam zawsze najlepsze oceny albo, że ktoś się jakoś zachowuje, że czegoś ktoś nie mówi, ktoś kogoś obgadywał. Wszystko sobie powiedziałyśmy i stwierdziłyśmy, że co jakiś czas będziemy robić takie spotkania i będziemy sobie mówić. Myślę, że to jest dobry sposób. Może nie zawsze jest łatwo ale skutecznie. A chłopacy, oni o takich rzeczach nie rozmawiają, ignorują to. Ale co jakiś czas robią takie, nie wiem jak to wytłumaczyć. Oni udają, że się lubią ale

jak np. rozmawiałam z kilkoma chłopakami to powiedzieli, że połowy w sumie to on nie lubi i tylko udają, bo oni nie chcą się kłócić [Wywiad z uczennicą, s. 93].

Zdaniem uczniów, ich samodzielność i jednocześnie odpowiedzialność wystarczyła, aby poradzić sobie z konfliktem bez korzystania z pomocy osób trzecich. Owa samodzielność to ważny wyznacznik dojrzałości, którą zdaniem uczniów, warto było się pochwalić. Korzystanie z pomocy nauczycieli było – ich zdaniem – przejawem słabości i niedojrzałości. Co więcej, nauczyciele wydawali się być bezsilni, a w związku z tym postrzegani jako niepotrzebni, w rozwiązywaniu konfliktów. Uczniowie, nauczeni doświadczeniem lub powszechnym przekonaniem (o słabości, jeśli korzysta się z pomocy nauczyciela) nie chcieli włączać wychowawcy do swoich spraw. Uważali często, że nauczyciel nie był w stanie nic zrobić, a jego działanie nie przynosiło pożądanых efektów. Czyli konflikt się nie rozwiązywał lub nie rozwiązywał się w sposób dla nich satysfakcjonujący.

Nauczyciel niewidzący i niesłyszący to typ szczególnie mocno zauważany przez uczniów. Często uznawali oni, że nie warto włączać trzeciej strony w konflikt, ponieważ prośby o pomoc są ignorowane. Uczennica tak opisuje tę kwestię.

B: I co wy robicie w takiej sytuacji? [W sytuacji, gdy mają między sobą konflikty – uzup. K. Wajszczyk]

U: No nic. Mówimy nauczycielom ale to jak grochem o ścianę.

B: Mówicie innym o tym ale nikt wam nie pomaga w tej kwestii, tak?

U: No. Dokładnie.

B: A wychowawcy o tym mówiliście na przykład?

U: Tak.

B: I co wychowawca na to?

U: Powiedział, że to niemożliwe. Po prostu zero reakcji. Tak jakby to musiało być [Wywiad z uczennicą, s.122].

Bardzo często uczniowie czuli się samotni ze swoimi problemami. Wiedzieli i byli zapewniani o możliwości skorzystania z pomocy dorosłego, jednak rzeczywistość szkolna ich rozczarowywała. Wielokrotnie bowiem prosili o pomoc nie uzyskując jej. Uczyli się w ten sposób, że nie mogą liczyć na wsparcie. Co więcej, dostrzegali, iż nauczyciele nie widzą lub nie chcą widzieć, iż w ich klasie jest jakiś problem.

Uczniowie byli też czasem zdania, że nie warto korzystać z udziału trzeciej strony, ponieważ może to się wiązać z niekorzystnym przebiegiem konfliktu. Dlatego zdecydowałam się wyodrębnić rolę nauczyciela zagrażającego. Jeden z uczniów tak opisywał swoje doświadczenia rozwiązania konfliktu z udziałem trzeciej strony.

U: *To była taka głupia sytuacja, że była w sumie trochę spowodowana moją osobą. Nie podobało mi się, że to akurat stało się w szkole. To była taka mała bójka, gdzie zostałem uderzony zniemacka. W sumie nie miałem szans się bronić, bo dostałem w czuły punkt.*

B: *A co było powodem?*

U: *Dziewczyna.*

B: *I co ? Ktoś wam pomógł rozwiązać ten konflikt, czy sami?*

U: *Ten kolega, z którym był ten konflikt to od razu chciał go załagodzić, bo on był mimo tego, że chodziło o dziewczynę to nie powinien mnie uderzyć i mogła być o to sprawa. I on to próbował bardzo załagodzić. Ale akurat ta sytuacja, według mnie, była źle rozwiązana w szkole.*

B: *Czemu?*

U: *Bo zaraz przyszedłem, tam była cała rada pedagogiczna, to byłem jeszcze w dużym szoku i została mi dana do podpisania jego wersja a mojej nie było. I dlatego musiałem podpisywać jego wersję, która brzmiała zupełnie inaczej jak było. W sumie wyszło bardzo na moją niekorzyść [Wywiad z uczennicą, s. 80].*

Rola nauczyciela jako trzeciej strony wiąże się z zaufaniem, którym należy darzyć daną osobę. Zdaniem uczniów, nauczyciele nie zawsze tacy byli. W tym przypadku działanie nauczyciela wpłynęło na niekorzyść ucznia, czyli musiał zgodzić się na cudzą wersję wydarzeń, ponieść tego konsekwencje (punkty ujemne z zachowania, przykra reakcja rodziców). Takie zachowanie nauczyciela nie budowało do niego zaufania.

B: *Czy nauczycieli prosicie czasem o pomoc w rozwiązaniu jakiś konfliktów?*

U: *Nie.*

B: *A czemu nie?*

U: *Bo rozmowa z nauczycielem często kończy się na rozmowie z rodzicami, wszyscy chcą tego uniknąć. I np. jeżeli powie się coś nauczycielowi np., że ktoś mu groził czy coś to już ta osoba jest uznawana za konfidenta. Czasami nawet wolą mieć ten problem niż komuś powiedzieć [Wywiad z uczennicą, s. 80].*

Uczniowie wskazywali dość często na brak zaufania do nauczycieli w szkole. Ich zdaniem, to uniemożliwiało udział osób zewnętrznych w rozwiązaniu konfliktów, stąd czasem lepiej mieć problem niż komuś powiedzieć.

Należy podkreślić, iż nie każdy udział osoby trzeciej w sporze świadczy o udziale trzeciej strony. Ta osoba musi budzić zaufanie stron w sporze, które chcą jej pomocy lub pomoc ta jest niezbędna z uwagi na sytuację bezpośredniej konfrontacji. Jeśli budzi zaufanie, jest dopuszczona do udziału w takiej sytuacji. Jej zadaniem jest wówczas działanie dla porozumienia stron i realizacji wspólnych interesów, a nie interesów własnych nauczyciela.

W badanej rzeczywistości szkolnej udało się dostrzec sytuacje konfliktowe z wyraźnie określoną rolą psychologa lub pedagoga szkolnego jako trzeciej strony. Nauczyciel, mimo swego udziału w tego typu sytuacjach, nie zawsze spełniał warunki, aby móc go tak określić.

Uczniowie zwracali uwagę na fakt, iż udział trzeciej strony może być niepotrzebny, nieopłacalny lub szkodliwy. Całą sprawę domyka stwierdzenie jednego z nauczycieli, iż ingerowanie w konflikty nie jest zadaniem nauczyciela, gdyż ten *zajmuje się nauczaniem a nie zachowaniem*.

Pojawia się tu pytanie o rolę zawodową nauczyciela. Zdaniem K. Konarzewskiego rola nauczyciela jest niejasna, wewnętrznie niespójna, psychologicznie trudna i niezgodna z innymi rolami społecznymi; w koncepcji ukrytego programu wymienione cechy zawodowej roli nauczyciela prowadzą do specyficznych reakcji dostosowawczych, które z kolei mają wpływ na efektywność edukacji (K. Konarzewski, 1998, s. 152-178).

Rolę trzeciej strony można by zgłębić, gdyby udało się zidentyfikować więcej konfliktów rzeczywiście rozwiązanych, w których udział trzeciej strony był cenny dla przebiegu i efektu procesu rozwiązywania. Wówczas pełniejszy byłby obraz umiejętności takiej osoby oraz korzyści, jakie płyną z jej udziału. Tu jednak otwiera się kwestia pedagogicznej świadomości konfliktowej (A. Olubiński, 1992, s. 21-22), która przede wszystkim pozwala dostrzec konflikt, jego przyczynę i rozumieć potrzebę jego rozwiązania. Dopiero wówczas udział trzeciej strony staje się możliwy, sensowny i potrzebny.

BIBLIOGRAFIA

1. Królikowska J. (1993). *„Trzecia strona” konfliktu społecznego – inspiracje teoretyczne i praktyczne konsekwencje*. Warszawa. Studia Socjologiczne, 2.
2. Caplow T. (1968). *Two against One. Coalitions in Triads*. Englewood Cliffs.
3. Konarzewski K. (1998). *Sztuka nauczania. Szkoła*. Warszawa.
4. Olubiński A. (1992). *Konflikty rodzice – dzieci. Dramat czy szansa? (wzory i wzorce)*. Toruń.
5. Pawlica J. (1973). *O konfliktach i postawach moralnych*. Kraków.

WHO IS THE THIRD PARTY IN CONFLICTS AT SCHOOL?

KATARZYNA WAJSZCZYK

Summary

The article shows author's reflections on the role of a third site in solving conflicts at school. It is a relation about ethnographic research at the school, in which the author analyzes conflicts, among other things by showing a significant role of a mediator's participation. Usually this role entitled to the teacher, pedagogue or school psychologist. At the same time author shows destructive or disturbed contribution of the teacher in school conflicts, showing its negative consequences on a concrete examples.

Key words: Conflicts, teacher, pupil, school, psychologist, pedagogue, mediator, third site.

MEMBRANA RZECZYWISTOŚCI. ÅSA LIND I JEJ EGZYSTENCJALNE OPOWIADANIA DLA DZIECI

PAWEŁ WOJCIECHOWSKI

Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku, Wydział Studiów Edukacyjnych

Streszczenie

Tekst podejmuje problematykę obecności wartości we współczesnej literaturze dla dzieci, w kontekście zmiennej, zdominowanej technologicznie, "pustej" aksjologicznie (posthumanistycznej) rzeczywistości. Rozważania zogniskowane zostały wokół opowiadań dla dzieci autorstwa współczesnej szwedzkiej pisarki Åsy Lind – z serii książek, których postacią przewodnią (nauczycielem, mentorem, interpretatorem) jest fikcyjny Piaskowy Wilk. Autorka włącza w treść swoich tekstów zagadnienia ontologiczne, aksjologiczne i eschatologiczne, budując tym samym interesującą i przystępną dla czytelnika niedorosłego parabolę o naturze bytu i kondycji osadzonego w nim człowieka. W prostej formie podaje dziecku (nierzadko również odbiorcy dorosłemu!) wiedzę o egzystencji, przemycając jednocześnie zagadnienia głęboko filozoficzne, egzystencjalne, warte namysłu w każdym momencie życia jednostki.

Słowa kluczowe: późna nowoczesność, Åsa Lind, literatura dla dzieci, literatura szwedzka, filozofia

W dzisiejszym, niewrażliwym świecie konstytuowanym w dużej mierze na zdobyczach nowoczesnych technologii informatycznych, bardzo rzadko w dyskursie społecznym pojawia się pogłębiona refleksja nad literaturą dla dzieci i młodzieży (literaturą, w której centralną postacią jest dziecko) z wyłączeniem specjalistów tej dyscypliny i pasjonatów czytelnictwa. Taka ignorancja lekturowa jest efektem spadku chęci czytania, dokonywania spłaszczonych wyborów czytelniczych – głównie oglądania budujących dookoła obrazków – będących symptomatycznym znakiem kultury ponowoczesnej. Dzisiaj, jak wiadomo, najbardziej pożądana jest perceptywność chwilowa, momentalna, szalenie kapryśna i dryfująca w oceanie tandetnej, migotliwej nowości i mody¹. Wzorami osobowymi, bohaterami dziecięcej wyobraźni są obecnie postaci sztuczne, wykreowane najczęściej w środowisku cyfrowym, dysponujące siłą nadludzką, walczące w cyberprzestrzeni z podobnymi sobie cyborgami, awatarami, tworamii postludzkimi. Jaki to jest zatem świat? Jaka to jest przestrzeń do progresji wartości? Jaka wyłania się z tego terytorium prawda o człowieku? W epoce krzyczącej cyfrowością mody, taniej popularności, wszechobecnej fragmentaryczności, rzadko kto odpowiada na takie i podobne pytania, nie zaplątuje swojej uwagi wielokontekstowym namysłem. Tym cenniejsza

¹ Piszę o tym więcej w mojej książce: *Strumienie hiperłączy. Eseje ponowoczesne*, Wydawnictwo Ateneum – Szkoły Wyższej, Gdańsk 2014.

jest zatem nowa kondycja literatury dla dzieci, nowa jej świadomość ukształtowana w ostatnich latach. Książki dla dzieci i młodzieży to nie margines literatury, to nie bezdroża infantylizmu, ale „integralna część kultury swoich czasów, nie zaś jakiegś sztuczne, zamknięte przed tym, co dzieje się w życiu literackim, getto »osobności«”² [wyróżnienie – P.W.]. Naznaczona cyfrowością kultura późnej nowoczesności nie ocala niestety dziecka i dziecięcości, nie konstruuje i nie wzbogaca w żaden sposób jego indywidualnego świata wartości, nie modeluje pewnej wyjątkowości aksjologicznej dzieciństwa. Ona raczej zanieczyszcza, częściej wtrąca w obszar wypełniony posthumanistycznymi zapadniami i skazuje dziecko na „samotne zmaganie się z przerastającymi je wyzwaniem, na milczenie i samotność”³ – jak trafnie konstatuje Grzegorz Leszczyński. Puste aktywności, antybodźce, nieustanna stymulacja symulacją czynią niedorosłych uczestników takiej rzeczywistości marionetkami, „nakręconymi do granic wytrzymałości mechanicznymi lalkami”⁴. W tak szalenie technicyzującym się świecie nie ma niestety miejsca na wartościowy paradygmat lektury podawanej dzieciom, nie ma miejsca na pogłębiony dyskurs o książce jako takiej. Nie ma również dzisiaj takiej aury czytelniczej, odpowiedniego klimatu sprzyjającego dostrzeganiu książek, o jakim opowiadał kiedyś Marcel Proust. „Niczego bodaj w naszym dzieciństwie – pisał w eseju *O czytaniu* – nie przeżywamy równie głęboko jak dni, którym pozwalamy przeminąć bez naszego udziału, poświęcając się ulubionej książce”⁵. Współcześnie to poświęcenie najmłodszych czytelników (nakierowanych w tę przestrzeń niestety przez dorosłych) ukierunkowane jest na techniczne gadżety ponowoczesności, wśród których czasami znajdzie się być może jakaś książka, ale nie tradycyjna, a tylko taka, która stanowi bibelot, produkt najnowocześniejszej inżynierii papieru, wytwór ucyfrowionej poligrafii. Jedynymi „pospolitymi przeszkodami” w czytaniu zachłannym, o jakim pisze Proust, była zabawa z innym dzieckiem, „dokuczliwa pszczoła lub nieznośny promień słońca, które zmuszały (...) do podniesienia oczu znad książki”, podwieczorek, obiad, na które „trzeba było wrócić do domu i podczas którego wszystkie myśli skupiały się na tym, by jak najszybciej wrócić do przerwano rozdziału”⁶. Obecnie taka postawa stała się kuriozalna, śmieszna, książkom nie „zapewnia się gościny”, jak pisał Proust wspominając magię wakacyjnych lektur. Dzisiaj najważniejszym „gościem” dzieciństwa jest komputer – okno imitatorstwa, jedyny towarzysz w wędrówce przez życie – puste, bowiem pozbawione esencji, jaką

² Grzegorz Leszczyński, *Książki pierwsze. Książki ostatnie? Literatura dla dzieci i młodzieży wobec wyzwań nowoczesności*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2012, s. 12.

³ *Ib.*, s. 15; Zygmunt Bauman nazywa niedorosłych odbiorców ponowoczesności: „zbieraczami wrażeń” li tylko.

⁴ *Ib.*, s. 82.

⁵ Marcel Proust, *O czytaniu*, tłum. Michał Paweł Markowski, [w:] *idem, Pamięć i styl*, wybór, opracowanie i wstęp Michał Paweł Markowski, przekład Marek Bieńczyk, Janusz Margaiński, Michał Paweł Markowski, Wydawnictwo Znak, Kraków 2000, s. 73.

⁶ *Ib.*

zawierają książki prawdziwe. To one obdarowują dziecko czystą duchowością, pobudzają, aktywizują, uszlachetniają „oferując magiczne klucze”⁷ jak pisze Proust, komputer natomiast oferuje li tylko mechaniczną niewrażliwość potrafiącą jedynie serwować pokusy, potrzeby i tęsknoty. W takiej sytuacji istotne jest, jak sądzę, powracanie do lekturowej przeszłości, ponowne przerabianie książek wcześniej edytowanych. „Tamte” książki nie powinny być wyrzucane poza kulturę cyfrowości, traktowane jako „stare”, niemodne, a zatem bezwartościowe. Jak zasadnie apeluje Grzegorz Leszczyński – przeszłość literacka nie może być dzisiaj postrzegana jako zbiór motywów i cytatów li tylko, książki dawniej edytowane nie mogą być rezerwuarem przeszłości, lekturowym lamusem. Wprost przeciwnie – w dobie niewrażliwości aksjologicznej – stać się powinny niebywale pożądane, być punktem wyjścia mozolnego procesu kształcenia i wychowania. To nie elektroniczne twory postludzkie, wyposażone w rozliczne gadżety technologiczne, ale postaci literackie ustawione w dziecięcej rzeczywistości budują człowieka wewnątrznie wielowymiarowego, bowiem „podejmują z dzieckiem trudny, skupiony, wzbudzający refleksję dialog o jego trudnych problemach”⁸. Budowanie człowieka pełnego odbywać się powinno poprzez lekturę rzetelną – po Proustowsku – wyzwalającą ważkość egzystencjalnych zdarzeń takich jak: cierpienie, smutek i radość, śmierć. Lektura rzetelna uwalnia nadto od stereotypów, postrzegania schematycznego, aktywizuje natomiast spojrzenie szerokokontekstowe na wiele aspektów egzystencji. Dzięki temu procesowi dziecko potrafiło będzie rozwiązywać złożone problemy, zmagać się z różnoimiennymi przeciwnościami losu, zrozumie lepiej mechanizmy wyzwalające przemoc, nietolerancję, agresję. Obserwując przeróżne postaci z opowiadań, legend, baśni czy wierszy, czytelnik niedorośli „zyskuje dystans wobec własnych traumatycznych przeżyć, które rujną jego życie psychiczne i podmywiają podstawy, dzięki którym kształtuje się dojrzewający, zdolny do kierowania swoimi emocjami człowiek” oraz – co najistotniejsze – systematycznie w toku lektury – zostaje poddawany „próbom wrażliwości, dobroci, dzielności”⁹. Lektura zatem otwiera małego czytelnika, jest oknem na egzystencję, odsuwa od samotności (w przeciwieństwie do komputera, który tę samotność wyzwała, jest zaproszeniem do jej ciemności), od radykalnego zanurzenia w obecnie doświadczanej „kulturze milczenia”¹⁰. Permanentny brak doświadczeń lekturowych, osłabia więzi z otoczeniem, stygmatyzuje, wprowadza w obszar nierozumienia dookołności i w konsekwencji oznacza różnoimienne niedomiary w sferze emotywniej, pozbawiającej nawiązania dialogu z otoczeniem.

⁷ *Ib.*, s. 95.

⁸ Grzegorz Leszczyński, *Książki pierwsze. Książki ostatnie?...*, *op. cit.*, s. 82.

⁹ *Ib.*

¹⁰ *Ib.*, s. 82-83.

Åsa Lind. Świat Karusi i Piaskowego Wilka

Åsa Lind (ur. 1958) jest szwedzką autorką książek dla dzieci przede wszystkim, jak również dla dorosłych. W swoich najbardziej znanych zbiorach opowiadań: *Piaskowy Wilk*, *Piaskowy Wilk i ćwiczenia z myślenia* oraz *Piaskowy Wilk i prawdziwe wymysły*¹¹, opisuje przygody swojej bohaterki – małej dziewczynki o imieniu Karusia. Ruśka razem z rodzicami, mieszka w domu nieopodal plaży i morza. Jest dzieckiem niezwykle rezolutnym, żywo interesującym się otaczającym je światem, naturalnie ciekawym otaczającej rzeczywistości, śmiałym. Rodzice Karusi nie zawsze znajdują czas i ochotę, by rozmawiać z dziewczynką o różnych sprawach, by tłumaczyć nierzadko skomplikowane zjawiska, zasady, subtelności egzystencji. Zajęci własnymi sprawami – zwłaszcza pracą – nie mają czasu, aby efektywnie spędzać go z ponad miarę zainteresowaną wszystkim, co napotyka w dookolności dziewczynką. Karusie zajmuje wszystko. Naturalna wrażliwość, emocjonalność dziecka a nadto głód poznawczy, wiodą Rusię na szlak intensywnego rozpoznawania, analizowania i interpretowania świata, w którym się znalazła. Świata – co warte podkreślenia – autentycznego, ustawionego na transparentnych zasadach i najczystszych wartościach. Zbiory opowiadań Lind emanują taką właśnie rzeczywistością – nieskomplikowaną, klarowną aksjologicznie i opartą na równomiernym dozowaniu dobra i zła – prymarnych kategorii egzystencjalnych. Autorka doskonale równoważy świat przedstawiany, komponowaniem zdarzeń i osadzaniu w nich bohaterów zaświadcza, że świat zewnętrzny nie jest tylko dobry, ani tylko zły. Nie upiększa na siłę zdarzeń, nie mistyfikuje postaw i zachowań, stara się natomiast pokazać odbiorcy niedorosłemu, jak może wyglądać przestrzeń czystych, a przez to pełnych wartości. To wielki walor tego pisarstwa. Åsa Lind nie włącza w swoje książkowe światy, mądre historie, zdobyczy nowoczesnych technologii, nie trywializuje tradycji, nie ośmiesza prostych, prawdziwych zwyczajów. Jej teksty nie są kolejną wersją rzeczywistości konsumenckiej/supermarketowej, nie są katalogiem cyfrowych gadżetów inkorporowanych nadmiernie w świat dziecięcości, nie są ikonośmietnikiem, czy wytworem ponowoczesnej inżynierii papieru. Opowiadania Lind są, jak sędzę, lekturą ochronną – osłaniającą przed utratą wartości rudymenarnych, nośnikiem jakości prawdziwych – rzadkich niestety w coraz bardziej spłaszczonej kulturze późnej nowoczesności. Pisarka szwedzka poprzez jakość/prawdę aksjologiczną swoich tekstów włącza przestrzeń emocji silnych,

¹¹ Korzystam z wydania zbiorowego tych trzech książek: Åsa Lind, *Raz, dwa, trzy, Piaskowy Wilk*, przełożyła ze szwedzkiego Agnieszka Stróżyk, ilustrowała Kristina Digman [zob. strona ilustratorki książek Lind: www.bonniecarmen.se/illustratorer/d/kristina-digman/], wydanie I, Wydawnictwo Zakamarki, Poznań 2012. Wszystkie cytowania w tekście głównym pochodzą z tego wydania. W nawiasie podaję tytuł zbioru, tytuł opowiadania i odpowiednią paginację; Kim jest pisarka, skąd wziął się Piaskowy wilk zob. Wiesława Górską, *Szwedzka pisarka Åsa Lind – którą pokochały polskie dzieci*, [:@] egaga.pl

długotrwałych, obszar namysłów wielokontekstowych, niwelując tym samym emotywność kruchą, nietrwałą a tak symptomatyczną w terażniejszości feerycznej, migotliwej – strefie smutnej i pustej w gruncie rzeczy ikoniczności. Owa prawdziwość opowiadań Szwedki uwyraźniona jest również poprzez brak odniesień, nawiązań do sfery cyfrowości – nieodłącznej przecież obecnie w konstytuowaniu świadomości dziecka. Świat Karusi jest zaangażowany w poznawanie prawdy o życiu, o zjawiskach, o relacjach międzyosobniczych. Świat Rusi nie jest sztuczny, plastikowy, sezamowy, nie jest „*baśniową górą magnetyczną, zbierającą wszystko, co tylko może do siebie przyciągnąć*”¹². Jest czysty, mądrze prosty, odsączony od kalejdoskopowej fasadowości i w pełni odzwierciedlający następującą konkluzję, dewizę, motto: „*Człowiek dojrzały przegląda się w dzieciństwie jak w źródle*”¹³ [wyróżnienie – P.W.]. Wspomniałem wyżej, że rodzice kilkuletniej Karusi poświęcają dziewczynce nie tyle czasu, ile ona potrzebuje. Ojciec dziecka zawsze ma coś do zrobienia w domu lub ogrodzie, a matka wybiega rano i wraca wieczorem, bowiem najważniejsza okazuje się być praca. Obydwoje trwali w przekonaniu, że Rusia zadaje mnóstwo kłopotliwych i niepotrzebnych ich zdaniem pytań, i że jest to dla nich zbyt męczące. Dlatego dziewczynka czuła się tak bardzo samotna. Autorka *Chusty babci*, wprowadziła do grona głównych bohaterów swoich opowiadań postać niezwykłą, nieco irracjonalną – Piaskowego Wilka, który stał się prawdziwym przyjacielem Ruski. Dziewczynka spotkała go pewnego dnia na plaży, niedaleko domu rodzinnego. Mieszkała w grocie między jałowcami, opodal plaży. Był „*blyszczący żółty i spiczastouchy, z nosem zwróconym ku morzu, nieruchomy jak rzeźba z piasku*” (*Piaskowy Wilk, Tylko praca i praca!*, s. 19), w ciągu dnia wygrzewał się na plaży, rozmawiał z kamieniami, morzem, liczył ziarenka piasku, a nocą „*polował na księżycowy blask*” (*ib.*, *Imię na kamieniu*, s. 98). Piaskowy Wilk to postać tajemnicza, to do niego przybiegała Karusia z każdym problemem, to on tłumaczył jej świat, pomagał przemierzać ze zrozumieniem meandry egzystencji. Zawsze zasiewał w dziecku zrozumienie, motywację do działań, pewną filozoficzną, uniwersalistyczną mądrość świata okraszoną humorem i przede wszystkim szczerością intencji. Każde opowiadanie autorki *Piaskowego Wilka* to oddzielna historia wzięta z życia, nowe zagadnienie do wyjaśnienia i zrozumienia, swoista lekcja odpowiadająca na rudymen tarne pytanie: jak żyć? Kiedy pojawiał się jakikolwiek problem, nie licząc na pomoc zajętych rodziców, Karusia biegła na plażę, gdzie czekał jej powiernik, mentor, przyjaciel, który wysłuchał, zrozumiał i poradził. Charakter tej postaci wyróżniła autorka miejscem, w którym mieszkał Piaskowy Wilk. Wspomniana wyżej grotka to miejsce magiczne, niebywale sensualne. Znajdowały się w niej „*kopce białych muszelek*”, *na gałęziach wisiały wianki z polnych kwiatów. Pachniało przyprawami (...) to tu, to tam, leżały polne kwiaty. Na ścianach wiły się wzory z białych muszelek*” (*ib.*, *W domu Piaskowego Wilka*, s. 45-46). Gdy ów wielki przyjaciel zaprosił do tego bajkowego „domu” Ruskę,

¹² Grzegorz Leszczyński, *Książki pierwsze...*, *op. cit.*, s. 141.

¹³ *Ib.*, s. 166.

serwował gościnnie „ciastka marzenia” i herbatę zieloną „o smaku świerku i malin” (ib., s. 47). I przy tym był czuły, wyrozumiały, dobry. Doskonale wyczuwał nastroje małej Rusi – na przykład, gdy była bardzo zatroskana i smutna z jakiegoś powodu, oprócz wyjaśnienia problemu, uskrzydlenia dylematu i rozrzucenia drobiny dydaktyzmu, Piaskowy Wilk opowiadał Karusi „płaczowyganiacze” (*Piaskowy Wilk i prawdziwe wymysły, Kochana psina*, s. 262) – krótkie zabawne historyjki, które znacząco poprawiały nastrój, rozweselały. Wszystkie pomysły swojej małej przyjaciółki traktował z wielką (po)wagą, nie ignorując ich, wspólnie je „przerabiali”. Ruśka chciała – na przykład – by siniaki nazywały się „tęczowiaki”, na co Piaskowy Wilk z akceptacją, aprobatą odpowiedział: „Siniaki to takie medale za robienie rzeczy niebezpiecznych” (*Piaskowy Wilk, Medale odwagi*, s. 40). Åsa Lind w umiejętny sposób wychodzi poza tradycyjną konstrukcję postaci umieszczanych w pozytywnych/negatywnych – dobrych/złych perspektywach i poprzez oświetlenie najprostszych relacji obejmuje całość istnienia, buduje wieloaspektowość poglądu na świat. Jeśli potraktuje się te opowieści całościowo (a tak najlepiej je czytać!), otrzyma się coś w rodzaju filozoficznej opowiadki, paraboli o człowieku i naturze bytu. Autorka niejako na kilku warstwach tekstu koduje namysł dotyczący spraw najogólniejszych, mających różnorodną wartość, przekazując tym samym te własności otaczającej rzeczywistości, które są powszechne, cenne i mało znaczące, albo wcale nie warte uwagi. Oto kilka znamienych przykładów. Jak powiedziałem wcześniej, Piaskowy Wilk jest uosobieniem mentora, mędrca, filozofa wyjaśniającego dziecku dookolność, nauczyciela tłumaczącego istotę egzystencji. Wskazuje na to zakres i znaczenie podejmowanych tematów. Zacznę od centralnego zagadnienia, mianowicie od kosmosu. W opowiadaniu pt. *Bezkresna kielbasa*, Karusia rozmyśla o kosmosie, ale natykając się na rafy niezrozumienia, jak zawsze postanawia porozmawiać o tym fenomenie z Piaskowym Wilkiem. Po zakończeniu rozmowy, bohater pozostawia wymowną, ważką konkluzję. „Tak naprawdę – mówił – nic się nie kończy”; *Rzeczy nie znikają, tylko zmieniają się i przekształcają. Bez końca*; „Wszystko jest kosmosem! – (...) – Wszystko, co istnieje!” (ib., *Bezkresna kielbasa*, s. 78-79). To w najprostszym skojarzeniu idea zmienności rzeczy Heraklita z Efezu. Wedle tego filozofa, kardynalną zasadą przyrody jest zmienność¹⁴. „Obrazem rzeczywistości jest – rzeka. Wszystko płynie, nic nie trwa”¹⁵, dzieje się powszechna zmienność i przekształcenie, niekończąca się przemiana, znikanie i pojawianie się/rodzenie i umieranie. „Natura jest ciągłą śmiercią i ciągłym rodzeniem się; ta sama natura jest ciągle inna; prawdą jest tylko, że się zmieniamy”¹⁶. Te refleksje epistemologiczne i etyczne mają również potwierdzenie w opowiadaniach: *Karusia i śmierć* oraz *Pogrzeb*. W pierwszym z nich, Ruśka spotyka

¹⁴ Zob. Władysław Tatarkiewicz, *Heraklit*, [w:] idem, *Historia filozofii. Tom pierwszy. Filozofia starożytna i średniowieczna*, wydanie XXII, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 31-34.

¹⁵ *Ib.*, s. 32.

¹⁶ *Ib.*

na plaży przy domu niemłodą kobietę, która „miała staroświeckie ubranie, a w ręku trzymała sieć rybacką” i wzbudzające zainteresowanie „oczy błękitne jak niebo” (*Piaskowy Wilk i ćwiczenia z myślenia, Karusia i śmierć*, s. 218). To była pani śmierć. Po krótkiej wymianie zdań z dziewczynką i wilkiem – zniknęła w okamgnieniu.

- ◆ — Witam panią, pani Śmierć — powiedział Piaskowy Wilk.
— I ja ciebie witam, przyjacielu! — powiedziała Śmierć.
Śmierć podrapała Piaskowego Wilka między uszami, a on zamruczał prawie jak kot.
— Chyba nie przysłała pani po Karusię? — zapytał Piaskowy Wilk.
Śmierć spojrzała na Karusię (...). Uśmiechnęła się i powiedziała, że nie dla niej się fatygowała. Przed Karusią jeszcze wiele długich i szczęśliwych lat.
— Przysłałam po psa. Wabi się Tiko — powiedziała Śmierć (*ib.*).

Tiko to pies sąsiada Karusi – pana Petterssona. Dziewczynka krzyknęła z przerażenia, wiedziała, że Tiko był stary i schorowany, ale nie rozumiała, dlaczego musi umrzeć. Poprosiła śmierć, by poczekała do jutra, ta jednak odpowiedziała, że czekać nie może. W tej krótkiej, ale jakże znamiennej historyjce ukryła autorka głęboki sens egzystencjalny, ważną prawdę bytową o tajemnicy narodzin i umierania. Konkluzję wypowiedział oczywiście Piaskowy Wilk, być może nawet alter ego autorki. „Śmierć nigdy nie biega. Mimo to – stwierdził – jest szybsza niż błyskawica. Taka już jest, ta Śmierć (*ib.*, s. 219). Wy tłumaczywszy Karusi, że śmierć to największa doczesna zagadka zagadek, wielka tajemnica, Piaskowy Wilk i dziewczynka zaczęli tańczyć wokół wyrzuconej przez morze opony. W tym czasie śmierć zabrała psa Tiko i odeszła. „Odeszli do miejsca położonego bardzo blisko, a zarazem bardzo daleko” (*ib.*, s. 220). Następnego dnia tato Karusi powiedział, że zdechł Tiko... To ważna i pouczająca historia, uzmysławiająca, iż w życiu jest czas na narodziny, i na śmierć, że jest miejsce na śmiech i łyzy, na radość i tragizm. Dzięki takiej opowieści autorka równoważy myślenie o życiu, podkreśla jego dychotomiczną naturę, zachęcając jednocześnie do rodzinnego kontaktu z tekstem, co szczególnie w obecnej dobie jest niebywale słuszne i pożądane. Problematyka śmierci podjęta jest również w opowiadaniu zatytułowanym *Pogrzeb*. Śmierć czarnego kosa, który zderzył się z szybą okna i nie przeżył, jest tutaj również przyczynkiem do przemyśleń nad kruchością życia, jego ulotnością, nietrwałością¹⁷. Piaskowy Wilk stwierdza: „Śmierć i smutek idą razem, trzymając się za ręce. Są jak rodzeństwo” (*Piaskowy Wilk i prawdziwe wymysły, Pogrzeb*, s. 317). Konstatacja ta stanowi uzupełnienie prawd pozostawionych w opowiadaniu pt. *Karusia i Śmierć*.

Z tematami kosmosu, śmierci i życia, tajemnicy bytu, splata się w opowiadaniach Lind motywika temporalna. Czas interesuje autorkę, włącza

¹⁷ Problematyka ta jest również obecna w książce Åsy Lind, zatytułowanej: *Chusta babci (Mormors sjal)*, ilustracje Joanna Hellgren, wydanie oryginału: Rabén & Sjögren 2012, polskie wydanie: Wydawnictwo Zakamarki, tłum. Agnieszka Stróżyk, wydanie I, Poznań 2013.

rozważania nad nim w przygody swoich bohaterów bezpośrednio lub pośrednio. Najczęściej ma to związek z płynną egzystencją, ze zmianą łączącą się z niepoznawalnością istoty czasu, z jego nieubłagany tokiem. W opowiadaniu pt. *Tik – tak* Karusia zastanawia się nad mechanizmem czasu, nad zasadą, która rządzi tym wciąż płynącym strumieniem. Dziewczynka rozmyśla jak to możliwe, że wszystko ma swój czas, wszystko jest poddawane nieustannemu ruchowi a jednocześnie świat tworzy jedność, ogromną całość poprzez swoją czasowość. Wydaje się, że najbardziej zajmuje ją owa „ogromność”, którą logicznie wyjaśnia jej Piaskowy Wilk: „Czas jest za stary i za potężny, żeby ktoś nim rządził. A jego władza jest ogromna!; Jest tak ogromny, że nie widać jego końca. A nawet i początku. Przynajmniej nie stąd” (ib., *Tik – tak*, s. 270-271). Czas jest nieodłącznym elementem życia, wyznacza jego tory, rządzi niewzruszenie. Jest w pewnym sensie – takim niepostrzeżonym narratorem bytu. Jego „opowieści” skrywają się wszędzie. „W liściach i patykach, w wałkach i śrubokrętach, i w zagubionych rękawiczkach” (*Piaskowy Wilk i ćwiczenia z myślenia, Jesienne liście*, s. 242). Na co dzień nie dostrzegalny, nieuświadomiany, a jednak w różnoimiennych dźwiękach, zajęciach, wydarzeniach, kondycji człowieczej – nierozzerwalny element tła – „cichy, cichuteńki głos, który rytmicznie, niespiesznie szepcze” (*Piaskowy Wilk i prawdziwe wymysły, Tik – tak*, s. 273). Uniwersalne to spostrzeżenie i niezwykle mądre w książce dla dzieci!

Åsa Lind powołując do istnienia na paginach swoich opowiadań postać Karusi, dowodzi dziecięcej wielkości na fundamencie dictum Protagorasa, iż „wszystkich rzeczy miarą jest człowiek”¹⁸. Teksty pisarki szwedzkiej są parabolą o mądrości dziecka – mądrości, jaką dorośli mogą chłonąć od niedorosłego. Karusia symbolizuje czystość aksjologiczną, niewinność, niezdolność do świadomego czynienia zła i nadto absolutną miłość. Jej rodzice – dorośli, do końca nie definiują rzeczywistości w pełni podporządkowanej miłości i przyjaźni. Nie mają ochoty na czas spędzany z dzieckiem, bo pracują, bo są zmęczeni, bo nie mają czasu, bo... – nie potrafią wyjść poza własny egoizm, egocentryzm, egotyzm. Przygnieceni dorosłością zapominają nierzadko czym jest przyjaźń, miłość, skazując siebie tym samym na ogromną samotność. Tę kondycję – nieświadomie – przekazywali Ruśce. Dziewczynka jednak ocalała siebie, swój piękny, czysty świat wewnętrzny – w momencie spotkania na plaży Piaskowego Wilka uosabiającego Mądrość i Prawdę wnętrza. Wilk ów przypomina bardzo Małego Księcia z opowiadki pt. *Mały Książę* (1943) francuskiego prozaika Antoine de Saint-Exupéry’ego, który podczas spotkania z lisem symbolizującym Mądrość, odkrywa prawdę o świecie różnoimiennych uczuć i odczuć. Te dwa spotkania, dwa doświadczenia uwyrażniają, że przyjaźń i miłość są nadrzędne, poza nimi nie ma wartości wyższych. Są jednak bardzo wymagające – o czym dzieci doskonale pamiętają, dorośli zaś zapominają, dlatego ich uczucia są tak kruche. „Miłość potrafi – mówi Piaskowy Wilk – zmienić naprawdę wszystko, jest w tym

¹⁸ Władysław Tatarkiewicz, *Protagoras i sofisci*, [w:] *idem, Historia filozofii. Tom pierwszy, op. cit.*, s. 75.

mistrzynią świata” (*Piaskowy Wilk i ćwiczenia z myślenia, Dzień Zakochanych*, s. 142). Miłość wymaga poświęcenia, cierpliwości, dialogu, uczestnictwa w inności drugiego i permanentnego budowania zaufania, ostrożności i rozwagi. Karusia nie znalazła tak pełnej kondycji w świecie dorosłych. Rodzice nie potrafili czerpać z prawdy jej serca. Musiała zatem odwołać się do dziecięcej wyobraźni, by odszukać swoją „planetę” o nazwie Piaskowy Wilk (tak jak Mały Książę swoją). Miłość jest wielka, poświęcenie w miłości nie zna granic, jest bezbrzeżne. Åsa Lind przypomina tę mądrość ustawicznie – mądrość dziecięcego serca – co daje szansę na spełnione życie dorosłe. Ustami Piaskowego Wilka mówi: „Ludzie (...) to najdziwniejsze zwierzęta na ziemi. bywają cudowni i wtedy na przykład smażą dżem malinowy albo śpiewają piosenki, albo bawią się w chowanego ze swoimi dziećmi. Ale czasami... czasami są dla siebie straszni” (*Piaskowy Wilk i prawdziwe wymysły, Złodzieje rowerów*, s. 279).

Dziecko okazuje się czułą membraną rzeczywistości, przewodnikiem, którego dorośli nie zawsze potrafią zaakceptować. Karusia – czysta i niewinna, czasami zagubiona, mądra i pełna miłości, czy też inne dzieci – książkowi bohaterowie – mogliby być „skrzydłami człowieka”. O ile jednak uskrzydłają wene pisarzy, o tyle zwykli ludzie rzadko dorastają do pięknego, mądrego rodzicielstwa. Zazwyczaj nie wiedzą co począć ze swoimi „skrzydłami”. Dlatego potrzebują własnego Piaskowego Wilka, aby im nieustannie przypominał:

- ◆ – Skąd wiadomo, czy ktoś jest przyjacielem czy wrogiem? – zapytała Karusia.
- Cóż, to tak jak z jedzeniem – odparł Piaskowy Wilk – Trzeba spróbować.
- Jak to spróbować? Przecież się nie da – odpowiedziała Karusia. – Nie da się posmakować ludzi.
- No niby się nie da. Ale można spojrzeć im w oczy – powiedział Piaskowy Wilk.
- A wtedy to już prawie zawsze się wie.

(*Piaskowy Wilk i ćwiczenia z myślenia, Przyjaciel czy wróg*, s. 234)¹⁹.

Bibliografia

- Ariès Ph. (1995), *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, przeł. Maryna Ochab, „Marabut”, Gdańsk.
- Baluch A. (1993), *Archetypy literatury dziecięcej*, z ilustracjami 5-letniej Basi, Wydawnictwo Waław Bagiński i Synowie, Wrocław.
- Cieślakowski J. (1985), *Literatura osobna*, wybór Ryszard Waksmund, Seria Teoria i Krytyka Literatury dla Dzieci i Młodzieży 3, „Nasza Księgarnia”, Warszawa.
- Dzieciństwo i sacrum. Studia i szkice literackie. Praca zbiorowa*, red. Joanna Papuzińska i Grzegorz Leszczyński, cz. 1 (1998), cz. 2 (2000) Warszawa, Stowarzyszenie Przyjaciół Książki dla Młodych – Polska Sekcja IBBY.

¹⁹ Podobną wymowę nosi słynna konstatacja Małego Księcia: „dobrze widzi się tylko sercem. Najważniejsze jest niewidoczne dla oczu” – Antoine de Saint-Exupéry, *Mały Książę*, z ilustracjami autora, rozdział XXI, przeł. Jan Szwykowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza S.A., Warszawa 2002, s. 99.

Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia. Praca zbiorowa, pod red. Joanny Papuzińskiej i Grzegorza Leszczyńskiego, [aut. oprac. Alicja Baluch et al.], Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej, Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych Uniwersytetu Warszawskiego, CEBID, Warszawa 2002.

Leszczyński G. (2010), *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa.

Papuzińska J. (1996), *Dziecko w świecie emocji literackich*, Seria Nauka, Dydaktyka, Praktyka. 18, Wydawnictwo SBP, Warszawa.

Propp V. Ākovleviĉ (2000), *Nie tylko bajka*, wybór i tłum. Danuta Ulicka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Sesamie, otwórz się! Z nowszych badań nad literaturą dla dzieci i młodzieży w Polsce i za granicą, red. Alicja Baluch i Kazimierz Gajda, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.

Waksmund R. (2000), *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy, gatunki, konteksty)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

Po potopie. Dziecko, książka i biblioteka w XXI wieku. Diagnozy i postulaty. Praca zbiorowa, pod red. nauk. Danuty Świerczyńskiej-Jelonek, Grzegorza Leszczyńskiego i Michała Zajęca, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Seria Nauka, Dydaktyka, Praktyka. 101, Warszawa 2008.

THE MEMBRANE OF REALITY.

ÅSA LIND AND HER EXISTENTIAL STORES FOR CHILDREN

PAWEŁ WOJCIECHOWSKI

Summary

The text considers the importance of a humanistic post-modern reflection based on the interpretation of literature for children. The example is the contemporary Swedish literature of this kind by Åsa Lind. It shows how relevant for an adult reader are the questions of axiological, ontological, and eschatological content within the children's genre, with its delivery rooted in a system of values. What and how can be told to a child about the world so as to reflect the world of the adult and answer the child's questions of what and how. The result of this process will be building the mutual rudimentary relationship.

Key words: post-modernity, Åsa Lind, literature for children, Swedish literature

WSPOMNIENIA BIOGRAFICZNE SENIORÓW GDAŃSKICH. AUTOTERAPIA OPOWIEŚCIĄ WŁASNĄ

AGNIESZKA BZYMEK

Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku, Wydział Studiów Edukacyjnych

Streszczenie

„Przekraczanie granic – aktywizacja niepełnosprawnych seniorów” – projekt realizowany w Dziennym Domu Pomocy „Stowarzyszenia Przyjaciół Strzyży” w Gdańsku w okresie 15.06. do 15.12.2015 r. stał się okazją do propagowania metody biograficznej wśród osób starszych. Zaowocował *Wspomnieniami biograficznymi*, które zostały wydane na użytek własny dziewięciorga podopiecznych biorących udział w projekcie.

Pomysł na stworzenie wspomnień gdańskich seniorów wyrósł z moich doświadczeń zastosowania metody biograficznej w pracy naukowej. Przekonana o słuszności i niezwykłych walorach metody, o których piszę w artykule, stworzyłam projekt, który umożliwił wykonanie wywiadów narracyjnych w obszarze badań jakościowych. Warsztaty z seniorami dotyczącymi snucia historii własnych okazały się niezwykłym czasem budowania relacji między badaczem a badanymi, ponadto stworzyły szansę na wzajemne porozumienie i dialog, a wreszcie przyczyniły się do oswojenia nierzadko trudnych, często też przemilczanych czy wypartych momentów z własnej przeszłości. Tym samym, utwierdziłam się w przekonaniu jak dużą moc terapeutyczną ma opowiadanie swojego życia.

Słowa kluczowe: metoda biograficzna, wywiad narracyjny, historia własna, wspomnienia autoterapia

1. We wstępie

„Przekraczanie granic – aktywizacja niepełnosprawnych seniorów” – projekt realizowany w Dziennym Domu Pomocy „Stowarzyszenia Przyjaciół Strzyży” w Gdańsku w okresie 15.06. do 15.12.2015 r. stał się okazją do propagowania metody biograficznej wśród osób starszych. Zaowocował *Wspomnieniami biograficznymi*, które zostały wydane na użytek własny dziewięciorga podopiecznych biorących udział w projekcie.

Pomysł na stworzenie wspomnień gdańskich seniorów wyrósł z moich doświadczeń zastosowania metody biograficznej w pracy naukowej. Przekonana o słuszności i niezwykłych walorach metody, o których piszę poniżej, stworzyłam projekt, który umożliwił wykonanie wywiadów narracyjnych w obszarze badań jakościowych. Warsztaty z seniorami dotyczącymi snucia historii własnych okazały się niezwykłym czasem budowania relacji między badaczem a badanymi, ponadto stworzyły szansę na wzajemne porozumienie i dialog, a wreszcie przyczyniły się do oswojenia nierzadko trudnych, często też przemilczanych czy wypartych momentów

z własnej przeszłości. Tym samym, utwierdziłam się w przekonaniu jak dużą moc terapeutyczną ma opowiadanie swojego życia, wyciąganie jej z zakamarków pamięci i patrzenie z zupełnie innej już perspektywy. Z kolei zorganizowana konferencja, w grudniu 2015 roku, w Dziennym Domu Pomocy „Stowarzyszenia Przyjaciół Strzyży” w Gdańsku, która miała na celu podsumowanie projektu i zaprezentowanie jego pokłosia w postaci wydrukowanych pamiętników ukazała radość i poczucie zadowolenia uczestniczek, co więcej większą otwartość wobec pozostałych seniorów wyrażoną w chęci dzielenia się opowieścią własnego życia.

2. O metodzie autobiograficznej i wywiadzie narracyjnym

Metoda autobiograficzna, zamiennie zwana również biograficzną, według Teresy Bauman: „jest przekazem symbolicznym, wytworzonym przez rozumiejącą i interpretującą jednostkę, w konkretnych okolicznościach, w odniesieniu do konkretnych wartości”¹. Tworzenie narracji autobiograficznych sięga czasów starożytnych: „Chęć opowiadania o sobie towarzyszy nam od setek lat, prawdopodobnie od chwili, w której pisanie jako akt twórczy przybrało formę historii o życiu, opowiedanej w pierwszej osobie, z zamiarem ocalenia od zapomnienia określonych przeżyć i doznań”². Tradycje biografii sięgają czasów *Poetyki* Arystotelesa, *Dialogów* Seneki czy *Rozmyślań* Marka Aureliusza. W nowożytności do takiej formy należą *Wyznania* św. Augustyna i J.J. Rousseau czy *Autobiografia* I. Loyoli. Współcześnie, metoda autobiograficzna w naukach społecznych nadal ma swoich propagatorów, do których należy m.in. Pierre Dominicè czy Duccio Demetrio, patrzący na autobiografię jako nieustannie zmieniającą się tożsamość człowieka³.

Koncepcja badań biograficznych, które za Ewą Skibińską ujmuję jako „pisemne relacjonowanie historii własnego życia”⁴ w polskiej socjologii, rozpoczyna się od Floriana Znanickiego uznawanego za twórcę metody autobiograficznej. Znanicki wraz z Thomasem napisał pracę *Chłop polski w Europie i Ameryce* wykorzystując metodę autobiografii do przedstawienia monografii polskich imigrantów i zrozumienia zjawisk społecznych towarzyszących ich życiu.

Metoda autobiograficzna pozwala na traktowanie człowieka jako niepowtarzalnej jednostki, spojrzenia na jego egzystencję z perspektywy tworzonej przez niego narracji, która przecież jest nieodłączna od tej egzystencji, posiłkując się słowami J. Brunera: „Narracja naśladuje życie, życie naśladuje narrację”⁵. Co więcej,

¹ T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, [w:] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Żak, Warszawa, 1995, s. 68.

² D. Demetrio, *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, Impuls, Kraków, 2000, s. 9.

³ E. M. Skibińska, *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Wydawnictwo ITE PIB, Warszawa, 2006, s. 11-28.

⁴ Ibidem, s. 8.

⁵ J. Bruner, *Życie jako narracja*, [w:] *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 4, 1990, s. 4.

według Franka Ankersmita, wybitnego filozofa historii, „narracja (...) jest instrumentem nadającym znaczenie światu, w którym żyjemy (...), *chwytą rzeczywistość, oswaja ją, i udamawia*. Ów zabieg *oswajania* polega na zmianie rzeczywistości jako takiej na rzeczywistość, która zostaje zaadaptowana do naszych celów i potrzeb. W narracji więc dokonuje się swoisty przekład rzeczywistości *innej* (...) na *naszą* (oswojoną, pisaną w kategoriach tej, w której sami żyjemy)”⁶. Maria Mendel pisze z kolei: „Metoda biograficzna umożliwia analizę określonych problemów na tle życiowych narracji snutych przez osoby objęte badaniem i daje możliwość odniesień do czasu i miejsc, w których się rozgrywały”⁷.

Tworzenie opowieści odgrywa także funkcję terapeutyczną, pozwalając na spojrzenie na życie własne z innej perspektywy i dokonanie zmian. A. Giddens stwierdza: „Autobiografia nie jest zwykłą kroniką minionych zdarzeń, ale korekcyjną ingerencją w przeszłość. Jednym z przykładowych aspektów takiej ingerencji jednostki we własną przeszłość jest opieka nad *sobą – jako – dzieckiem*”⁸. Odnalezienie swojego wewnętrznego dziecka, które czeka na wsparcie przybiera wymiary terapeutyczne, daje poczucie siły i sprawczości – „każdy, kto opowiada o swoim życiu trzyma je w swoich rękach”⁹ – jak stwierdza D. Demetrio. W innej publikacji zaś, powroty do przeszłości zwie on *zawieraniem autobiograficznego paktu* ze wspomnieniami, *byciem przyjacielem* owych wspomnień¹⁰ oraz podróżą – „antidotum, panaceum, formą leczenia, autoterapią”¹¹. Z kolei J. Trzebiński pisze, że „autonarracje nadają kształt życiu człowieka”¹² i stanowią szansę poznania drugiego człowieka, możliwość empatii, zrozumienia motywów i uczuć jednostki¹³. Poznanie drugiego dzięki jego opowieści, pokochanie wielu historii daje wreszcie okazję do zmiany historii własnej, a nadto jest sposobnością do odkrycia drogi w głąb siebie¹⁴. P. Dominicè uważa, że upowszechnianie narracji jest dowodem społecznej troski oraz

⁶ E. Domańska, *Mikrohistorie ...*, op. cit., s. 109-110.

⁷ M. Mendel, *Spółczesność i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2007, s. 90.

⁸ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, PWN, Warszawa, 2002, s. 101.

⁹ D. Demetrio, *Autobiografia...*, op. cit., s. 9.

¹⁰ D. Demetrio, *Pedagogika pamięci*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno – Ekonomicznej w Łodzi, Łódź, 2009, s. 94.

¹¹ Ibidem, s. 102.

¹² J. Trzebiński, *Narracja jako sposób rozmiękania świata*, GWP, Gdańsk, 2002, s. 43.

¹³ J. Trzebiński, *Narracyjny kontekst myślenia i działania*, [w:] E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasył, red., *Polifonia osobowości*, Wydawnictwo KUL, Lublin, 2005, s. 68-69.

¹⁴ D. Chmielewska-Luczak, *Pokochać wiele historii – rola opowieści w procesie zbiorowej integracji*, [w:] E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasył, red., *Polifonia osobowości*, Wydawnictwo KUL, Lublin, 2005, s. 197-199.

rozwijaniem rozumienia inności dzięki słuchaniu drugiego człowieka mającego sposobność odkrycia ukrytych części siebie i wydobycia życiowych drogowskazów¹⁵.

Narracje biograficzne senierek oparłam na założeniu, że życie jest narracją¹⁶. Źródeł samego narratywizmu doszukuje się w psychologii narracyjnej i w antropologii filozoficznej przełomu XIX / XX wieku¹⁷. P. Dominicè zastanawiając się nad przyczynami zastosowań metody biograficznej zwraca uwagę na starzenie się społeczeństwa i nowe w związku z tym spojrzenie na cykl życiowy, nadto kryzysy ekonomiczne oraz bezrobocie skłaniające nierzadko do nowego spojrzenia na biografię własną¹⁸.

Z punktu widzenia uczestniczek projektu wywiad narracyjny był okazją do spojrzenia na przeszłość własną z perspektywy czasu, co metaforycznie zostało ujęte przez Marcela Prousta przytaczanego przez D. Demetrio: „Precyzyjne określenie wysokości katedry możliwe jest o zmierzchu, nie z bliska, nie z drogi, na której panuje ruch i zamieszanie, nie z miejsca, w którym widok przesłaniają okoliczne domy, lecz z pewnej odległości, gdy w samotności spoglądamy na miasto, które wygląda niczym figura o rozmytych kształtach”¹⁹.

D. Demetrio wymienia etapy tworzenia autobiografii: retrospekcję, interpretację oraz tworzenie postaci i zdarzeń opartych na historii życia autora opowieści, podkreśla jednocześnie, że procesowi temu winna towarzyszyć dojrzałość i *wewnętrzny rozjem*²⁰. Opowiadający w tym ujęciu staje się nie tylko narratorem własnej historii, ale i filozofem, a jego „autobiografia jest tworem powiązanych ze sobą dyskursów”²¹.

W literaturze dotyczącej metody biograficznej badacze zwracają uwagę na jej nieostre pojęcie, co w rezultacie pozwala na badanie różnymi metodami wywodzącymi się z różnych tradycji metodologicznych. Tworzenie biografii jako *historii życia* może wiązać się z aspektem subiektywnym, gdzie doświadczenia jednostki przedstawiane są w taki sposób, w jaki ta osoba interpretuje dane doświadczenia. To podejście fenomenologiczne stosuje m. in. Denzin, bowiem daje

¹⁵ P. Dominicè, «*Historia życia*» jako nieustające wyzwanie w obszarze edukacji dorosłych, [w:] Kurantowicz E., Nowak-Dziemianowicz M., red., *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe DSWE, Wrocław, 2007, s. 28.

¹⁶ J. Bruner, *Życie jako...*, op. cit., s. 4.

¹⁷ M. Straś-Romanowska, *Zmiana pozycji narracyjnej podmiotu jako przejaw jego rozwoju. Analiza biograficzna wybranych postaci literackich*, [w:] E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasył, red., *Polifonia osobowości*, Wydawnictwo KUL, Lublin, 2005, s. 89.

¹⁸ P. Dominicè, *Uczyć się z życia ...*, op. cit., s. 46.

¹⁹ D. Demetrio, *Autobiografia ...*, op. cit., s. 41.

²⁰ Ibidem, s. 23.

²¹ Ibidem, s. 90.

ono możliwość odnajdywania sensu w przeżyciach zwykłego człowieka²². Dzięki interpretatywnej perspektywie mam możliwość jako badacz reagować i przystosowywać się do sytuacji badawczej, weryfikować temat, wyjaśniać wątpliwości i niejasne komunikaty badanych czy zadawać dodatkowe pytania. G. Rosenthal pisze, że każdy wywiad stanowi wynik interakcyjnego działania badacza i badanego²³. Tym samym „opowieści o życiu nie są tworam niezależnymi od owych procesów interakcyjnych, przeciwnie – są one wbudowane w genetyczny proces działalności interakcyjnej”²⁴.

Podczas realizacji wywiadów stosowałam autobiograficzny wywiad narracyjny, będący jedną z metod preferowanych w badaniach biograficznych. Decydując się na metodologię jakościową charakteryzowaną przeze mnie powyżej i sięgając do koncepcji teorii ugruntowanej Barneya G. Glasera i Anselma L. Straussa (1967)²⁵, osadzam swoje badania w metodzie biograficznej przy zastosowaniu wywiadu autobiograficznego. Wywiad ów stanowi pewną formę wywiadu swobodnego lub pogłębionego, za pomocą którego badany opowiada historię swojego życia tworząc *improwizowaną opowieść autobiograficzną*²⁶.

Przystępując do analizy danych biorę pod uwagę opinię F. Ankersmita piszącego: „Interpretujemy nie wtedy, gdy mamy za mało danych, lecz wtedy, gdy mamy ich za dużo. (...) Nasz wiek – który, ze swym nadmiarem informacji, bardziej stoi w obliczu problemów organizacji wiedzy i informacji niż jej osiągnięcia – ma wszelkie powody, by interesować się efektami narratywizmu”²⁷. Świadomie decyduję się na analizę danych zamiast pełnej transkrypcji, której opracowane systemy „abstrahują od rzeczywistej sytuacji i gubią informacje”²⁸. W dokonywanej analizie treści wykorzystuję jednak fragmenty transkrypcji z czasowym podaniem ich wystąpienia, powołuję się przy tym na I. K. Hellinga twierdzącego, że skupienie badacza na pytaniach „co” pozwala na odtwarzanie wywiadu w języku

²² D. Chmielewska-Łuczak, M. Fankanowski, *Przegląd aktualnych tendencji w badaniach biograficznych w obrębie nauk społecznych*, [w:] M. Straś-Romanowska, red., *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, PWN, Warszawa – Wrocław, 1995, s. 82.

²³ G. Rosenthal, *Rekonstrukcja historii życia. Wybrane zasady generowania opowieści w wywiadach biograficznych – narracyjnych*, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski, red., *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa – Poznań, 1990, s. 99.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Przyp. za: M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, 1998, s. 72.

²⁶ M. Prawda, *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości. (O koncepcji badań biograficznych Fritza Schütze)*, [w:] *Studia Socjologiczne* nr 4, 1989, s. 88.

²⁷ F. Ankersmit, *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*, Wydawnictwo UNIVERSITAS, Kraków, 2004, s. 55-61.

²⁸ I. K. Helling, *Metoda badań biograficznych*, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski, red., *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa – Poznań, 1990, s. 27.

standardowym²⁹. Mój wybór strategii analitycznej podyktowany jest wspomnianymi problemami wpływającymi z dokonywania transkrypcji oraz decyzją o skupieniu się na *subiektywnych doświadczeniach życiowych określonych grup społecznych*³⁰, co umożliwia analiza treści, o której pisze I. K. Helling³¹.

3. Analiza wspomnień – próba konkluzji

W oparciu o dokonane studia literaturowe, dotyczące metodologii jakościowej, przy zastosowaniu metody autobiograficznej skonstruowałam biograficzny wywiad narracyjny, służący mi w realizacji opisanych wcześniej zamierzeń badawczych, w którym zadaję pytanie o wspomnienia dzieciństwa i młodości poszczególnym uczestniczkom projektu. Na potrzeby analizy dokonuję wyszczególnienia kategorii analitycznych, które rozumiem jako grupę pojęć, którym przyporządkowuję wypowiedzi badanych podlegające danej tematyce (etym. – gr. *katēgoria* – sąd, orzeczenie), w celu poddania ich analizom, w oparciu o zgromadzony materiał oraz źródła literaturowe. Wypowiedzi senierek koduję wielką literą K i przyporządkowuję jej numer, np. K1, K2...

Kategorie analityczne:

Dzieciństwo czasu wojny. Temat dzieciństwa stał się przewodnim motywem w wypowiedziach senierek. Ukazuje to szczególną rolę, jaka przypisują one temu czasowi. Jest to przede wszystkim okres nacechowany bliskością więzi rodzinnych, podkreślaniami znaczenia matki i ojca, jak wspomina jedna z nich: „Moja mama była dobrą krawcową i opiekowała się nami do południa, zaś popołudniami zajmował się nami ojciec” [K3]. Kolejna zaznacza charakter jej domu: „Mój dom rodzinny był domem otwartym, przychodziło do nas wielu gości, mama grała na pianinie” [K5]. Z kolei dom jej dziadków staje się ważnym miejscem strategicznym w czasie wojny: „(...) mieszkanie moich dziadków stało się punktem kontaktowym działaczy AK” [K5]. Kolejna z nich również zwraca uwagę na gościnność jej domu: „Nasz dom był zawsze otwarty w ciągu dnia i nocą, przebywali w nim wysiedleni ze strony mamy. Toteż najczęściej było w nim ponad dwadzieścia osób, nierzadko i trzydzieści. Nikt nie wychodził głodny, co więcej, również pojawiające się osoby z miasta, proszące o ziemniaki, mogły ich sobie ukopać na naszym polu, na co wyrażali zgodę moim rodzicom” [K2]. Niezwykle ważnym jest zapewne czas, na jaki przypadło dzieciństwo badanych. Okres wojny silnie zapisał się w pamięci senierek, o czym świadczyć będą kolejne wypowiedzi przywołujące wspomnienia. Zapewne trudna sytuacja zagrażająca poczuciu bezpieczeństwa sprawiała jednocześnie szukanie miejsc, których można było zachować względną stabilność. Jedna z pań opowiada:

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibidem, s. 29.

³¹ Ibidem.

„(...) kiedy Niemcy odchodzili, a pojawili się Rosjanie. Całą rodziną siedzieliśmy od rana schowani w piwnicy pod spiżarką. Mieliśmy lampę, upieczony chleb i wędlinę” [K2]. Równie trudne wspomnienia zapisały się w innej podopiecznej: „Byłam najmłodsza i miałam cztery lata jak wybuchła okupacja, pamiętam jak w Puszczy Białowieskiej z jednej strony był front rosyjski, a z drugiej niemiecki, na naszą ziemię spadały bomby, na dwunastohektarowe pole dziewięćdziesiąt sześć pocisków i potem trzy lata ziemia nie rodziła, tak była spalona. Dom został spalony, stodoła również. Spaliśmy w piwnicy, gdzie trzymaliśmy ziemniaki. Potem zamieszkaliśmy w baraku, który był nie ogrzewany, więc tata zaczął budować dom drewniany” [K1]. Trudne i bolesne sytuacje sprzyjały zapewne chęci zacieśniania relacji i szukania przestrzeni przystani bezpieczeństwa. Drugi człowiek stawał się bliskim, o ile nie był wrogiem, z którym należało walczyć. Kolejna z pań opowiada: „(...) podczas łapanek zabierano mężczyzn do pracy w Niemczech. Zabierano również kobiety do obozów pracy”, i dalej snuje opowieść: „Po kilku dniach przyjechali Niemcy i zabrali z naszej stajni piękną klacz. Wówczas Tata nie wytrzymał, złapał siekiere, nie chcąc zgodzić się na wydanie konia. Niemiec zastrzelił psa, który szczekał na niego nie dając wejść mu do stajni. Potem próbował zabić Tatę, a ja krzyczałam żeby nie strzelał, zasłoniłam drzwiami. I wówczas pojawił się wójt wstawiając się za Tatą jako ojcem dziewiątki dzieci. Niemiec ustąpił, ale konia zabrał i dodatkowo ostatnią krowę. Biegłam za nim jakieś pięćset metrów płacząc. Wtedy żołnierz trafił konia przypadkowo kulą, ale udało mi się przyprowadzić krowę ku uciechu całej rodziny, że będzie mleko dla dzieci” [K2]. Wymiar przeżywania dzieciństwa w czasie wojny był zapewne okresem szczególnie trudnym i bez wątpienia wpisał się w pamięć w sposób trwały. Niezwykle sugestywny i malowniczy obraz przedstawia inna z seniorek: „Domy, kościoły, całe budownictwo rozpadało się niczym klocki. Zmarłych z kamienicy zakopywano na podwórku w płytkich grobach, stąd zdarzało się, że po kolejnych nalotach wyłaniały się ponad ziemię nogi, ręce, głowy... Nie baliśmy się tego zupełnie jako dzieci. Niesamowity racjonalizm towarzyszył naszemu rozumieniu, iż należy bać się Niemców, a nie umarłych... [K8]. Inna z opowiadających wspomina rolę mamy zaangażowanej w ruch konspiracyjny: „W 1945 roku mama ewakuowała się do kraju i kontynuowała działalność konspiracyjną pod pseudonimem „Zapolska” [K5]. Wypowiedź ta kieruje moją uwagę na kolejną wyróżnioną kategorię analityczną, którą ujęłam jako „głód rodzica”. Rozważania powyższe chciałabym jednak zakończyć wierszem napisanym w ramach warsztatów przez jedną z uczestniczek:

Wysiedlenie

Pod lasami Niemcy wioski wysiedlali
bydłące wagony jak bydło ganiali.
I pałkami bili żeby my posłuszne byli.

I tak nas zawieźli do Zamościa w druty
każdy chodził głodny i widokiem struty.
Mamusi, daj chleba, dzieci wołali,
razem z dziećmi matki zapłakały.
W nocy obsiadły dzieciaki
jak teraz stonka obsiada ziemniaki.
I tak nas głodzili, na szesnaście osób
jednym chlebkiem małym
nas karmili i wszystkie my głodne chodzili.
Na kolację rzadki krupnik.
Z Zamościa do Zwierzyńca jeszcze większa bieda,
piekli placki w słońcu jedli zamiast chleba.
Sałę taką małą dali, że my na siedząco i klęcząco spali.
Ale za to dół wielki zrobili,
że przy załatwianiu dzieci się topili.
Potem nas ze Zwierzyńca do Niemiec wieźli nas trzy doby
prawie bez żywności, powietrza i wody.
Zdrowych do roboty Niemcy wybierali,
a my biedne dzieci w lagrach pozostali.
Ja czternaście lat i cztery miesiące miałam,
jeszcze małam była, a już
niemieckie krowy dołam.
Chociaż nie umiałam, ale musiałam.
I tak nas trzymali, była blisko zima,
i nas wrócili w druty do Lublina.
W skróceniu to piszę, co żeśmy przeżyli,
i do pustego domu na zimę wrócili.
Co my mieli, to nam pozabierali,
a dom pusty my zastali.
Było nas pięcioro dzieci, ja byłam najstarsza,
najmłodsza Marysia w szpitalu zmarła
i w Lublinie jest pochowana.
Moim siostrą dobrze leci,
bo to są zamojskie dzieci.
A ja nic nie dostałam, bo czternaście lat i pięć miesięcy miałam.
Wysiedlenie było w czerwcu,
a my z Niemiec w czerwcu wrócili w listopadzie,
do domu takiego, nie było niczego,
tylko puste ściany.
Niczego nie mamy [K9].

Głód rodzica. Jedna z podopiecznych wspomina swoje podwójne sieroctwo: „Kiedy miałam czternaście lat zmarła moja mama, zostałam wówczas ze starszym bratem i gospodarzyliśmy razem z bratem. Mama zginęła podczas piłowania drewna, kłoda przygotowana do piłowania spadła mamie na głowę, to był marzec temperatura była poniżej czterdziestu stopni, pękały drzewa, to były niesamowite trzaski. Chciałam wtedy umrzeć i wyszłam na mróz bez ubrania z myślą, że dostanę zapalenia płuc i umrę. Nic z tego nie wyszło. Miałam anemię z głodu. Myślałam o tym, aby było ciepło i było co zjeść, takie były marzenia...”, i dalej: „W 1943 roku tatę zabrali do niewoli Niemcy, dostał wrzodów na mózgu, i zmarł w 1944 roku, kiedy miałam pięć lat. Moja mama została z siedmiorgiem dzieci, najstarszy brat miał szesnaście lat” [K1]. Determinizm walki rodzica w czasie działań wojennych zaznacza się w wypowiedzi innej z pań, również doświadczającej utraty ojca: „(...) powiedział, że musi iść na wojnę, że jest to jego obowiązek. Pamiętam, jak odprowadzaliśmy go na pociąg, gdy jechał do jednostki do Grudziądza, to było 28 sierpnia 1939 roku. Nigdy nie wrócił” [K3]. Inna opowiada: „(...) mój tata siedział w więzieniu i był torturowany przez NKWD, które spreparowało kontrewolucyjny spiszek żydowskich trockistów. Zarzucano mu utratę rewolucyjnej czujności, podając jako powód żonę Polkę, do tego katoliczkę. Poddawany okrutnym torturom, nie wydał nikogo ze swoich towarzyszy. Kiedy wyszedł z więzienia w 1939 roku, jego zdrowie było zrujnowane. Niestety w 1941 roku tatę zabrało NKWD na front i słuch o nim zaginął...”, następnie konkluduje: „Wciąż czekałam na mojego tatę. Mama poszukiwała go przez Czerwony Krzyż, ale nie udało się go odnaleźć” [K5]. Kolejna seniorka wyraża wprost swoje emocje: „Mam ogromną tęsknotę i żal za moim tatą, który zginął podczas działań wojennych. Nie wiem nawet, gdzie jest położony, tak chciałabym móc zapalić mu świeczkę. Tata poszedł na wojnę zgodnie z powołaniem w 1939 roku. Ojciec zginął w Modlinie – Zakroczynie, pod Warszawą, w okopach podczas ostrzeliwania w 1939 roku. Świadkiem tego był jego brat. Dowiedzieliśmy się o tym dopiero po wojnie” [K6]. Wreszcie, doświadczaną sytuacją był także stan nieobecności rodzica w domu: „W 1945 roku mama ewakuowała się do kraju i kontynuowała działalność konspiracyjną pod pseudonimem „Zapolska” [K5]. Tym sytuacjom towarzyszył niepokój dziecka: „(...) mój lęk, że moja mama mnie zostawi” [K5]. Wartym zwrócenia uwagi wydaje się szczególne znaczenie przypisywane rodzicowi i odczuwanie jego autorytetu: „Mój tatuś był niesamowitym człowiekiem, niezwykle honorowym, litościwym i wrażliwym wobec krzywdy człowieka, z dużym poczuciem humoru. Bardzo mi go brak...” [K2]. Inna z kolei podkreśla rolę ojca w domu i chęć naśladowania jego zachowań: „(...) mój tata, który miał zwyczaj zasiadać z nami wszystkimi przy stole (...)”, i dalej: „Urodziłam dwójkę dzieci i kiedy podrosły, zrobiłam to samo – zabrałam je na taką samą wycieczkę – jak mój tata” [K3].

Gdańsk powojenny. Istotnym elementem wspomnień biograficznych jest obraz miasta, które wyłoniło się po wojnie: „Gdańsk był w gruzach, bardzo

zniszczony. Praca wówczas to odgruzowanie miasta” [K7]. Inna wspomina cały kontekst sytuacyjny przyjazdu: „W 1945 roku przyjechaliśmy do Gdańska jako repatrianci, miałam wówczas pięć lat. Pierwsze dwa tygodnie spędziliśmy w Radomiu, potem przyjechaliśmy do Gdańska. Pamiętam karaluchy w Radomiu. Przyjechał z nami fortepian mamy, który pozwolono nam zabrać. Trzy miesiące jechaliśmy w wagonach bydłowych” [K5]. Dalej opowiada: „Architektura Gdańska zniszczona, mnóstwo dziur w budynkach po kulach. Napływ ludzi szukających mieszkania. Zamieszkaliśmy na ulicy Chrzanowskiego, wcześniej proponowano nam na Szymanowskiego, ale dziadkom nie podobało się tam. Na Chrzanowskiego mieszkała niemiecka rodzina, która wyjeżdżała do Francji. Na piśmie pozostały dokumenty, że wszystko to, co było w ich posiadaniu zostało przez nas zakupione: meble, łóżka, pościelenie, zastawy kuchenne. Niemcy byli wrogo nastawieni. Pamiętam, kiedy babcia chciała kupić jabłka i Niemka nie chciała ich sprzedać” [K5]. Inna z pań wspomina: „Przyjechałam do Gdańska z rodziną, z rodzicami i bratem z Przemyśla, 15.08.1945 r. Zamieszkaliśmy we Wrzeszczu przy ulicy Molwitzewek 2/5. W tym mieszkaniu mieszkała rodzina niemiecka: rodzice i trójka dzieci”, i dalej snuje niezwykłą opowieść: „Przyjechaliśmy w Święto Wniebowzięcia i pan Moreau uznał za cud, bo gdybyśmy nie zjawili się, pomarliby z głodu. Nie mieli już żywności. Moja mama umiała dobrze po niemiecku, bo uczyła się w austriackiej szkole, więc porozumienie między nami było dobre. (...) Panowała atmosfera przyjaźni, gotowaliśmy wspólne obiady. Helmut z moim bratem Jankiem biegali po ogrodach i przynosili warzywa. To były ogrody opuszczone. Helmut z Jankiem grali w piłkę nożną na podwórku. Państwo Moreau wyjechali do Niemiec zimą 1945 roku. Nie odezwali się nigdy” [K4].

Praca zawodowa. Zatrudnienie w opowieściach senierek pełni dwojaką rolę. Z jednej strony wynika z potrzeby utrzymania siebie oraz bliskich, jak wspomina jedna z pań: „Mając szesnaście lat jak poszłam do pracy. Poszłam do gastronomii, na własną odpowiedzialność, ponieważ w tym wieku, nie można było pracować. Robiłam wówczas kurs w Sopocie i zaczęłam pracować jako pomoc kuchenna przy obieraniu warzyw. Jako dwudziestojednoletnia dziewczyna podjęłam pracę szefa kuchni w restauracji Jantar. Byłam najmłodszym w Gdańsku szefem kuchni” oraz dalej: „Kiedy dzieci podrosły, aby podreperować budżet rodzinny postanowiłam pracować jako krawcowa, sama nauczyłam się szyć na niej” [K1]. Kolejna opowiada: „Podjęłam studia podyplomowe z matematyki i uczyłam jej w VIII Liceum Ogólnokształcącym w Gdańsku” [K3]. Zatrudnienie bywa również źródłem radości i satysfakcji: „Miałam bardzo szlachetnych i koleżeńskich przełożonych. (...) Byli to przełożeni bardzo wymagający od pracowników i przez o nauczyłam się prawidłowej dyscypliny pracy. Nie było spóźnień wychodzenia – praca to praca. Byłam bardzo zadowolona z pracy, a przełożeni byli zadowoleni ze mnie. Awanse otrzymywałam co dwa lata” [K4].

Mądrość. Cytowana powyżej seniorka stała się dla mnie inspiracją do

zamknięcia analiz teorią rozwoju psychospołecznego przez kryzysy Erika H. Eriksona. Koncepcja Eriksona, będąca obrazem rozwoju dojrzałej osobowości człowieka, dotyczy umiejętności radzenia sobie z rozwojowymi zadaniami, które spotyka się na życiowej ścieżce, na kolejnych etapach rozwoju. Konstrukttywne przechodzenie przez owe kryzysy zapewnia właściwy rozwój, scalanie *ja* człowieka. Każda faza życia jednostki odpowiada jej możliwościom rozwojowym, przynosi nowe role społeczne i zadania rozwojowe. Koncepcja ta odnosi się zatem do *ego* jednostki organizującego i integrującego ludzkie doświadczenie, pozwalające człowiekowi funkcjonowanie w sposób spójny ze sobą samym oraz światem kultury, którego pozostaje współuczestnikiem. Według Eriksona na skutek rozwiązywania krytycznych momentów egzystencji jednostka wykształca system cnót i sił witalnych, które na każdym kolejnym etapie umacniają się tworząc dojrzałość człowieka. Wśród nich badacz widzi³²: nadzieję w okresie niemowlęcym, wolę we wczesnym dzieciństwie, stanowczość w wieku zabawy, kompetencję w wieku szkolnym, wierność w wieku dojrzewania, miłość we wczesnej dorosłości, troskę na etapie dorosłości oraz mądrość w okresie starości. Siły te opierają się na zdolnościach psychicznych, które jednostka umacnia w toku życia dzięki znaczącym osobom na każdym etapie bądź ich nie nabywa³³. Integralność *ego* / rozpacz przypadający na późny okres dorosłości to dojrzałość rozumiana jako relacje z „gatunkiem ludzkim”, „moim gatunkiem”. Podstawową cnotą kształtująca się w tym czasie jest mądrość. Według Eriksona: „Tylko w kimś, kto dba o rzeczy i troszczy się o ludzi, kto przystosował się do nierozzerwalnie związanych z życiem zwycięstw i porażek, do roli dawcy życia i stwórcy przedmiotów i idei - tylko w nim może z biegiem czasu dojrzeć owoc owych siedmiu faz”. Integralność *ego* to utwierdzenie się w skłonności do porządku i sensu. Wynika z niej akceptacja własnego, jedyne go życia jako czegoś, co musiało się dokonać i jako takie nie dopuszcza żadnych substytutów. Brak czy utrata integralności *ego* oznacza lęk przed śmiercią, brak pogodzenia się z upływem czasu i historią własną, zgorzknienie, smutek, nierzadko również rozpacz z powodu świadomości coraz mniejszej ilości czasu, który pozostał by rozpocząć nowe życie i spróbować nowych dróg do integracji. Badania Handleya Candrila, psychologa będącego założycielem Instytutu Międzynarodowych Badań Społecznych, przeprowadzone w 14 krajach, dowodzą, iż starzejąc się wracamy do poziomu szczęścia z czasów młodości w związku z przeżywaniem coraz większej liczby pozytywnych doświadczeń. Wówczas horyzont czasu zawęża się, wskutek czego człowiek przestaje skupiać się na błahostkach, czuje, że czas jest skończony i ustala wobec tego priorytety, zaczyna cenić życie, ma jednocześnie więcej zrozumienia, pokory wobec zaistniałych faktów, poświęca się uczuciowym aspektom życia. W *Psychologii pozytywnej* Janusza Czapińskiego paradoks szczęśliwego starzenia się tłumaczony jest przywiązywaniem mniejszej wagi do materialnych rzeczy przez

³² E. H. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań, 2002, s. 36-37.

³³ *Ibidem*.

osoby starsze, posiadanie przez nich mniejszych aspiracji, w efekcie czego łatwiejszym staje się zaspakajanie potrzeb własnych; z kolei wg badań A. R. Sutin z Floryda State University, im starszy człowiek, tym bardziej wzrasta jego poczucie szczęścia (na podst. analizy deklaracji i dokumentów z lat 1885 – 1980) – mimo doświadczeń wojennych czy kryzysu gospodarczego całych pokoleń³⁴. Garrison Keillor, amerykański pisarz, dziennikarz i komik, dokonuje znakomitej retrospekcji starości, pisząc z dystansem: „Piękno starości polega na tym, że pozwala nam żyć zgodnie z rytmem naszego ciała, bez oglądania się na potrzeby jakiejś organizacji (...). Można obudzić się rano o dowolnej porze, włożyć na siebie jakieś wytarte łachy albo zostać w samej bieliźnie, wypuścić kota, odgrzać zamrożony tost, przeczytać gazetę, wejść do netu, po czym zmierzać majestatycznie ku południu (...)”³⁵. Jego pogodzenie się z procesem starzenia i śmiercią zawiera się w wyznaniu: „Długowieczność nie jest nam przeznaczona. Człowieka zaprogramowano na stopniową degenerację. Natura chciała tylko, bym znalazł kobietę, posiadał ją, zapłodnił, odchowwał dzieci do wieku, w którym same zadbają o siebie, a potem usunął się z drogi, umarł i ustąpił miejsca młodszemu”³⁶. Jednocześnie pisarz czuje się zobligowany do posiadania sensu własnego istnienia: „(...) człowiek musi mieć jakąś misję, a długowieczność niesie ze sobą istotną odpowiedzialność”³⁷. Jeszcze mocniej przekonywujący zdaje się być ponad osiemdziesięcioletni amerykański psychoterapeuta w wywiadzie, kiedy stwierdza: „Jestem przekonany, że zrobiłem to, co było w mojej mocy, a nawet więcej. Cieszy mnie moje życie, małżeństwo i dzieci...”³⁸, i dalej: „Niedługo skończę osiemdziesiąt trzy lata, więc wedle wszelkich miar jestem stary. (...) Ale powiem coś zaskakującego: nigdy nie byłem szczęśliwszy. Kocham moją pracę, nadal mogę prowadzić terapię, a moi pacjenci wciąż mnie fascynują”³⁹.

Czy nie równie pięknie konkluduje swoje życie seniorka, mówiąc: „Od 1 stycznia 1982 roku przeszłam na emeryturę w wieku pięćdziesięciu pięciu lat. Od tego czasu żyję radośnie, zdrowo i wesoło i mam zamiar żyć jeszcze długo. Za największe przyjemności uznaję spacer i wycieczki. Obecnie urządzam spacer z Jelitkowa do Sopotu i z powrotem. Nigdy nie czułam się samotna, ja nie byłam w takim sensie samotna, miałam koleżanki i kolegów, urządzaliśmy prywatki, lubiłam też czytać, ale teraz nie mogę. Ale wytłumaczyłam sobie, że przeczytałam wiele i przyjąłam, że mój wzrok nie jest już sprawny. Ale należy się cieszyć, że inne zmysły są sprawne, że mam słuch, zdrowe nogi i nie mam, na co narzekać. A poczytać może mi teraz ktoś inny” [K4]. Kończąc swoją opowieść podaje ona

³⁴ [w:] CHARAKTERY, 6/2013, s. 12.

³⁵ G. Keillor, *Klawe życie, bo długie*, Prospect, [w: FORUM], 12/13 / 2013, s. 6.

³⁶ Ibidem, s. 5.

³⁷ Ibidem, s. 7.

³⁸ P. Pająk, *Dzieci jednego dnia*, wywiad z Irvinem D. Yalomem, [w:] CHARAKTERY, 7/2014, s. 89.

³⁹ Ibidem, s. 90.

własną definicję życia:

„Życie jest poezją, muzyką, śpiewem i tańcem. Świat jest zaczarowanym ogrodem. Kobieta jest boginią radości. Mężczyzna jest rycerzem. Dzieci są skarbami największymi rodziców i całego każdego społeczeństwa.” [K4].

4. W podsumowaniu

Możliwość wysłuchiwania historii prywatnych było dla mnie ogromną radością i niespodzianką. Pozwoliło mi bowiem spojrzeć na drugiego człowieka z zupełnie innej perspektywy, nabrać dystansu do subiektywnego postrzegania własnej egzystencji, ponadto uczyło pokory wobec, nierzadko trudnych, bolesnych doświadczeń drugiego. Każda historia jest zaproszeniem do dialogu, do relacji z drugim człowiekiem, którego tak często nie rozumiemy oceniając wedle własnych kryteriów.

Pragnę wyrazić swoje podziękowania Paniom – seniorkom snującym opowieści swojego życia. To zaszczyt ich wysłuchiwać. Tu nie ma lepszej i gorszej historii. Każda jest piękna, niepowtarzalna, choć i często trudna, ale i w tym trudzie – piękna. Bo przecież ów trud został w jakiś sposób przezwyciężony, zażegnany – są zatem Panie zwyciężczyniami własnego życia. Umiały Panie poradzić sobie z bagażem doświadczeń i nauczyły się Panie przyjmować życie we wszystkich jego odcieniach. Zawsze, słuchając opowieści biograficznych czuję się jakbym wchodziła do innego świata – nie mojego mieszkania, do którego ktoś mnie zaprasza, może nieśmiało, niepewnie, ale zaprasza. Być może uważa, że to mieszkanie (historia jego życia) nie jest warta opowiadania bądź obawia się wejścia obcej osoby do swojego domu (owej historii). Tym bardziej jestem wdzięczna za otwieranie tych drzwi. Jestem pewna, że ten krótki czas opowiadania był okazją do rozwoju, postrzegania swojego życia z innej perspektywy. Dziękuję jednocześnie za zaufanie w powierzeniu kawałka historii własnej – za piękne opowieści z czasoprzestrzeni, która z racji różnic pokoleniowych jest mi obca, i tylko przez Pań wspomnienia możliwa poznaniu i zrozumieniu.

Bibliografia

- Ankersmit F., *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*, Wydawnictwo UNIVERSITAS, Kraków, 2004.
- Bauman T., *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, [w:] Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Żak, Warszawa, 1995.
- Bruner J., *Życie jako narracja*, [w:] *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 4, 1990.
- CHARAKTERY, 6/2013, s. 12.
- Chmielewska-Łuczak D., *Pokochać wiele historii – rola opowieści w procesie zbiorowej integracji*, [w:] Chmielnicka-Kuter E., Puchalska-Wasył M., red., *Polifonia osobowości*, Wydawnictwo KUL, Lublin, 2005.
- Demetrio D., *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, Impuls, Kraków, 2000.

- Demetrio D., *Pedagogika pamięci*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź, 2009.
- Dominicè P., «Historia życia» jako nieustające wyzwanie w obszarze edukacji dorosłych, [w:] Kurantowicz E., Nowak-Dziemianowicz M., red., *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe DSWE, Wrocław, 2007.
- Dominicè P., *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź, 2006.
- Erikson E. H., *Dopełniony cykl życia*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań, 2002.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, PWN, Warszawa, 2002.
- Helling I. K., *Metoda badań biograficznych*, [w:] Włodarek J., Ziółkowski M., red., *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa – Poznań, 1990.
- Keillor G., *Klawe życie, bo długie*, Prospect, [w:] FORUM, 12/13 / 2013.
- Malewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, 1998.
- Mendel M., *Społeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2007.
- Pająk P., *Dzieci jednego dnia*, wywiad z Irvinem D. Yalomem, [w:] CHARAKTERY, 7/2014.
- Prawda M., *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości. (O koncepcji badań biograficznych Fritza Schütze)*, [w:] *Studia Socjologiczne* nr 4, 1989.
- Skibińska E. M., *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Wydawnictwo ITE PIB, Warszawa, 2006.
- Trzebiński J., *Narracja jako sposób rozmiękania świata*, GWP, Gdańsk, 2002.
- Trzebiński J., *Narracyjny kontekst myślenia i działania*, [w:] Chmielnicka-Kuter E., Puchalska-Wasył M., red., *Polifonia osobowości*, Wydawnictwo KUL, Lublin, 2005.

BIOGRAPHICAL MEMOIRS OF SENIORS OF GDANSK. SELF-THERAPY THROUGH ONE'S OWN STORY

AGNIESZKA BZYMEK

Summary

"Crossing Frontiers – Activation of Disabled Senior Citizens" – a project implemented between June 15 and December 15, 2015 in the "Association of Friends of Strzyża" Daily Nursing Home in Gdansk created an opportunity to promote the biographical method among the elderly. Its result was the publication of *Biographical Memoirs*, which were released for the sole use of the nine contributors.

The idea of creating memoirs of Gdansk seniors grew out of my experience of application of the biographical method in research. Believing the method to be proper and extraordinary, I created a project that allowed the execution of narrative interviews in the area of qualitative research. Workshops with seniors on relating their own stories proved to be an unusual time to build relationships between the researcher and the subjects, and also created an opportunity for mutual understanding and dialogue, eventually leading to taming their often difficult, unspoken, and repressed moments from the past. This deepened even more my conviction how therapeutically powerful telling one's life stories can be.

Keywords: biographical method, narrative interview, one's own story, memoirs, self-therapy

Część II.

**Z PRAKTYKI NAUCZYCIELSKIEJ
ABSOLWENTÓW ATENEUM**

EKFRAZA JAKO SPOSÓB UCZENIA O SZTUCE ORAZ KSZTAŁTOWANIA UMIEJĘTNOŚCI PISARSKICH NA ZAJĘCIACH POZALEKCYJNYCH

MARTYNA SARNOWSKA

Streszczenie

Niniejszy artykuł dotyczy związku pomiędzy sztuką a edukacją. Ukazuje, że nauka o sztuce i poprzez sztukę jest wartościowa i istotna. Umiejętność odbioru literatury, malarstwa czy muzyki, chęć ich zrozumienia, czy tworzenia, stanowią drogę do głębszego procesu poznawczego, a nawet bardziej wartościowego życia.

Powyższa teza przedstawiona jest poprzez pojęcie *ekfrazy*, czyli literackiego opisu dzieła sztuki, jako środka kształtującego wrażliwość na twórczość artystyczną oraz doskonalącego umiejętności pisarskie. W części pierwszej artykułu definiuje się ekfrazę i obrazuje ją na podstawie wierszy nawiązujących do obrazów. W części drugiej znajdują się argumenty za tym, iż uczenie poprzez sztukę jest wartościowe. Przedstawiono w niej szczególną specyfikę zajęć pozalekcyjnych wraz z opisem i weryfikacją przeprowadzonych zajęć poświęconych twórcemu pisaniu, opartych na ekfrazie.

Słowa kluczowe: Ekfrazą, opis literacki, poetycki lub prozatorski, dzieła sztuki, zajęcia pozalekcyjne, twórcze pisanie

W tym artykule skoncentruję się na związku pomiędzy sztuką a edukacją. A bardziej szczegółowo rzecz ujmując, skupię się na pojęciu *ekfrazy* jako sposobie kształtowania umiejętności pisarskich. Zdefiniuję ten koncept i zobrazuję go na podstawie kilku wierszy nawiązujących do określonych obrazów.

Jako że metodę uczenia pisarstwa poprzez ekfrazę realizowałam na autorskich zajęciach pozalekcyjnych, to zwrócę uwagę czytelnika także na tę organizacyjną formę pracy z dziećmi. Jednakże, moim nadrzędnym celem jest ukazanie, iż umiejętność odbioru sztuki (literatury, malarstwa, muzyki itp.), chęć jej zrozumienia, czy tworzenia może stanowić drogę do głębszego, bardziej wartościowego poznawania otaczającego świata.

Co to jest ekfrazą?

„Ekfrazą” pochodzi od greckiego słowa „*ekphrasis*”, czyli „dokładny opis”. Ścisłej mówiąc jest to dokładny opis literacki (poetycki lub prozatorski) dzieła sztuki (obrazu, rzeźby, rysunku...). Nie musi być to jednak dosłowna relacja z tego, co przedstawia dzieło sztuki, a raczej literackie nawiązanie do niego, w zależności od tego, co w nim interesuje autora. Jeden poeta patrzący na dany obraz może chcieć

uchwycić w swoim wierszu jego barwy, kreski i kształty, podczas gdy inny autor chętniej skupi się na ukrytych w obrazie znaczeniach lub na ich odkrywaniu.

Relacja „sztuka wizualna a literacka” badana jest już od dawna i wciąż intryguje artystów, literatów, akademików, pedagogów i innych. Nadal rozważana jest, na przykład, kwestia, czy jedna z tych sztuk jest nadrzędna wobec drugiej. Po jednej stronie widnieje opinia zgodna z bardzo dawnymi, choć wciąż aktualnymi, poglądami estetycznymi, iż: *malarstwo jest milczącą poezją, a poezja mówiącym malarstwem* (refleksja Symonidesa z Keos) lub *ut pictura poesis* (horacjańska zasada *poezja jak obraz*). To założenia mówiące, że obie sztuki – wizualna i literacka, są wobec siebie równorzędne i że mogą się wzajemnie zastępować. Po drugiej jednak stronie, usłyszeć można głosy, że sztuki te nie są sobie równe – że słowa dają szersze możliwości interpretacyjne niż malarstwo, lub odwrotnie: opis względem obrazu jest wtórny. Tak dzieje się w przypadku, gdy pisarz czuje, że nie jest w stanie opisowo sprostac malarskiemu arcydziełu, gdyż jest ono samo w sobie genialne i skończone. A jednak, pisarze wciąż podejmują się prób słownego odzwierciedlenia arcydzieł, „sztuki najwyższego lotu, nieokiełznanej, niedościgłej, nieopisywalnej”¹.



Widok Delft Johannes Vermeer (1657)

Źródło ilustracji: http://pl.wikipedia.org/wiki/Widok_Delft#/media/File:Jan_Vermeer_van_Delft_001.jpg (dostęp: 22 maja 2015)

¹ Pilch A. (2010). *Formy wyobraźni: poeci współcześni przed obrazami wielkich mistrzów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 188.

Pomimo przekonania o własnej niższości w spotkaniu z cudownym dziełem, Adam Zagajewski (ur. 1945), współczesny polski poeta, chętnie tworzący „malarskie wiersze”, nieraz podejmował się próby stworzenia ekfrazy na podstawie doskonałego obrazu, jak *Dziewczyna z Perłą* Johannesesa Vermeera, czy *Lisowczyk* Rembrandta. W tym miejscu przedstawię krótki wiersz poety pt. *Widok Delft* stworzony na podstawie obrazu Vermeera.

Ponad trzysta lat później, po powstaniu przedstawionego krajobrazu, poeta pisze tak:

*Widok Delft*²

Domy, fale, obłoki i cienie
(granatowe dachy, brązowa cegła)
wreszcie stałyście się tylko spojrzeniem.
Nieokiełznane, błyszczące czernią
spokojne źrenice przedmiotów.
Przetrwacie nasz podziw, nasz płacz
i nasze hałaśliwe, nikczemne wojny.

Zagajewski nie stara się imitować słownie tego, co pokazane jest na obrazie Vermeera. Wie, że „w obliczu tego dzieła komentarz jest albo zbyt techniczny, albo po prostu niemożliwy, dlatego też jego wiersz zamyka się w siedmiu krótkich wersach”³. Raczej, wyrażając hołd obrazowi, poeta w swoim wierszu błyskotliwie zamienia role: stawia obraz w roli patrzącego. To arcydzieło – wieczne i niezmienne – „staje się spojrzeniem” i patrzy na „podziwiającego, płaczącego, odpowiedzialnego za wojny” widza. Zagajewski zdaje się mówić, że to nie my podziwiamy arcydzieła, a raczej to one przyglądają się nam. Wywierają na nas wpływ i oceniają nas, jak gdyby sprowadzając widzów do porządku (moralnego, egzystencjalnego, emocjonalnego...) w momencie, gdy stają oni pokornie naprzeciw doskonałemu obliczu, największego majestatu, twórczego cudu⁴. W ten sposób, Zagajewski podaje kolejny powód, dla którego obcowanie z wielką sztuką jest wzbogacające: człowiek, w tym poeta Zagajewski, w obliczu największej sztuki pokornieje, dostrzega, że są wielkie wartości, jak właśnie sztuka najwyższych lotów, które to ustanawiają egzystencjalny porządek rzeczy. A „widz, który nie zdobywa się na artystyczne spojrzenie na dzieło sztuki, zostaje poza jego oddziaływaniem”⁵. W ostatnich dwóch wersach wiersza, Zagajewski mówi, że to obraz przeżyje widza, i tym samym neguje stwierdzenie: *ut pictura poesis* (poezja jak obraz).

² Wiersz przepisany z książki Adama Dziadka: Dziadek A. (2004). *Obrazy i wiersze*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

³ Dziadek A. *Obrazy i Wiersze*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 69.

⁴ Na to, iż Zagajewski w wierszu *Widok Delft* odwraca role „obraz – widz” zwrócili moją uwagę Adam Dziadek i Anna Pilch w przywołanych już w tej pracy tytułach.

⁵ Zieliński J. A. (1999). *Wiedza O Sztuce: Widzenie Artystyczne*. Warszawa: WSiP, s. 6.

Poniżej przedstawię dwa przykłady ekfraz poetyckich, czyli wierszy nawiązujących do dzieł sztuki. To, jak wiersze te wpływają na obrazy – czy je wzbogacają, czy nie – pozostawiam do oceny czytelnikowi.

Wiersz Tadeusza Kubiaka *Czytająca list* – Vermeera jako przykład ekfrazy

Typowym przykładem ekfrazy jest niedługi i nietrudny wiersz pt. *Czytająca list* – *Vermeera* poety Tadeusza Kubiaka (1924-1979) napisany na podstawie słynnej holenderskiej sceny rodzajowej pt. *Czytająca list* (1657). Chyba każdy, kto poświęciłby dłuższą chwilę na przyjrzenie się poniższemu obrazowi, mógłby coś o nim powiedzieć – określić kolorystykę, stwierdzić, czy obraz się podoba, odgadnąć, być może, że to dzieło holenderskie, czy choćby zadać jakieś pytanie. Tak więc, jeśli widzimy obraz i zdolni jesteśmy do własnych przemyśleń, to można spytać: po co nam wiersz? Nie jest to bezpodstawne pytanie, a odpowiedzi na nie bywają skrajne – wiersz to cenny dodatek, albo, wręcz odwrotnie: wiersz jest zbędny, a obraz mówi sam za siebie.



Czytająca list Johannes Vermeer (1657)

Źródło:

http://pl.wikipedia.org/wiki/Dziewczyna_czytaj%C4%85ca_list#/media/File:Jan_Vermeer_van_Delft_003.jpg
(dostęp: 22 maja 2015)

Uważam, że w przypadku takiego arcydzieła, jakim jest obraz Vermeera, wiersz to niekonieczne dopełnienie, ale czemu go odrzucać? Czemu nie potraktować jako „dodatkowych oczu”, jako otwartych i dostępnych dla nas przemyśleń osoby, która z pewnością przy obrazie przystanęła? Tu warto przypomnieć, że wiersze i obrazy są dlatego cenne, gdyż ukazują nam i dają dostęp do tego, co myśli i czuje druga osoba. Do tego, zgodnie z przewrotnym podejściem Zagajewskiego, „ekfrazą opisuje dzieło sztuki, ale nie tylko, opisuje bowiem także tego, kto to dzieło ogląda”⁶. A cóż bardziej fascynującego od zerkania w duszę drugiego człowieka? W tym przypadku poety Tadeusza Kubiaka:

*Czytająca list – Vermeera*⁷

Kto ona?
Matka, żona
czytająca list?
Kochanka udręczona
grzechem złej miłości?

To wschodzenie czy schyłek
dnia – czy pora światec?
Wpatrzona jest,
że czytać
mogłaby w ciemności.

Kto on?
I skąd piszący?
Przerzucając żagiel?
Oblegając szkatułę
czy warowną twierdzę?
On
Żeglarz?
Kupczyk?
Rycerz?
Wyostrzywszy nożem
pióro potulnej gęsi,
mierzy prosto w serce...

Dzięki wierszowi patrzymy na obraz oczami poety. Wiemy, że Kubiak, zapewne stojąc niegdyś przed obrazem, zastanawiał się, kim jest kobieta na obrazie („Kto ona?”) i jaka jest jej relacja z osobą, od której otrzymała list („Kto on?”). Pyta, czy to matka, czy żona, czy kochanka? Słowa zabierają nas też poza pomieszczenie,

⁶ Dziadek A. (2004). *Obrazy i Wiersze*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 72.

⁷ Biała A. (2009). *Literatura i malarstwo*. Warszawa – Bielsko-Biała: PWN, s. 86.

gdzieś daleko za otwarte okno, gdzie przebywa „on”, autor listu – żeglarz, kupczyk lub rycerz. Wiersz skłania do próby określenia pory dnia, w której scena się odbywa: „To wschodzenie czy schyłek / dnia – czy pora świec?”. Celna jest puenta, która zdaje się sugerować, że jakakolwiek treść listu – pozytywna, czy negatywna – to na pewno „mierzy prosto w serce” przejętej czytaniem dziewczyny. Także, pomimo iż wiersz jest w swym wyrazie lakoniczny, szybki, oszczędny w słowach, zdaje się on skupiać w sobie esencję przedstawionej sceny. To jednak podejście *tego* autora. Inny poeta, czy po prostu widz, rozważałby prawdopodobnie inne aspekty, być może nastrój, materię wnętrza, barwy lub myśli czytającej dziewczyny.

Co szczególnie ciekawe w przypadku ekfraz, to porównywanie materii – malarskiej ze słowną. Która z nich zdaje się bliższa prawdzie? Która wyraźniej dociera do odbiorcy? Co jest bardziej przekonujące i namacalne – to, co przedstawione farbą czy drukiem? Tego typu kwestie można mnożyć, a sięgają one istotnych pytań o sztukę; o to, gdzie leży prawda, a gdzie iluzja, o rodzaje ludzkich wrażliwości... Są to pytania do dyskusji, które skłonić mogą, na przykład uczniów w szkole, do poznawania wierszy i obrazów, a nawet do tworzenia własnych artystycznych ekspresji. Być może pod wpływem szkolnej rozmowy o sztuce uczeń zastanowi się: w jaki sposób *ja* mógłbym coś wyrazić – czy poprzez malarstwo, pisanie, fotografię, film...?

Tu przychodzi mi do głowy pomysł na krótkie ćwiczenie edukacyjne: uczniowie dzielą się na dwie grupy, gdzie – w celu debaty i zwrócenia uwagi na różne rodzaje sztuk – jedna z grup broni obrazu, udowadniając jego mocniejszą siłę oddziaływania, a druga staje po stronie wiersza, jako wywierającego większe wrażenie na odbiorcy.

Na jeszcze inny pomysł szkolnego ćwiczenia na podstawie ekfrazy „Kubiak – Vermeer” wpadłam mimochodem, przeglądając książkę autorstwa Aliny Białej *Literatura i malarstwo*, poświęconą licznym przykładom ekfraz. Autorka „ubiera” obraz *Czytająca list* w dzisiejszy kontekst, wyobraża sobie, że dzisiaj „okno”, czyli znak oddalenia, to raczej splot kabli sieci czy niewidocznych fal elektromagnetycznych, a „kartka papieru”, to ekran monitora lub telefonu komórkowego⁸. Co mogło ją na tę myśl naprowadzić, to być może „smsowy” wydźwięk wiersza (napisanego przez Kubiaka na pewno przed 1973 rokiem), który zbudowany jest z krótkich, szybkich zdań i pytań, takich, które tworzone są dzisiaj właśnie w wymianach smsowych. Idąc tym tropem, uczniowie mogliby stworzyć własne „smsowe wiersze”, które wcale nie musiałyby być trywialne czy mało przejmujące, bowiem, jak pisze Alina Biała, pomimo iż korespondujemy ze sobą inaczej niż dawniej, jesteśmy dziś „tak samo spragnieni uczuć i pełni niepokoju, jak ci z XVII wieku”⁹.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

Wiersz Wisławy Szymborskiej *Kobiety Rubensa* jako przykład ekfrazy

Wiersz, który stanowi szczególnie dobry przykład ekfrazy to *Kobiety Rubensa* Wisławy Szymborskiej (1923 – 2012) napisany na podstawie obrazu *Trzy Gracje* P. P. Rubensa. Poetka, pomimo iż pozostawiła po sobie stosunkowo niewiele wierszy, poświęciła dużo uwagi „obrazo-wierszom”. Stworzyła wiersz na podstawie *Mleczarki* Vermeera (Vermeer inspirował i wciąż inspiruje wielu artystów!), *Dwóch Małych Bruegla*, bizantyjskiej mozaiki, a także utwór *Muzeum*, w którym zastanawia się nad istotą muzeów i rzekomej wieczności sztuki.

Utwór *Kobiety Rubensa* różni się od wiersza Kubiaka, choćby pod względami stylistycznymi. *Czytająca list – Vermeera* to wiersz minimalistyczny w wyrazie, dość surowy (tak jak surowa jest scena Vermeera), podczas gdy utwór Szymborskiej jest znacznie bardziej urozmaicony, ekspresjonistyczny, barwny, barokowy. Czytanie wiersza *Kobiety Rubensa*, czy oglądanie barokowego obrazu, jest jak uczestniczenie w obfitej uczcie. Szymborska zadała sobie za cel odzwierciedlić słowami szczególnie bogatą malarską materię, ale nie tylko, gdyż, tak jak Kubiak w *Czytającej list*, prowokuje do refleksji. A przede wszystkim, dzięki jej wierszowi wiemy, co najbardziej nurtowało tę wielką poetkę, gdy patrzyła na dzieło Rubensa.



Trzy Gracje Pieter Paul Rubens (1639)

Źródło: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Peter_Paul_Rubens_-_The_Three_Graces,_1635.jpg
(dostęp: 22 maja 2015)

Niemalże każdy, nie znając nawet sztuki Rubensa, wie o jakiego typu kobietę chodzi, gdy pada określenie „o rubensowskich kształtach”. Jest to rodzaj kobiecego piękna – ciała krągłego, pulchnego, masywnego – które z dzisiejszej perspektywy trudne jest do przyjęcia jako atrakcyjne czy pociągające. Niełatwo jest nam wyobrazić sobie, że taka sylwetka faktycznie podobała się w 17 wieku. A tak było z pewnością: „Rubensa mężczyźni i kobiety to żywe istoty, takie, jakimi je widział i lubił. (...) we Flandrii czasów Rubensa szczupła figura nie była w modzie (...)”¹⁰. Szymborska w swoim wierszu zastanawia się właśnie nad różnymi ideałami piękna w zależności od czasów. Punktem wyjścia do tych przemyśleń są trzy osłepiająco nagie i potężne ciała na obrazie Rubensa.

*Kobiety Rubensa*¹¹

Waligórzanki, żeńska fauna,
jak łoskot beczek nagie.
Gnieźdzą się w stratowanych łóżach,
śpią z otwartymi do piania ustami.
Żrenice ich uciekły w głąb
i penetrują do wnętrza gruczołów,
z których się drożdże sączą w krew.

Córy baroku. Tyje ciasto w dzieży,
parują łaźnie, rumienia się wina,
cwałują niebem prosięta obłoków,
rżą trąby na fizyczny alarm.

O rozdylone, o nadmierne
i podwojone odrzuceniem szaty,
i potrojone gwałtownością pozy
tłuste dania miłosne!

Ich chude siostry wstały wcześniej,
zanim się rozwidniło na obrazie.
I nikt nie widział, jak gęsiego szły
po nie zamalowanej stronie płótna.

Wygnanki stylu, zebra przeliczone,
ptasia natura stóp i dłoni.
Na sterczących łopatkach próbują ulecieć.

¹⁰ Gombrich E. H. (2007). *O sztuce*. Tłum. Monika Dolińska. Poznań: Rebis, s. 403.

¹¹ Biała A. (2009). *Literatura i malarstwo*. Warszawa – Bielsko-Biała: PWN, s. 80.

Trzynasty wiek dałby im złote tło.
Dwudziesty – dałby ekran srebrny.
Ten siedemnasty nic dla płaskich nie ma.

Albowiem nawet niebo jest wypukłe,
wypukli aniołowie i wypukły bóg –
Febus wąsaty, który na spoconym
rumaku wjeżdża do wrzącej alkowy.

Wiersz ten nie jest łatwy w odbiorze, szczególnie po pierwszym przeczytaniu, gdyż poetce zależy w dużej mierze na ubraniu w słowa tego, co dzieje się na wyjątkowo bogatym obrazie. W zapoznaniu się z wierszem pomóc może pewna wstępna wskazówka: utwór dzieli się na dwie kontrastujące ze sobą części, gdzie pierwsze trzy strofy opisują kobiety barokowe, a kolejne to przedstawienie kobiet fizycznie przeciwstawnych, czyli chudych i pozbawionych kulistych kształtów. Kontrast ten zdaje się jednak symbolizować coś więcej, między innymi różnice w myśleniu i obyczajowości w różnych czasach – trzynastego wieku, siedemnastego czy dwudziestego, oraz braku wzajemnego rozumienia pomiędzy poszczególnymi epokami. Przy tym, wiersz do samego końca pozostaje wierny obrazowi, z którym koresponduje, więc jest przede wszystkim skupiony na wieku siedemnastym, który „nic dla płaskich nie ma”. Ta wskazówka, to jednak tylko jedna z wielu możliwych interpretacji tak wielowarstwowego wiersza.

W tym miejscu pomyślałam o ewentualnym ćwiczeniu szkolnym, które miałyby na celu ukazanie obyczajowych różnic pomiędzy epokami. Nauczyciel, czy to uczący historii, czy języka polskiego, mógłby – dla urozmaicenia lekcji albo po prostu w celu przybliżenia uczniom ekfrazy Szymborskiej – zestawić ze sobą trzy wizerunki: kobiety średniowiecznej (której podobizna widnieje na przykład na miniaturach malarzy średniowiecznych braci Limburgów), kobiety siedemnastowiecznej (z obrazów Rubensa) i dwudziestowiecznej (może to być słynna Marylin Monroe Warhola, kobieta z obrazów Roya Lichtensteina, czy choćby zdjęcie z dzisiejszego magazynu dla kobiet). Na podstawie trzech różnych portretów uczniowie mogliby w grupach trzyosobowych stworzyć krótkie skecze: rozmowy pomiędzy trzema kobietami z różnych czasów. Za punkt wyjścia posłużyć mogłaby przedostatnia strofa w wierszu:

„Trzynasty wiek dałby im złote tło.
Dwudziesty – dałby ekran srebrny.
Ten siedemnasty nic dla płaskich nie ma.”

Oczywiście zadania nie można byłoby uznać za głęboką analizę wiersza, ale po takim ćwiczeniu wiersz Szymborskiej i obraz Rubensa na długo zapadłyby uczniom w pamięci.

Wracając jednak do wiersza, Szymborska ukazuje nam trzy monumentalne, ogromne kobiety w następujący sposób, pisze: „waligórzanki” (prawdopodobnie

słowo utworzone od Waligóry, czyli baśniowego olbrzyma mogącego unieść lub przewrócić górę), „rozdynione”, „nadmierne”, „tłuste dania miłosne”... Przy tym warto dostrzec, że „waligórzanki” czy „rozdynione” to słowa utworzone przez poetkę (!), co pokazuje, że język to żywa materia i że można posiadać wobec niego kreatywne podejście. Tutaj, znowu, wiersz mógłby posłużyć jako pretekst do urozmaicającego ćwiczenia na lekcji: uczniowie tworzą listę ciekawych, wymyślonych przez siebie słów opisujących, na przykład, inny siedemnastowieczny obraz.

Bogaty wiersz Szyborskiej i obraz Rubensa mogłyby również stać się podstawą do omówienia artystycznych środków stylistycznych, to znaczy, próby odpowiedzi na pytanie: *jakich sposobów używają artyści, by wyrazić to, na czym im zależy?* W przypadku obrazu, można zwrócić uwagę na następujące metody: światłocień, głębia, kolorystyka, kompozycja, perspektywa, osiowość, stopień realizmu itd. W wierszu także kryje się wiele artystycznych zabiegów, na przykład: „Waligórzanki, jak łoskot beczek nagie” – jeżeli skupić się na chwilę i postarać usłyszeć „łoskot beczek”, to porównanie okazuje się faktycznie rażące, więc w tym przypadku trafne. W wierszu występują też liczne metafory. Poetka, zamiast napisać po prostu „kłębiaste chmury”, pisze „prosięta obłoków”, zamiast „chuderlawe” mówi „o ptasiej naturze stóp i dłoni”. Przez oryginalne dobieranie słów, nie pozwala się czytelnikowi rozleniwic, skłania go do tworzenia nowych wizji. Tu poezja okazuje się grą słowną, czymś wymagającym wyobraźni, zarówno u piszącego, jak i czytelnika! A jeżeli jest to gra – a nie jedynie cząstka materiału do zapamiętania przed maturą – to łatwo o wiele edukacyjnych zabaw. Na przykład, uczniowie mogą spróbować ciekawiej zobrazować słownie spowszedniałe określenia, jak: „romantyczny zachód słońca”, „łzy kapią niczym rosa”, „deszczowa aura” itp.

Myśląc o szkole i uczeniu poprzez ekfrazę nie uważam, by zadanie dzieciom napisania wiersza do obrazu było trafnym poleceniem, gdyż mogłoby to okazać się zbyt abstrakcyjne czy górnolotne i jedynie mała grupa zareagowałaby na nie pozytywnie. Ale już zaangażowanie uczniów w pisanie do obrazu określonych, najlepiej krótkich form pisarskich, na przykład limeryków lub haiku (trójwersowego wiersza z określoną liczbą sylab) mogłoby wyjść ciekawie. (Pisanie haiku prawie zawsze okazuje się angażującą uczniów zabawą). Inne ćwiczenie polegałoby na pisaniu zdań odzwierciedlających to, co na płótnie, składających się z określonej ilości słów, czy też zawierających choćby jedno porównanie, metaforę lub słowo utworzone przez ucznia. Tego typu krótkie, niepozorne, ale kreatywne ćwiczenia mogą okazać się sposobem na rozbudzenie w uczniach zainteresowania poezją lub malarstwem.

Po przedstawieniu pojęcia *ekfrazy*, chciałabym skupić się na ekfrazie jako praktycznej metodzie edukacyjnej. Najpierw postaram się odpowiedzieć na bardzo ogólne, ale trudne pytanie, ale istotne dla omawianego tu zagadnienia: po co uczyć

o sztuce oraz jaka sztuka jest prawdziwa i wartościowa? Następnie podam argumenty za tym, iż odpowiednie włączenie zagadnienia ekfrazy w zakres zajęć szkolnych, przede wszystkim języka polskiego, może okazać się wartościowe. Przedstawię też ogólną specyfikę zajęć pozaszkolnych, które, jak wiadomo, dają więcej czasu i możliwości do rozwijania u uczniów wrażliwości na sztukę. Opiszę też własne dotychczas przeprowadzone warsztaty pisarskie, podczas których często bazowałam właśnie na ekfrazie.

Uczenie o sztuce poprzez ekfrazę. Po co uczy my o sztuce?

Zdolności, jakie można rozwijać poprzez sztukę – zarówno przez jej tworzenie, jak i odbiór – to, między innymi, abstrakcyjne myślenie oraz wyobraźnia. Są to podstawowe cechy potrzebne do tworzenia nowych pomysłów i rozwiązań, dzięki którym świat może iść do przodu. Wyobraźnia jest kluczem do myślenia wychodzącego poza ramy oraz do tworzenia nowych światów. Przykładem ludzi z bogatą wyobraźnią są autorzy książek fantasy, jak J.R.R. Tolkien, Andrzej Sapkowski czy Jacek Dukaj. Wyobraźnia pozwala patrzeć na różne aspekty życia wieloaspektowo. Osoba obdarzona myśleniem wielowymiarowym umie ocenić daną sytuację, na przykład konflikt, nie w sposób „czarno-biały”, a złożony, biorąc pod uwagę różne czynniki. W wywiadzie dla Gazety Wyborczej z dnia 9 maja 2015 roku wpływowy współczesny polski artysta, pisarz Andrzej Stasiuk mówi: „dzięki literaturze (sztuce) ludzie stają się bardziej otwarci na świat, wrażliwsi, trudno jest ich oszukać i zmanipulować”. Wyobraźnia daje też pewnego rodzaju poczucie wolności. Istnieje wiele przykładów ludzi obdarzonych wyobraźnią, jak Aleksandr Sołżenicyn, Anne Frank czy Van Gogh, którzy w skrajnych i surowych warunkach (wojennych, politycznych, finansowych...) byli w stanie się z nich „wydostać” właśnie myślowo, dzięki wyobraźni. Istotę fantazji podkreśla też Andrzej Stasiuk we wspomnianym wyżej wywiadzie: „Świat jest podstawą cudnego zmyślenia, fantazjowania, prywatnych rojeń – i to jest pociągające, a nie jakaś „prawda” jeden do jednego”.

Obcowanie ze sztuką okazuje się także wartościowe w procesie poznawania siebie, czyli własnego sposobu myślenia, patrzenia na świat, czy wrażliwości. Młody człowiek, który orientuje się w sztuce i zna różnych artystów – czyli osoby kreujące rzeczywistość! – może chcieć się z niektórymi z nich utożsamiać i w ten sposób definiować własny szeroko rozumiany „styl”. Jeżeli jednak młody człowiek nie ma świadomości tego, jacy istnieli i istnieją wielcy artyści, możliwe jest, iż upodabniać się będzie do osób niewłaściwych. Jak uczeń ma odkryć w sobie talent pisarski, jeżeli sztuka pisarska i literatura nie zostały mu nigdy przystępnie i ciekawie ukazane, a pisarze przedstawieni jedynie jako niedoścignieni geniusze?

W szkole można uczyć za pomocą ekfrazy na wiele sposobów: poprzez objaśnianie samego pojęcia, omawianie tematu zawartego w obrazie i tekście, porównywanie malarza z pisarzem, czy też myślenie o funkcji interpretatora sztuki

(widza), stojącego pomiędzy dwoma korespondującymi ze sobą dziełami itd. Ekfrazą jednak staje się szerszym zagadnieniem w momencie, gdy potraktuje się ją po prostu jako „zderzenie sztuk”, a rodzajów sztuk – literatura, muzyka, rzeźba, teatr..., jest przecież wiele. Zestawianie ze sobą różnych dziedzin sztuki może doprowadzić do głębszych i wartościowszych rozmów o sztuce, no i, znów, do fundamentalnego pytania: czym jest prawdziwa sztuka?

Jednakże zdolność tworzenia połączeń pomiędzy sztukami wymaga określonych umiejętności. Nauczyciel języka polskiego, chcący uczyć poprzez ekfrazę, czy poprzez dialog sztuk w ogóle, musi te sztuki znać, a przynajmniej być do nich przyzwyczajonym, czuć się wśród nich swobodnie. Na szczęście, dzisiejszy nacisk na nauczanie holistyczne wymaga od nauczyciela poszerzania własnych horyzontów w celu odpowiedniego dotarcia do ucznia. Dlaczego więc w Polsce zarówno dorośli, jak i dzieci wciąż czują się nienaturalnie obcując ze sztuką? Anna Pilch wskazuje na kilka powodów. Mówi, że w Polsce, w przeciwieństwie do Francji, wciąż nie ma odpowiedniej, stałej metody interpretacyjnej obrazu; nie istnieje nauka „czytania” obrazów. Do tego, podręczniki do języka polskiego nie są odpowiednio przystosowane do łączenia ze sobą sztuk: „dzieła sztuki jedynie zdobią najnowsze podręczniki, ilustrują i upiększają, pełnią funkcję eleganckiej szaty graficznej”¹². Jeśli wybierane przez ministerstwo edukacji podręczniki nie wyjaśniają jak podchodzić do sztuki, a tym bardziej, jak ją ze sobą łączyć, trudno wymagać tej wiedzy od nauczycieli czy uczniów.

„I pomimo że wiele na rzecz integracji literatury i malarstwa już zrobiono (reforma, programy nauczania, podręczniki), to „lekcje czytania” dzieła sztuki są najbardziej zaniedbaną dziedziną dzisiejszej edukacji polonistycznej”, dodaje Anna Pilch¹³. Lekcje te natomiast są na wysokim poziomie właśnie we Francji, gdzie „uczeń jest przyzwyczajony do stałej metody, w której ma oparcie, i która dostarcza mu badawczych narzędzi, interpretacyjnego klucza, którym otworzy sens dzieła, odkryje jego prawdę”¹⁴. A uczenie odbioru dzieła sztuki, wcale nie musi być trudne. Opierać się powinno na podstawowych pytaniach, takich jak: kto namalował dzieło, dla kogo, co zostało przedstawione i w jakim celu? Pytania te zdają się banalne i trudne do przyjęcia jako „metoda uczenia”, ale, biorąc za przykład jakikolwiek obraz, odpowiadanie na nie wcale nie okazuje się oczywiste. Dopiero przeanalizowanie wielu obrazów w oparciu o te właśnie pytania (niemalże jak przerobienie wielu zadań z matematyki) przynieść może rezultaty. Po licznych ćwiczeniach z „czytania obrazów” człowiek nie będzie czuł się już skrępowany, stojąc przed dziełem w galerii.

¹² Pilch A. (2010). *Formy wyobraźni: poeci współcześni przed obrazami wielkich mistrzów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 173.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże, s. 178.

Oczywiście, pytania te są podstawowe i nie gwarantują umiejętności bardziej holistycznego czy abstrakcyjnego odbioru dzieła sztuki. Holistycznym odbiorem może być umiejętność dostrzeżenia obrazu w szerszym kontekście (epoki, historii, odpowiadających czasom różnych teorii filozoficznych, naukowych, psychologicznych...). Natomiast podejście abstrakcyjne do obrazu łączy się ściśle z poziomem wyobraźni u odbiorcy, czego nauczyć można jedynie do pewnego stopnia. Niemniej jednak ważne jest, by każdy, choćby najbardziej przeciętny uczeń, potrafił przed obrazem zadać sobie przynajmniej takie pytania: kto namalował dzieło, dla kogo, co zostało przedstawione i w jakim celu?

Równocześnie, Anna Pilch, podkreślając wagę uczenia odbioru sztuki w jak najszerszych kontekstach, przestrzega przed nadmierną interpretacją i teoretyzowaniem: „uczeń coraz biegłej potrafi czytać elementy stanowiące mozaikę dzieła, elementy składające się na świat przedstawiony, ale *istoty* sztuki nie rozumie nadal”¹⁵. I znów, ważniejsze nawet od umiejętności interpretacji obrazu, są podstawowe pytania: co to jest sztuka? Skąd potrzeba sztuki? Po co ludzie tworzą? Co stanowi o arcydzielnosci dzieła? Itd.

Przypomnieć o tym, co najważniejsze w uczeniu o sztuce można jeszcze raz poprzez króciutki wiersz Wisławy Szymborskiej pt. *Vermeer* do obrazu *Mleczarka* (1660) Vermeera.



Mleczarka Johannes Vermeer (1660)

Źródło: http://pl.wikipedia.org/wiki/Mleczarka#/media/File:Vermeer_-_The_Milkmaid.jpg
(dostęp: 22 maja 2015)

¹⁵ Pilch A. (2010). *Formy wyobraźni: poeci współcześni przed obrazami wielkich mistrzów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 165.

Vermeer

Dopóki ta kobieta z Rijksmuseum
w namalowanej ciszy i skupieniu
mleko z dzbanka do miski
dzień po dniu przelewa,
nie zasługuje Świat
na koniec świata.

Powyższa para „wiersz – obraz” zdaje się zawierać w sobie niemal całą istotę sztuki. Nic dziwnego, że Szymborska nawiązała do Vermeera. Obojga artystów charakteryzuje niepozorna, acz ogromna i unikalna umiejętność przedstawiania wielkich myśli za pomocą drobnych form. Szymborska sugeruje, że Vermeer nie namalował jedynie sceny rodzajowej, w której kobieta przelewa mleko, a raczej uwiecznił wrażenie i określoną chwilę. Anna Pilch dodaje: „ruch i gest zrobiony w przeszłości, urzeczywistniony w obrazie, są gestem i ruchem terażniejszym, bo patrzący na obraz odbiorca za każdym razem powołuje go do istnienia. Zapisane w obrazie poetyckim i namalowane w obrazie malarza momenty na zawsze już istnieją w czasie terażniejszym, a nie przeszłym”¹⁶. Sześciowersowy wiersz przekazuje istotę sztuki: póki ludzie tworzą wielką sztukę, póty świat ma się dobrze. Znow, prawdziwa sztuka – czy to wiersz Szymborskiej, czy obraz Vermeera – to esencja najwyższych, wiecznych, humanistycznych wartości.

Dziecko na zajęciach pozalekcyjnych – przemyślenia autorki

Na początku pracy nauczycielskiej moje nastawienie do zajęć pozalekcyjnych było przede wszystkim edukacyjne – dzieci miały się jak najwięcej nauczyć. Zależało mi też na namacalnych rezultatach mojej pracy. Początkowo chciałam, aby dzieci systematycznie pracowały – na przykład nad tworzeniem opowiadań – w celu przygotowania publikacji z pracami pisemnymi, czyli rodzaju fizycznego dowodu, że moje zajęcia są edukacyjne i wartościowe. W pierwszym roku udało mi się stworzyć profesjonalny zbiór opowiadań dzieci, ale już w roku następnym nie udało się tego osiągnąć. Nowa grupa nie była zainteresowana tworzeniem całościowych opowiadań. Nie potrafiłam przyjąć tego do świadomości. Na przemian obwiniałam dzieci i siebie. Zaczęłam wręcz wymagać od dzieci pisania historyjek. Nie widząc innej drogi, nalegałam do tego stopnia, że kilkoro z nich przestało przychodzić na prowadzone przeze mnie ~~pozalekcyjne~~ zajęcia! Wtedy to, w momencie dla mnie kryzysowym, zdałam sobie sprawę, że obrać muszę inny cel. Zrozumiałam, że zajęcia pozalekcyjne, to nie tradycyjne zajęcia szkolne, i że przebiegać muszą inaczej, a głównymi założeniami nie mogą być nauka czy praca.

¹⁶ Pilch A. (2010). *Formy wyobraźni: poeci współcześni przed obrazami wielkich mistrzów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 168.

Do nowego spojrzenia na zajęcia pozalekcyjne przyczyniły się dzieci z klas III. To właśnie najmłodszy uczniowie, którzy szukają zabawy i wypoczynku, szczególnie po całym dniu pracy w klasie szkolnej, pomogli mi zdać sobie sprawę, że zajęcia pozalekcyjne, niezależnie od wieku uczniów, muszą różnić się od tradycyjnych lekcji szkolnych. Anna Panek w ten sposób określa jedno z głównych zadań lekcji pozalekcyjnych: „zapewniają wychowankom odpoczynek i regenerację sił fizycznych i psychicznych, pod warunkiem zmiany: treści i charakteru działań w porównaniu z tymi, które je wywołały, a więc zajęcia odmienne od lekcji obowiązkowych”¹⁷.

Ważne więc na prowadzonych warsztatach stało się zapewnianie dzieciom zabawy. Jan Pięta¹⁸ w książce *Pedagogika czasu wolnego* określa zabawę jako aktywny wypoczynek, zapewniający urozmaicenie, bogactwo wrażeń, pewną dawkę ryzyka, a nawet współzawodnictwa. Często po ćwiczeniu pisarskim proszę dzieci o przeczytanie napisanych przez siebie fragmentów na głos, a potem o zagłosowanie na fragment, który uważali za najciekawszy. Element współzawodnictwa faktycznie stymuluje dzieci do pracy. Od czasu do czasu zadania pisarskie łączę z ćwiczeniami ruchowymi. Jedno z prostszych ćwiczeń, to podskakiwanie przy równoczesnym wykrzykiwaniu określonych słów. Na przykład, czym dziecko zna więcej synonimów do słowa „piękny”, tym więcej razy będzie mogło podskoczyć.

Dostrzegając zaczęłam wagę zajęć pozalekcyjnych jako pozbawionych sytuacji napiętych i stresujących. Trudno nie zgodzić się z poglądem, że „strach zabija samodzielne, twórcze, ożywione impulsami poznawczymi myślenie”¹⁹. Jednym ze sposobów odstresowania dzieci, jest stawianie siebie, jako nauczyciela, w sytuacji swoich uczniów. Często więc stawiam dzieci w roli nauczyciela. Angażuję je do samodzielnego wymyślenia ćwiczeń pisarskich, które, siedząc razem z nimi w ławce, także realizuję. Po wykonanym ćwiczeniu także otrzymuję informacje zwrotne na temat napisanego przez siebie tekstu. Uczniowie, widząc, że uczę się razem z nimi, czują się bezpiecznie i wiedzą, że nie prowadzę zajęć, by ich oceniać.

Istotna jest kameralna i przyjazna atmosfera podczas zajęć pozalekcyjnych. Celem może być również integracja dzieci z różnych klas. Dzięki takiej atmosferze uczniowie chętniej biorą udział w warsztatach. Staram się też o tworzenie nastrojowej przestrzeni fizycznej – urozmaicam pobyt w zwykłym pomieszczeniu klasowym poprzez włączanie muzyki w tło albo nietradycyjne aranżowanie krzeseł. Wiosną staram się zajęcia przeprowadzać na zewnątrz na zielonym terenie szkolnym.

Tak więc, po próbach, błędach i przemyśleniach doszłam do wniosku, że zajęcia pozalekcyjne powinny przede wszystkim różnić się od tradycyjnych zajęć szkolnych. Muszą być atrakcyjne i o określonym charakterze. Ważne jest, by dzieci na

¹⁷ Panek A. (2002). *Zajęcia pozalekcyjne w reformowanej szkole*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 25.

¹⁸ Pięta J. (2004). *Pedagogika czasu wolnego*. Warszawa: Wyższa Szkoła Ekonomiczna, s. 42.

¹⁹ Panek A. (2002). *Zajęcia pozalekcyjne w reformowanej szkole*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 26.

warsztatach miały możliwość fizycznego odpoczęcia, psychicznego odprężenia i poczucia się bezpiecznie. Zajęcia muszą posiadać elementy zabawy, a dla dzieci najmłodszych konieczny jest ruch. Dzięki dotychczasowemu doświadczeniu zaczęłam po prostu „wchodzić w skórę dziecka”, wyobrażać sobie, czego ono – a nie ja! – oczekuje od warsztatów, które odbywają się przecież późnym popołudniem po całym dniu szkolnym. Tak więc, cele czysto edukacyjne odeszły na plan dalszy.

Opis i weryfikacja pisarskich zajęć pozalekcyjnych opartych na ekfrazie

Pisarskie zajęcia pozalekcyjne pt. *Becoming a Writer (Stając się Pisarzem)* prowadzę w Amerykańskiej Szkole Podstawowej w Gdyni od ponad dwóch lat. Osobne są zajęcia dla dzieci z klas III-IV i V-VI. Poświęcam godzinę tygodniowo (15:00-16:00) każdej grupie. Spotkania co jakiś czas zmieniają swój charakter w zależności od grupy dzieci, liczebności, panującej w grupie dynamiki, własnych wynikających z doświadczenia przemyśleń i wniosków itd. Zajęcia te prowadzone są w języku angielskim.

Warsztaty pisarskie sprzed dwóch lat różniły się od tych, jakie prowadzę w tym momencie. Czas, który minął od początku mojej działalności edukacyjnej w szkole amerykańskiej, pozwolił mi nabrać doświadczenia oraz dostrzec takie aspekty jak: znaczna różnica w myśleniu pomiędzy dziećmi z klas III-IV i V-VI, najefektywniejsze sposoby prowadzenia zajęć pozalekcyjnych, preferowane przez uczniów ćwiczenia pisarskie, poziom zainteresowania warsztatami pisarskimi wśród dzieci, własne zalety i słabości jako nauczyciela i in. Poniższy opis moich zajęć opre na warsztatach odbytych stosunkowo niedawno i związanych ściśle z pojęciem ekfrazy, podczas których dzieci doskonalily warsztat pisarski na podstawie wnikliwej obserwacji dzieł sztuki, głównie obrazów.

Celem nadrzędnym moich autorskich zajęć pisarskich opartych o ekfrazę jest przyzwyczajanie dzieci do obcowania ze sztuką, przede wszystkim literacką i wizualną. Aby przebywanie to było swobodne, nie staram się przekazywać dzieciom faktów. Wybieram obrazy w zależności od ich atrakcyjności wizualnej – takie, które mogą przyciągnąć uwagę dzieci, niezależnie od tego, kto, kiedy, czy w jakim celu namalował obraz. Obrazy służą jako podstawa do wykonywania przez dzieci ćwiczeń pisarskich, wnikliwej obserwacji dzieł sztuki oraz rozwoju wyobraźni.

Zajęcia dla klas III-IV rządzą się własnymi prawami i różnią znacznie od tych prowadzonych ze starszymi dziećmi. Lekcje dla dzieci w wieku około dziesięciu lat muszą być oparte na zabawie, ruchu i różnorodności zadań. Dzięki zdobytemu już doświadczeniu widzę, że dzieci z klas III nie posiadają jeszcze umiejętności abstrakcyjnego myślenia. Odbierają świat raczej konkretnie, przez co, to właśnie z najmłodszymi uczniami najtrudniej jest wykonywać zadania abstrakcyjne, wychodzące poza to, co rzeczywiste. Na tym etapie, szczególnie jeśli w grupie dzieci

z klas III i IV przeważają te młodsze, nie wprowadzam pisania całościowych utworów, jak opowiadanie czy wiersz. Raczej wykonuję drobne ćwiczenia z nastawieniem na rozwój słownictwa czy na poznawanie określonych elementów pisarskich, jak dialog, zdanie czy wstęp do opowiadania. Staram się, w sposób niebezpośredni, ukazywać dzieciom, że kreatywne pisanie, to przede wszystkim pobudzanie i wykorzystywanie wyobraźni. Poprzez liczne ćwiczenia próbuję wyjaśniać, że zamiast „piękna dziewczyna” można napisać „dziewczyna o długich, jedwabnych włosach, powabnej sylwetce i dużych błękitnych oczach”, a szablonowe określenie „leje jak z cebra” da się przedstawić następującymi słowami „wszystko nasączone i przesiąknięte deszczem, nie ma ani suchego skrawka”.

Przykładem autorskiego warsztatu pisarskiego dla klas III-IV mogą być zajęcia pt. *Tworzenie opowiadań na podstawie obrazu „Ambasadorowie” Hansa Holbeina*. Nie zaczynam zajęć warsztatowych od podawania faktów, gdyż nie uważam, by data powstania dzieła czy imię artysty było istotne dla dziecka w tym wieku. Co najwyżej, proszę dzieci o odgadnięcie ile lat może mieć ten obraz (*Ambasadorowie* to pięćsetletnie dzieło). Pytam raczej, co widzą na obrazie. Staram się, by dzieci, opisując, co rzuca im się w oczy, używały takich zwrotów, jak: na pierwszym planie, na drugim planie, w tle, w górnym prawym rogu, portret podwójny itp.

Następnie, dzielę dzieci w pary i proszę o wypisanie jak największej ilości słów określających przedmioty na obrazie. *Ambasadorowie* to obraz szczególnie bogaty w oryginalne i intrygujące przedmioty, typu globus, lutnia, zegar słoneczny, śpiewnik, czaszka itd. Zaznaczam też, że jeśli nie znają odpowiedniego słowa, mogą słowo wymyślić, czyli stworzyć takie, jakie wydaje się dobrze oddające dany przedmiot. Na przykład, zamiast „lutnia” pewne dziecko napisało „gitara wyglądająca jak pół melona”. Jest to gra słowotwórcza, na którą dzieci reagują entuzjastycznie.

Kolejnym ćwiczeniem w oparciu o obraz jest pisanie wstępu do opowiadania. Moim celem nie jest, by dzieci w tym wieku pisały całe opowiadania. Raczej proszę je, by najpierw wyobraziły sobie jakąś historię na podstawie obrazu, a potem stworzyły kilkuzdaniowy wstęp do tej opowieści. Następnie, dzieci czytają napisane przez siebie wstępy i wspólnie staramy się określić, który z nich jest najciekawszy, czyli dzięki któremu chcielibyśmy kontynuować czytanie ewentualnego opowiadania. Potem, po wymianie informacji zwrotnych, jeśli pozwala na to czas, dzieci poprawiają swoje wstępy i czytają je ponownie. Dzięki temu zaczynają rozumieć, że słowa służą do przelewania własnej wyobraźni na papier. Dostrzegają, że dobór słów i kolejność układania ich na stronie nie są bez znaczenia i wpływają na czytelnika.

Następnym etapem zajęć jest pisanie przez uczniów w parach krótkich dialogów pomiędzy mężczyznami ukazanymi na obrazie *Ambasadorowie*. W tym miejscu staramy się zrozumieć słowo „ambasador” – czym zajmuje się taki człowiek i co na obrazie świadczy o tym, iż dwaj mężczyźni pełnią taką właśnie funkcję. Przekazuję dzieciom, że są to osoby, które naprawdę żyły pięćset lat temu, i że jeden z nich był politykiem, a drugi duchownym. Informacje te mogą, ale nie muszą,

wykorzystać podczas pisania dialogów. Proszę też o użycie w dialogach przynajmniej dwóch zidentyfikowanych wcześniej przedmiotów, jak lutnia czy zegar słoneczny. Na koniec lekcji dzieci odgrywają stworzone przez siebie dialogi. Odtwarzanie scenek prawie zawsze okazuje się udaną formą zabawy edukacyjnej.

Oczywiście opisane powyżej zajęcia warsztatowe można traktować jako modelowe. W rzeczywistości nie zawsze udaje się zrealizować przygotowaną koncepcję. Gdy widzę, że poziom koncentracji dzieci spada, to pomiędzy zaplanowanymi ćwiczeniami robię przerwy, na przykład, na grę w piłkę, gdzie zasady gry wiążą się z rozwojem słownictwa. Oto jedna z reguł: trzymając w rękach piłkę, podaję ją uczniowi, wypowiadając słowo, do którego musi podać synonim. Po podaniu przez niego prawidłowego synonimu, uczeń wymyśla kolejne słowo, rzucając piłkę do kogoś innego itd.

Dotychczasowe doświadczenie każe mi brać pod uwagę cechy psychorozwojowe dzieci z klas III-IV, a tym samym fakt, że bywają one zmęczone po całym dniu pracy w szkole. Dostrzegam, że oczekują one na zajęciach pozalekcyjnych więcej form zabawowych i odrzucają wszystko to, co przypomina standardowe lekcje szkolne. Ważny jest więc dynamizm zajęć, który można osiągnąć poprzez wprowadzanie różnorodnych ćwiczeń – ruchowych, rozwijających wyobraźnię, grupowych, indywidualnych, teatralnych, wymagających skupienia itd. Nie znaczy to jednak, iż zadania mają być wykonywane szybko i powierzchownie. Często proponuję różne ćwiczenia, ale w oparciu o jeden temat, choćby o listę słów określających przedmioty na obrazie *Ambasadorowie*.

Powyżej opisałam charakter i przebieg przykładowych zajęć pozalekcyjnych kształtujących umiejętności pisarskie uczniów klas III-IV. Teraz chciałabym przedstawić ogólne dotychczasowe obserwacje i wnioski dotyczące moich spotkań z klasami V-VI oraz opisać zajęcia dla starszych dzieci na przykładzie jednego z przeprowadzonych przeze mnie zajęć, pt. *Tworzenie wierszy na podstawie ilustracji Victora Hartmanna i muzyki Modesta Musorgskiego*.

Jak już wspomniałam, różnice pomiędzy dziećmi klas III-IV a uczniami V-VI są znaczące i oczywiste. Szczególną jednak różnicę w rozwoju myślenia dostrzegam pomiędzy dziećmi z klas III i klas IV-VI. Dzieci starsze posiadają już zdolność abstrakcyjnego myślenia. W starszej grupie jestem w stanie wyjść poza zadania konkretne, a przejść do pisania całościowych opowiadań lub wierszy, gdzie nie tylko skupiamy się na odpowiednim słownictwie czy strukturze zdania, ale również na mniej konkretnych aspektach, jak: przesłanie pisanego tekstu, rozwój akcji, konflikt w utworze itd. W klasach V-VI dzieci umieją już podejść do pisania jako do sposobu wyrażania siebie, komunikacji artystycznej, czy tworzenia abstrakcyjnej wizji świata. Widzą też, jak ważne jest rozwijanie własnej wyobraźni, by móc pisać w sposób twórczy. Dzieci w wieku około dwunastu lat posiadają szersze pojęcie tego, czym jest sztuka. Zdają sobie sprawę, że obraz może stanowić alternatywny sposób wyrazu do tekstu pisanego. Młodsze dzieci, szczególnie z klas III, nie rozumieją jeszcze, że

pisanie, to rodzaj artystycznej ekspresji, i że pisząc, wyrażają siebie – są to dla nich idee nieuchwytnie. Tak więc, reasumując, z dziećmi starszymi jestem w stanie wyjść poza konkretne ćwiczenia pisarskie i pisać „dla wyższych celów”.

Pomimo iż tytuł zajęć: *Tworzenie wierszy na podstawie ilustracji Victora Hartmanna i muzyki Modesta Musorgskiego* brzmi skomplikowanie, to, tak jak wspominałam wcześniej, nie należy traktować jako istotne informowanie dzieci, o życiu artysty, który stworzył ilustracje, czy autora skomponowanych utworów muzycznych.

Do stworzenia tych zajęć zainspirował mnie dialog pomiędzy dwoma XIX-wiecznymi rosyjskimi artystami: rysownikiem i architektem Victorem Hartmannem, a kompozytorem Modestem Musorgskim. W 1874 roku Musorgski, po obejrzeniu wystawy rysunków Hartmanna, skomponował serię utworów fortepianowych pt. *Obrazki z wystawy zainspirowanych pracami rysownika*²⁰. Potraktowałam tę relację jako dialog różnych form sztuki, tym razem, sztuki wizualnej i muzyki. Owe wzajemne oddziaływanie tych artystów jest w stanie ukazać dzieciom korespondencję pomiędzy różnymi dziedzinami sztuki, i to, że muzyka i obraz mogą ze sobą współgrać i wyrażać to samo. Słuchając utworów Musorgskiego z serii *Obrazki z wystawy* nawiązujących do ilustracji Hartmanna, okazuje się, że utwory faktycznie korespondują z obrazkami. Na przykład, utwór skomponowany do zabawnego rysunku Hartmanna, na którym ukazane są teatralne stroje w formie kurzych jaj, jest równie wesoły i lekki, co ilustracja, i tak samo trafnie oddaje drobny, ruchliwy chód piskląt.

Podczas przeprowadzonych zajęć dzieci słuchały utworów Musorgskiego, przyglądając się równocześnie odpowiednim ilustracjom. Podczas ponownego słuchania utworów, dzieci tworzyły listy słów odpowiadające danej ilustracji i akompaniamentowi muzycznemu. Następnie, na podstawie wypisanych przez siebie określeń, dzieci pisały wiersze. W ten sposób w jednym miejscu znalazły się różne formy sztuki: utwór muzyczny, rysunek i wiersz – wszystkie powiązane ze sobą i wyrażające to samo.

Zaprezentowane wyżej pozalekcyjne zajęcia warsztatowe okazały się udane. Dzieci chętnie szukały podobieństw pomiędzy obrazkiem, a utworem muzycznym. Myślę, że właśnie dzięki tym zajęciom niejedno dziecko zrozumiało, że sztuka, to forma wyrazu. Pisanie wierszy korespondujących z obrazem i muzyką również okazało się ciekawym zadaniem. Jeśli dziecko zdecydowało się, na przykład, napisać wiersz korespondujący bardziej z muzyką, to zachęcano je do tworzenia słów dźwiękonaśladowczych. Jeśli natomiast uczeń oprzeć chciał wiersz w większej mierze na ilustracji, to sugerowano mu zastanowienie się, jak oddać słownie barwy, nastrój czy formę zawartą w ilustracji.

Tu chciałabym dodać, że próbowałam przeprowadzić podobne zajęcia z dziećmi z klas III-IV, ale scenariusz ten dla tej grupy wiekowej okazał się mniej

²⁰ Serii utworów Musorgskiego *Obrazki z wystawy* można wysłuchać na stronie YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=s8z1_A-Zlbw

atrakcyjny. Dzieci nie potrafiły skupić się na klasycznych utworach muzycznych, a szukanie podobieństw między utworem muzycznym, a obrazem okazywało się dla nich zbyt trudne (zbyt abstrakcyjne). Charakter muzyki klasycznej okazał się dla tak małych dzieci za poważny i za mało urozmaicony.

Jako podsumowanie i zakończenie tego artykułu najchętniej zacytowałabym cały esej Wisławy Szymborskiej pt. *Cmentarzysko*. Natknęłam się na niego czytając *Lektury Nadobowiązkowe* – zbiór felietonów autorki publikowanych w magazynach literackich.

Cmentarzysko to dwustronicowy tekst, do którego napisania zainspirowała autorkę książka *Wypracowania – Wzory*. Szymborska, mając tę książkę przed sobą i ją wertując dzieli się wrażeniami. Jest zawiedziona niską jakością i banalnością zawartych wypracowań oraz tym, iż przekazywane są one w formie ściąg, miniaturowych książeczek, które da się zabrać na sprawdzian, a nawet egzamin maturalny! Autorka komentuje dobitnie: „dzieła ‘omówione’ w brykach, zostały sprasowane na blachę²¹. Krytykuje również sposoby omawiania lektur w szkołach, gdzie ograniczony czas lekcji nie pozwala na wartościowe rozmowy o książkach. Lektury są przedstawiane uczniom w sposób skrótowy i płytki, stwierdza Szymborska, a literatura staje się „cmentarzyskiem czekających na zgniecenie samochodów”²².

Krótki i zabawny felieton noblistki tłumaczy moje rozczarowanie nauką w szkole. Wygląda na to, że nie tylko ja odbieram szkołę jako miejsce, gdzie nie przedstawia się wartości sztuki. Pozostaje mi jednak cieszyć się, że mogę uczyć w szkole o sztuce, nie będąc ograniczaną ramami czasowymi czy narzuconym z góry programem nauczania. Na moich zajęciach pisarskich zarówno moi uczniowie, jak i ja, – ich mentorka, jesteśmy przede wszystkim wolni, a tylko wolna przestrzeń nadaje się do obcowania ze sztuką i daje możliwość jej głębokiego zrozumienia.

Bibliografia

- Biała A. (2009). *Literatura i malarstwo*. Warszawa – Bielsko-Biała: PWN
- Dziadek A. (2004). *Obrazy i wiersze*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gombrich E. H. (2007). *O sztuce*. Tłum. Monika Dolińska. Poznań: Rebis
- Panek A. (2002). *Zajęcia pozalekcyjne w reformowanej szkole*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej
- Pięta J. (2004). *Pedagogika czasu wolnego*. Warszawa: Wyższa Szkoła Ekonomiczna
- Pilch A. (2010). *Formy wyobraźni: poeci współcześni przed obrazami wielkich mistrzów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 188.
- Szymborska W. (2012). *Nowe Lektury Nadobowiązkowe*. Kraków: Wydawnictwo Literackie
- Zieliński J. A. (1999). *Wiedza O Sztuce: Widzenie Artystyczne*. Warszawa: WSiP,

²¹ Szymborska W. (2012). *Nowe Lektury Nadobowiązkowe*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, s. 28.

²² Tamże.

EKPHRASIS – AS A FORM OF TEACHING ABOUT ART AND DEVELOPING CREATIVE WRITING SKILLS IN AFTERSCHOOL WORKSHOPS

MARTYNA SARNOWSKA

Summary

This article discusses the relation between arts and education. It shows that learning about and through the arts is valuable and crucial. The ability to appreciate literature, painting or music, and the will to understand or create them, lead to deeper cognitive process and a more meaningful life.

This thesis is supported by the concept of *ekphrasis*, a literary description of a work of art, which shapes sensibility towards creative output and develops creative writing skills. The first part of the article defines ekphrasis and illustrates the term with poems referring to paintings. The second part argues that learning about and through the arts is valuable. It explains the specificity of afterschool workshops, as well as describes and verifies previously conducted creative writing classes based on ekphrasis.

Key words: Ekphrasis, poetic or prose description of a visual work of art, Afterschool workshops, Creative writing workshops

AKTYWIZOWANIE GIMNAZJALISTÓW NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO

KAMIŁA KOLLECK

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie korzyści płynących ze stosowania aktywnych metod nauczania. Narzędzia oferowane przez metody aktywizujące pozwalają na stworzenie kreatywnej ścieżki kształcenia, która wiedzie od instytucji edukacyjnej – gdzie na kandydatów czeka samodoskonalący się nauczyciel – do samowiedzy uczniów i wybranych na jej podstawie ról społecznych.

W artykule podkreśla się przede wszystkim, iż proces kształcenia (uczenia się i nauczania) z wykorzystaniem metod aktywizujących to edukacja oparta na nowej roli nauczyciela, który w zależności od zastanej sytuacji edukacyjnej pełni funkcje doradcy, animatora, obserwatora i słuchacza. Aktywne metody nauczania zwiększają bowiem czynny udział uczniów w zajęciach dydaktycznych, przy jednoczesnym ograniczeniu działań nauczyciela sprowadzonych do koordynowania i pomagania w wykonywaniu zadań. W tak zbudowanym procesie kształcenia uczeń staje się podmiotem i wspólnie z nauczycielem tworzą kreatywne sposoby rozwiązywania problemów napotykanych w szkole, a później w codziennym życiu młodego człowieka.

W ten sposób szkoła, zachęca do odkrywania złożoności świata i poznawania wciąż nowych sposobów jego interpretacji. Nauka staje się przygodą, a podstawa programowa jawi się jako swoista instrukcja obsługi, pełna rad do zastosowania w dorosłym życiu.

Kierując się wytycznymi dotyczącymi metod aktywizujących stworzyłam 5 scenariuszy lekcji języka polskiego, dla III etapu edukacyjnego. W niniejszym artykule przedstawiam jeden z nich.

Słowa kluczowe: metody aktywizujące, edukacja, rola nauczyciela, aktywny proces uczenia się i nauczania, metody aktywizujące w nauczaniu języka polskiego, gimnazjaliści, III etap edukacyjny, Gdańsk, czytanie ze zrozumieniem, liryka, epika.

W coraz obszerniejszej literaturze przedmiotu dotyczącej metod nauczania zwraca się przede wszystkim uwagę, iż celem współczesnej edukacji (proces kształcenia nie może być wyłącznie wymogiem stawianym wobec nauczyciela) jest stworzenie uczniom drogi, która wiedzie od instytucji edukacyjnej – gdzie czeka na nich samodoskonalący się nauczyciel – do samowiedzy i wybranych na jej podstawie ról społecznych.

Tym samym, proces kształcenia z wykorzystaniem metod aktywizujących to edukacja oparta na nowej roli nauczyciela, który musi odpowiedzieć sobie na pytanie: jak organizować szkolną edukację, by uczniowie rozumieli otaczający ich świat i by w przyszłości umieli w nim funkcjonować. To stwarzanie dzieciom okazji do kreatywnych zachowań w procesie zdobywania wiedzy, do samodzielnych odkryć i analiz.

W zależności od zastanej sytuacji edukacyjnej współczesny nauczyciel pełni funkcje doradcy, animatora, obserwatora i słuchacza. Nauczyciel oczekujący w czasie

lekcji od swych uczniów intelektualnego zaangażowania, sam staje się aktywnym uczestnikiem procesu dydaktycznego oraz partnerem intelektualnym uczniów. Trudno oczekiwać twórczej postawy uczniów, bez kreatywnej postawy nauczyciela.

Organizowanie aktywnego procesu uczenia się uczniów to trudne i skomplikowane zadanie, w toku którego trzeba mieć na uwadze warunki zewnętrzne i wewnętrzne kształtujące uczenia, oraz różne typy uczenia się człowieka¹. By właściwie korzystać z aktywizujących metod nauczania potrzebna jest wiedza nie tylko z zakresu wykładanego przedmiotu oraz dydaktyki, ale i z psychologii rozwoju człowieka, filozofii – zwłaszcza epistemologii (teoria poznania, dorobek racjonalizmu, empiryzmu i pragmatyzmu), czy podstaw komunikacji². Konieczne jest więc interdyscyplinarne podejście do procesu kształcenia młodego człowieka.

Miejscem kreatywnych działań może być szkoła, która zachęca, czy wręcz prowokuje do odkrywania złożoności świata i szukania nowych sposobów interpretacji zastanych zjawisk. Nauka ma szansę stać się dzięki temu przygodą, a szkolny program edukacyjny może jawić się jako swoista instrukcja, pełna rad możliwych do zastosowania w dorosłym życiu.

W wyborze metod odpowiadających specyfice języka polskiego kierowałam się założeniami M. Taraszkiewicz, która mówi, że „W praktyce szkolnej, nie chodzi o to, aby precyzyjnie deklamować zasady i założenia określonej metody nauczania (...) warto znać wiele różnych metod, technik, sposobów rozwiązywania określonego typu problemów. „Wynalazki” danej metody można łączyć, przekształcać – opracowując swój własny, niepowtarzalny warsztat pracy”³. Biorąc pod uwagę mnogość nazw i klasyfikacji metod aktywizujących⁴ ich łączenie i modyfikowanie, w zależności od potrzeb edukacyjnych, wydaje się możliwą drogą postępowania.

Kierując się wyżej wspomnianymi wytycznymi można tworzyć projekty lekcji języka polskiego, dla III etapu edukacyjnego. W niniejszym artykule przedstawiam jeden z nich.

Na budowę prezentowanego tu projektu lekcji wpłynęło kilka założeń dydaktyczno – wychowawczych. Po pierwsze wzięłam pod uwagę, że okres nastoletni, w jakim znajdują się gimnazjaliści (według teorii rozwoju – krytyczny), to

¹ Istnieje 8 typów inteligencji, która wpływa na sposób przyswajania wiedzy przez uczniów. Koncepcja inteligencji wielorakich, stworzona została przez dr Howarda Gardnera na początku lat 80 XX wieku.

² Davis M., Fanning P., McKay M., *Sztuka skutecznego porozumiewania się. Praca. Rodzina. Zabawa.*, tłum. A. Błaż, Gdańsk 2007, s. 282-325.

³ Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1999, s. 86.

⁴ Poglądy dydaktyków dotyczące klasyfikacji metod aktywizujących są dość zróżnicowane, dlatego wyróżnia się wiele podziałów tych metod. Przede wszystkim, dzieli się je na grupy w zależności od strategii nauczania. W każdej grupie metod mieści się od kilka do kilkunastu propozycji dydaktycznych. Szerzej na ten temat: Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? czyli (...)*, Warszawa 1999; Rau K., Ziętkiewicz E., *Jak aktywizować uczniów. „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji*, Poznań 2000.

idealny moment, by pomóc im w tworzeniu ich własnej tożsamości i w wykorzystaniu posiadanych przez nich umiejętności myślenia abstrakcyjnego. Po drugie, uwzględniłam, iż jest to czas, kiedy ci młodzi ludzie muszą nauczyć się trudnej sztuki wyboru przedmiotów na poziomie rozszerzonym (w trakcie nadchodzącego IV etapu edukacyjnego). Będzie to jedna z ich pierwszych istotnych życiowych decyzji, dlatego ważne jest, by proces rozwoju indywidualnych zainteresowań i uzdolnień ucznia został dookreślony. Po trzecie, język polski jest jednym z przedmiotów, na które przeznaczają się najwięcej godzin w procesie edukacyjnym i tym samym stwarzanie okazji do kreatywnych zachowań i twórczego działania na tych lekcjach jest nie tylko możliwe, a wręcz konieczne.

Przedstawiony poniżej projekt lekcji prowadzi do JĘZYKA, jako mechanizmu opisującego, lub kreującego rzeczywistość. Język tak potraktowany staje się więc bardzo ważnym narzędziem komunikacyjnym, które należy zarówno zrozumieć, jak i ćwiczyć się we właściwym jego użyciu. Lekcja ma ukazać świat nieistniejący bez języka. Jest tym samym odpowiedzią na często zadawane przez młodych ludzi pytanie: *po co mi język polski? Czego on mnie uczy? Do czego jest mi potrzebny?*

Elementem ściśle związanym ze scenariuszem lekcji jest karta pracy ucznia i nauczyciela. Karta pracy nauczyciela ma budowę modułową. Zawiera główne cele i założenia lekcji oraz wiedzę dodatkową, odpowiednio wyróżnioną i rozmieszczoną. Takie wielopoziomowe rozwiązanie pozwala na ewentualne zmiany w scenariuszu lekcji. Nauczyciel może zrezygnować z elementów podstawowych na rzecz niektórych szczegółów albo postąpić odwrotnie w zależności od zróżnicowanych zainteresowań i wiedzy uczniów z którymi pracuje.⁵

Na zaproponowanej lekcji przewiduje się wykorzystanie wielu twórczych metod oraz operowanie informacjami językowo – literaturoznawczych. Dlatego dobrze byłoby przeprowadzić ją jako formę powtórzeniową, po dobrym zaznajomieniu się osób w grupie (uczeń – uczeń, uczeń – nauczyciel) oraz po przerobieniu lub/i przypomnieniu z uczniami odpowiedniej partii materiału niezbędnego do przeprowadzenia lekcji. W przeciwnym razie nie spełni ona swej funkcji dydaktycznej, wręcz przeciwnie – może zaburzyć dotychczasowy stan wiedzy uczniów.

Prezentowany scenariusz lekcji języka polskiego, jest przede wszystkim oparty na czytaniu ze zrozumieniem. Czytanie ze zrozumieniem to bardzo ważna umiejętność – punkt wyjścia do pozostałych aktywności człowieka, zarówno zadań z języka polskiego, jak i z innych przedmiotów. Regina Pawłowska w swej książce pt. „Lingwistyczna teoria nauki czytania”⁶ pokazuje jak ważne jest to umiejętności dla

⁵ Należy zadbać o to, by na lekcji znalazły się: słownik poprawnej polszczyzny oraz słownik ortograficzny. Pozwoli to wyeliminować ewentualne błędy językowe i ortograficzne pojawiające się na lekcji. Przypomni też uczniom o sposobach korzystania z tego typu materiałów źródłowych.

⁶ Pawłowska R., *Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Gdańsk 1993.

osobowego rozwoju ucznia. Dla nabycia przez niego właściwej kompetencji językowej, rozumianej przez autorkę jako „dostosowanie [wypowiedzi] do odwzorowywanej rzeczywistości oraz do kontekstu werbalnego i sytuacyjnego, w którym dokonuje się akt mowy.”⁷ oraz dla rozumienia tekstu, gdzie „konieczne jest przetwarzanie bardzo wielu komponentów: konstrukcja znaczenia dosłownego, znaczenia domyślnego, uwzględnienie podtekstów, przenośni, znaczeń ukrytych, relacji semantycznych i pragmatycznych”⁸. Dlatego też umiejętność tę należy ćwiczyć przy każdej możliwej okazji.

Witold Doroszewski wielokrotnie powtarzał, że funkcja poznawcza języka to orzekanie poprzez nazwy o szczegółach świata. Bez przekazu językowego, ludzki świat przypominałby ten zwierzęcy, ograniczony do wrażeń zmysłowych. Dlatego też korzystając z tej wiedzy, proponowany tu scenariusz lekcji języka polskiego pokazuje uczniom jak język opisuje i utrwala w formalnym zapisie świat. Ta lekcja to opowieść o mieście, jego burzliwej historii i topografii. Język pokazany jest tu, jako narzędzie, które pozwala odkryć miasto, jego nazwę i historię.

Innym podejmowanym w scenariuszu aspektem jest zaznajomienie uczniów z wiedzą o regionie. Wybrałam do tego celu miasto Gdańsk. Dzięki temu, że uczniowie znają miejsce, o którym będzie mowa⁹, tym samym inaczej podchodzą do zdobywanej wiedzy – budują nowe pole znaczeniowe związane z miastem – pole będące czymś konkretnym, potrzebnym, użytecznym, możliwym do wykorzystania, chociażby podczas późniejszego spaceru ze znajomymi, rodzicami, a nawet samemu. Nabyte wiadomości tracą tu swą warstwę encyklopedyczną i zaczynają być możliwe do wykorzystania, użycia. Dzięki temu uczeń lepiej zrozumie potrzebę interdyscyplinarnego podejścia do wiedzy. Uczy się korzystania z niej, niezależnie od bloku tematycznego wyznaczonego przez plan lekcji. Zbiera wszelkie skojarzenia związane z Gdańskiem, co istotne – prawdopodobnie te geograficzne i historyczne wysuną się tu na plan pierwszy. Są łatwiejsze, bardziej oczywiste. Teksty z kart pracy dają uczniom wskazówki typowo geograficzne: *miasto, w którym jest ulica Długa, płyną okręty, statki po Motławie, itd.*, oraz historyczne: *ruiny, mowa pruska, spichlerze, średniowieczne bramy, baszty i lica wąskich kamienic, wielki, przysadzisty, sławny dźwig* itd.. Te typowe i zauważalne elementy charakterystyczne dla miasta, oddaje literatura pisana na przestrzeni wieków prozą i wierszem. Ten fakt jest wstępem do nowego odkrycia Gdańska, jako miasta literackiego.

Pomóc w tej literackiej odświeżeniu miasta mają przygotowane wcześniej karty pracy ucznia. Klasę dzieli się na co najmniej dwie grupy, po czym rozdaje się im karty pracy A i B. Głównym kryterium podziału, jednocześnie jednym z zadań dla danej grupy jest *literacka forma wyrazu*, w jakiej zapisane są poszczególne teksty. Należy

⁷ Ibidem, s. 23.

⁸ Ibidem, s. 38.

⁹ Scenariusz zakłada przeprowadzenie lekcji wśród dzieci z województwa pomorskiego, ze szczególnym uwzględnieniem Gminy Puck i okolic.

zgadnąć o jakim miejscu mowa, i podać przykłady to miejsce opisujące oraz określić rodzaj literacki cytowanych tekstów ze wskazaniem głównych cech tego rodzaju. I tak zestaw A, to teksty pisane wierszem (liryka), a zestaw B teksty pisane prozą (epika). To ćwiczenie jest jednocześnie przypomnieniem głównych cech danego rodzaju literackiego. W podsumowaniu dana grupa przedstawia jeden z rodzajów (lirykę lub epikę), druga grupa może tę wiedzę uzupełniać. Wszystko odbywa się w tej fazie w formie ustnej. Czas na notatkę będzie później, tu wykorzystuje się *burzę mózgow* zarówno przy przywoływaniu informacji o Gdańsku, jak i przy przypominaniu wiedzy o epice i liryce.

Po wstępnym, ustnym podsumowaniu przychodzi czas na pracę zbiorową. Nauczyciel rozdaje drugie karty pracy. Tym razem otrzymuje je każdy z uczniów. Wiadomości zawarte na tych kartach dydaktycznych są jednocześnie podsumowaniem i utrwaleniem wiadomości z lekcji. Dlatego też rolą nauczyciela jest tu zadbanie o to, by karty zostały uzupełnione przynajmniej w stopniu podstawowym (umożliwiającym późniejsze powtórzenie materiału). Druga karta pracy, zawiera m. in.: cytat, przypominający o literackiej historii Gdańska i miejsce, w którym należy wypisać najważniejsze cechy rodzajowe liryki i epiki. Na tej karcie uczniowie z pomocą osoby prowadzącej lekcję, powtarzają ważną umiejętność na etapie gimnazjalnym: charakterystykę postaci mówiącej w utworze¹⁰. Na koniec karta pracy uzmysławia i/lub przypomina uczniom, że pomocne w odkrywaniu tajemnic miasta Gdańska były także konteksty: geograficzny i historyczny (obok literackiego). Zaproponowane zadania mają pokazać urok i złożoność omawianego miejsca.

Przedstawiony poniżej scenariusz lekcji opiera się na aktywnych metodach nauczania i uczenia się i ma wyzwalać wśród uczniów, w tym przypadku gimnazjalistów chęć twórczego rozwiązywania problemów, w tym interdyscyplinarnego podejścia do posiadanej i zdobywanej wiedzy. Różnorodność i mnogość zastosowanych w nim technik i propozycji poszukiwawczych (narzędzia oraz formy dydaktyczne) nie służy rozproszeniu i zagubieniu ucznia, lecz przeciwnie, ma go wzbogacić twórczo i kreatywnie oraz sprostać wymaganiom zarówno indywidualnym jak i grupowym klasy.

Ogólna charakterystyka prezentowanego tu scenariusza lekcji zamyka się w parafrazie, prawdopodobnie najpopularniejszych (patrząc na ilość wyświetleń), wykładów wygłoszonych przez sir Kena Robinsona: zrewolucjonizujemy nauczanie! Niech, Szkoły (nie)zabijają kreatywność(ci). Niech nastąpi, Zmiana Paradygmatu Edukacji poczynając od zmiany paradygmatu kształcenia, tak by procesy te zawsze były twórcze, kreatywne i aktywne.¹¹

¹⁰ MEN, *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, T. 2 [online], <<http://www.scholaris.pl/zasob/65996>>, [dostęp 10 kwietnia 2015].

¹¹ Robinson K., *Szkoły zabijają kreatywność. TED 2006* [online], [dostęp 15 maja 2015]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.youtube.com/watch?v=_uLgYvtwgbY>;

Projekt lekcji

Temat: [Gdańsk.] Miasto jak księga.

(część tematu w nawiasie zostanie podana później; uczniowie zostawiają wolne miejsce).

Cele: projekt sprzyja umiejętności czytania ze zrozumieniem, umiejętności tworzenia wypowiedzi, kształtowanie umiejętności analiz i interpretacji tekstów kultury.

Sposoby pracy – aspekty metodyczne: czytanie ze zrozumieniem – odpowiadanie na zadane pytania za pomocą tekstu; praca z tekstem, czyli czytanie aktywne [wg M. Taraszkiewicz]; lingwistyczna teoria nauki czytania [wg R. Pawłowskiej]; praca w grupie – kolektywne rozwiązywanie problemów; twórcze wykorzystywanie zdobytej wiedzy; twórczy plan wypowiedzi [wg wymagań Podstawy Programowej]; wykonywanie zadań z kartą pracy.

Formy pracy: praca grupowa oraz praca zbiorowa.

Pomoce dydaktyczne: karty pracy ucznia i nauczyciela.

Dodatkowe pomoce dydaktyczne: książki o Gdańsku; zdjęcia miasta;

(np. P.O. Loew, *Gdańsk. Przewodnik literacki*, IKM, Gdańsk 2013. *Gdańsk; Przewodnik kieszonkowy*, Pascal, Bielsko-Biała 2006), Słowniki.

Czas: 2x 45 minut (wersja rozszerzona, uszczegółowiona kolejne 45 minut).

Zrewolucjonizujmy nauczanie. TED 2010 [online], [dostępny 15 maja 2015]. Dostępny w World Wide Web: <<https://www.youtube.com/watch?v=psmVhh41h-k>>; *Zmiana Paradygmatu Edukacji* [online], [dostępny 15 maja 2015]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.youtube.com/watch?v=_wxcXd5Cnv8>.

Tok lekcji

Etapy lekcji	Czynności nauczyciela i uczniów
Wprowadzenie	<ul style="list-style-type: none"> • Czynności organizacyjne, w tym sprawdzanie pracy domowej; • sformułowanie tematu i wprowadzenie do głównego zagadnienia; • ustalenie planu pracy i podział na grupy; rozdanie kart pracy.
Przebieg lekcji	<ul style="list-style-type: none"> • Praca w grupach wg kart pracy; przerwa • prezentacja wyników pracy grup; • dyskusja podsumowująca, (nauczyciel nakreśla tu kontekst historyczny, wzbogaci on interpretowane teksty); • rozdanie drugich kart pracy dla każdego z uczniów, pomogą one usystematyzować wiedzę z lekcji, praca zbiorowa z 2. kartami, (nauczyciel nadzoruje uzupełnianie kart, wiadomości w nich zawarte są jednocześnie notatką z lekcji); • prezentacja wyników pracy grup, wzajemne uzupełnienie wiadomości – praca zespołowa (dyskusja podsumowująca).
Refleksja	<p>Zadanie pracy domowej i jej omówienie: Co w Gdańsku inspirowało twórców? Jakie miejsca wybierali do opisanie?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wymień kilka opisywanych miejsc (min. 3), • Jak myślisz dlaczego te, a nie inne miejsca zostały opisane? <p>Wypowiedź pisemna na co najmniej jedną stronę w zeszycie (min. 40 – 60 wyrazów). PODPOWIEDŹ: wykorzystaj wiedzę z lekcji; z kart pracy, pomocny może okazać się podręcznik, zasoby biblioteki szkolnej czy Internet.</p>

Karta pracy ucznia – Grupa A

Ulicą Długą tłumek drepce,
Ach, gdybyż szersza była jeszcze!
Wozy i jeźdźców wielki rój
Każą przechodniom toczyć bój.
Bić się nie bardzo wszak wypada,
A nawet gdyby drobna zwada
Nie była grzechem, prawdą jest,
Że chodnik to wspaniała rzecz.

TEKST z roku 1864, Karl Leopold Boeck, [szczegółowe dane bibliograficzne w Bibliografii].

Czy w dzień, czy w nocy blaskiem jaśnieje.
To miasto ma zapach wiersza.
Okrętów ślad tu na wodzie widnieje –
Wenecja nie jest piękniejsza.

TEKST z roku 1915, Albert Wiek, [szczegółowe dane bibliograficzne w Bibliografii].

Nie wybiegł jak zazwyczaj na moje spotkanie,
radośnie wznosząc ręce rozdzwonionych wieżyc...
– Stoję i ruinami oczy moje ranię,
oczy, co chociaż widzą, nie mogą uwierzyć.
Pustka. Tu, gdzie o Polsce śpiewały kamienie
Na przekór pruskiej mowie, plakatom i marszom,
Dziś popioły rozmiata groźne śmierci tchnienie
I but mój depce wieków purpurę monarszą.

Odszedłeś, ratuszowy Zygmuncie Auguście,
w mrok odleciały orły ze studni Neptuna
i patrzą oczy ruin – okienne czeluście,
jak w Motławie dogasa wieczornych zórz łuna.

Pochyla się nade mną letnia noc słowiańska
szepcząc: Tak być musiało. Gwiazd pytaj, dlaczego.
– W górze, nad ruinami naszego znów,
błyszczą jaśniej niż zwykle Tarcza Sobieskiego!

TEKST z roku 1972. Franciszek Fenikowski, *Na gruzach* ...[szczegółowe dane bibliograficzne w Bibliografii].

Zadania:

1. Na podstawie załączonej literatury powiedz, o jakim mieście mówią twórcy? Wypisz z tekstów słowa, zwroty które mówią o tym mieście, opisują je. Dlaczego te, a nie inne sformułowania kojarzą ci się z tym miejscem. Krótko uzasadnij swój wybór.
2. Określ rodzaj literacki prezentowanych tekstów. Zastanów się i powiedz:
 - kto w nich mówi?
 - w jaki sposób są zbudowane prezentowane teksty?
3. Stwórz plan twórczy swojej wypowiedzi. Pamiętaj: wypowiedź ustna podobnie jak pisemna musi być spójna (odpowiedzi prezentuje lider grupy).

Zastanów się: przywołanie jakich treści/ jakich kontekstów może pomóc w zrozumieniu zaproponowanych tekstów kultury?

Objaśnienia: Miejsca wykropkowane (.....) będą uzupełniane wspólnie z nauczycielem, po wypowiedziach ustnych obu grup. Po ich wypełnieniu zastanów się i powiedz co nowego wnoszą dla Ciebie te informacje.

Karta pracy ucznia – grupa B

„Na **nabrzeżu Motławy**, gdzie roi się od zabieganych ludzi [...], zatrzymałem się przy dość dobrze zaopatrzonym kramie antykwariusza [...]. Sprzedaje on książki w wielu językach, szczególnie po **holendersku** – w języku dobrze w znany.”

TEKST z wieku XVIII. Johann Bernoulli, *Reisen nach ...* [szczegółowe dane bibliograficzne w Bibliografii].

„Korda, nie spiesząc się, minął pomnik cesarza Wilhelma I i zmierzał przez plac 1 Maja do domu. Zatrzymała go dziwna kawalkada ciągnąca w stronę Długiej. Pochód tworzyło kilka konnych wozów, na platformach których porozstawiane były kamy z tandetnymi ubraniami, bielizną podobną do szmat, i garnkami (...).”
TEKST z roku 1976.

Brunon Zwarra, [szczegółowe dane bibliograficzne w Bibliografii].

„Gdy „Wodnik”, płynąc środkiem kanału, mijał iglicę Wisłoujścia, [Castorp] bez trudu rozpoznał charakterystyczny wieniec fortyfikacji. Prawdziwe olśnienie czekało go jednak za zakrętem Motławy, gdzie lewą ścianę wodnej drogi wypełniały nieco odmienne od hamburskich spichlerze, prawą natomiast średniowieczne bramy,

baszty i lica wąskich kamienic, między którymi rozparł się wielki, przysadzisty, sławny dźwig, wybudowany tu podobno w roku wyprawy Kolumba do Nowego Świata. Najpiękniejsze były wszakże wieże Najświętszej Marii Panny, świętego Jana i Ratusza (...)

TEKST z roku 2004.

Paweł Huelle, *Castorp*. [szczegółowe dane bibliograficzne w Bibliografii].

Zadania:

Patrz: zadania grupa A

Objaśnienia:

Patrz: Objąśnienia grupa A

Karta pracy ucznia – podsumowanie lekcji

„**Gdańsk** to księga. Miasto o wielu stronach. Księga wymagająca uważnej lektury. Miasto wielu narratorów. Księga w wielu językach. Miasto jak książka”.

(Peter Oliver Loew, *Gdańsk. Przewodnik literacki. Osiem spacerów po Gdańsku*, s. 11.)

W kilku zdaniach lub równoważnikach zdań (wybierz jedną z możliwości i bądź konsekwentna/y) zinterpretuj (objaśnij jak rozumiesz) powyższy cytat:

.....
.....
.....

Gdańsk literacki poznaliśmy dzięki utworom lirycznym i epickim, z różnych wieków, opowiadającym o tym mieście. Zastosowane w tekstach rodzaje literackie charakteryzują się:

LIRYKA:

EPIKA:

Wiedzę na temat Gdańska wyłaniającą się z przywołanych fragmentów tekstów wzbogacić może znajomość..... i miasta.

Karta pracy nauczyciela (wskazówki ukierunkowujące tok lekcji)

Ulicą Długą tłumek_drepce, (...) ¹²

W tekście należy zwrócić uwagę na następujące aspekty:

- dużą liczbę osób;
- gęstość zaludnienia miasta, a przybysze z innych miast i stron świata;
- brak chodnika na Długiej, rok 1864;
- historia przedproży.

Wiedza dodatkowa: Ulica Długa była najważniejszą ulicą Głównego Miasta (tak, jak i dziś). Przedproża na niej się znajdujące były przeszkodą dla nasilającego się ruchu, musiały zniknąć (XIX w. administracyjny nakaz usunięcia przedproży). Ulica ta prowadzi do Długiego Targu, który zastępuje Gdańskowi rynek.

Ciekawostka: Przedproże odgrywało szczególną rolę w ideowej wymowie wystroju kamienicy mieszczańskiej. Na ich balustradach znajdowały się liczne przedstawienia ikonograficzne: tematy biblijne (ul. Mariacka 17, Długi Targ 18), wyobrażenia sztuk wyzwolonych (ul. Mariacka 26 i 36), pór roku (ul. Korzenna 43, ul. Chlebnicka 14, ul. Ogarna 15). Ostatnie przedproża usunięto z ul. Długiej w roku 1873. Poza ul. Mariacką i Długim Targiem, zespoły przedproży znajdują się na Głównym Mieście na ulicach: Piwnej, Chlebnickiej, Św. Ducha, Ogarnej i na Targu Rybnym, a na Starym Mieście przy ul. Katarzynki ¹³.

Czy w dzień, czy w nocy blaskiem jaśnieje. (...) ¹⁴

W tekście należy zwrócić uwagę na:

blask bijący w dzień i w noc (metafora, czego?; tętniące życie, dzienne i nocne, tłum; *miasto ma zapach wiersza* literackość miejsca – Gdańsk; zapach – zapachy świata, kupcy, przyprawy i inne sprzedawane i sprowadzane produkty; ślad okrętów – miasto hanzeatyckie (od 1361 r.); Co to oznacza? Wyjaśnij termin; Wenecja – czym się charakteryzuje? Dlaczego miasto (Gdańsk) zostało do niej przyrównane? (opis sprzed zburzenia miasta w 1945 r., dziś „weneckość” miasta przypomina najlepiej odbudowana po wojnie ul. Mariacka.

¹² Boeck K. L., *Illustrirte Heimathskunde fuer Danzig's Kinder (Ilustrowane krajoznawstwo dla gdańskich dzieci)*, Danzig 1864, s. 21 n.; Podają za: Loew P. O., *Gdańsk. Przewodnik literacki. Osiem spacerów po Gdańsku*, s. 47.

¹³ Encyklopedia Gdańska – Gedanopedia [online], <http://www.encyklopediagdanska.pl/index.php?title=PRZEDPRO%5BBBA>, [dostęp 03 kwietnia 2015].

¹⁴ Albert Wiek, *Danzig*, „Danziger Allgemeine Zeitung”, 11.2.1915, Podają za: Loew P. O., *Gdańsk. Przewodnik literacki...*, op. cit., s. 13.

Nie wybiegł jak zazwyczaj na moje spotkanie, (...) ¹⁵

W tekście należy zwrócić uwagę na:

brak (on nie wybiegł), ruiny, popioły – sugerujące zniszczenie, wojnę; pustka!, popioły!, zestawienie przeszłości i teraźniejszości, *purpura monarsza* – wzmianka o królu, dworze królewskim, *pruska mowa*, *ratuszowy Zygmunt August...*, kontekst historyczny – wyjaśnij! Uczniowie powinni zauważyć te elementy, mogą ich nie rozumieć; studnia Neptuna!, Motława.

– W górze, nad ruinami naszego znów [Gdańska], ¹⁶
(po *burzy mózgow*, można uzupełnić wers o nazwę miasta)

Wiedza dodatkowa: Symbolika wiersza odwołuje się do przedmiotów świadczących o bliskich związkach historycznych Gdańska z Polską. Burzliwa historia zmiennej przynależności miasta: Polska – Niemcy (tu: Prusy); figura umieszczona na wieży Ratusza Głównego Miasta przedstawia: Zygmunta Augusta (zgodnie z Polską tradycją); orły z Fontanny Neptuna to element kunsztownie wykutej wokół niej kraty; Tarcza Sobieskiego to nazwa gwiazdozbioru odkrytego przez gdańskiego astronoma Jana Heweliusza.

„Na **nabrzeżu Motławy**, gdzie roi się od zabieganych ludzi [...], (...) – w języku dobrze w [Gdańsku] znanym ¹⁷.”
(po *burzy mózgow*, można uzupełnić wers o nazwę miasta)

W tekście należy zwrócić uwagę na:

nabrzeże Motławy, mowa holenderska (wiersz z XVIII wieku, kontekst historyczny – miasto hanzeatyckie, kupcy, marynarze, handel, targ, zabiegani ludzie – tłum, tłok, zgiełk miejski i nie tylko (przyjezdni), kram (archaizm) antykwariusza – co sprzedaje antykwariusz? (używane) książki.

„Korda, nie spiesząc się, minął pomnik cesarza Wilhelma I i zmierzał (...)” ¹⁸

¹⁵ Fenikowski F., Na gruzach Gdańska, w: tenże, Gramatyka morza. Wybór wierszy, Gdańsk 1972, s. 9; Podaję za: Loew P. O., *Gdańsk. Przewodnik literacki...*, op. cit., s. 31.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Bernoulli J., *Reisen nach Danzig 1777-1778 (Podróże do Gdańska 1777-1778)*, [w:] *Vom Zauber Danzigs*, aus alten und neuen Reisebeschreibungen ausgewaehlt von Hans-Georg Siegler, Duesseldorf 1988, s. 66 nn; Podaję za: Loew P. O., *Gdańsk. Przewodnik literacki. Osiem spacerów po Gdańsku*, s. 70.

¹⁸ Zwarra B., *Gdańszczanie*, 1976, s. 47; Podaję za: Loew P. O., *Gdańsk. Przewodnik literacki... op. cit.*, s. 43.

W tekście należy zwrócić uwagę na:

ulica Długa, kramy – handel, targowisko, zgiełk, pomnik cesarza Wilhelma, plac 1 Maja (możliwe, że będzie potrzebna pomoc nauczyciela), konne wozy – tekst z roku 1976 – O jakich czasach opowiada narrator? (sobie współczesnych czy historycznych?).

„Gdy „Wodnik”, płynąc środkiem kanału, mijał iglicę Wisłoujścia, (...)”¹⁹

W tekście należy zwrócić uwagę na:

płynący statek „Wodnik”, widoki ze statku: iglica Wisłoujścia, wieniec fortyfikacji, Motława, spichlerze i inne zabytki gdańskie; nauczyciel przywołuje tu kontekst geograficzny – topografia miejsca.

Wiedza dodatkowa: Ze względu na zły stan dróg lądowych aż do XIX wieku, podróże do Gdańska odbywały się drogą morską. Jeszcze w okresie międzywojennym był to popularny sposób transportu dla podróżnych.

Zadania są takie same dla grupy A i B (patrz: karta pracy ucznia, grupa A).

Objaśnienia:

Miejsca wykropkowane(.....) będą uzupełniane wspólnie z nauczycielem. Po ich wypełnieniu należy się wspólnie zastanowić, co nowego wnoszą te informacje.

Zaprezentowane w kartach pracy teksty zawierają informacje o miejscu (Gdańsku), które uczeń powinien podkreślić samodzielnie – nawiązania bezpośrednie, a także nawiązania pośrednie oraz te wzbogacone o wiedzę historyczną i geograficzną. Przy dwóch ostatnich potrzebna będzie pomoc nauczyciela.

Bibliografia

- Albert Wiek A. (1915). *Danzig*, „Danziger Allgemeine Zeitung”, 11.2.1915. [w:] Loew P. O. (2013). *Gdańsk. Przewodnik literacki. Osiem spacerów po Gdańsku*, Gdańsk, 13 s.
- Bernoulli J. (XVIII w.). *Reisen nach Danzig 1777-1778* [w:] Siegler H. G. (1988) *Vom Zauber Danzigs*, aus alten und neuen Reisebeschreibungen ausgewählt, Duesseldorff, 66 s., nn. [w:] Loew P. O. *Gdańsk. Przewodnik ... op. cit.*, 70 s.
- Boeck K. L. (1864). *Illustrirte Heimathskunde fuer Danzig's Kinder (Ilustrowane krajoznawstwo dla gdańskich dzieci)*, Danzig. [w:] Loew P. O. (2013). *Gdańsk. Przewodnik...*, op. cit., 47s.
- Davis M., Fanning P., McKay M., tłum. Błaż A. (2007). *Sztuka skutecznego porozumiewania się. Praca. Rodzina. Zabawa*, Gdańsk.
- Encyklopedia Gdańska – Gedanopedia [online], [dostęp 03 kwietnia 2015]. Dostępny w World Wide Web:< <http://www.encyklopediagdanska.pl/index.php?title=PRZEDPRO%C5BBA>>.

¹⁹ Huelle P., *Castorp*, 2004, s. 32; Podaję za: Loew P. O., *Gdańsk. Przewodnik literacki... op. cit.*, s. 27.

- Fenikowski F. (1972). *Na gruzach Gdańska*, w: tenże, *Gramatyka morza*. Wybór wierszy, Gdańsk, 9 s. [w:] Loew P. O. (2013). *Gdańsk. Przewodnik ...*, op. cit., 31 s.
- Huelle P. (2004). *Castorp*, 2004, 32s. [w:] Loew P. O. (2013). *Gdańsk. Przewodnik ... op. cit.*, 27 s.
- MEN, *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, T. 2 [online], [dostęp 10 kwietnia 2015]. Dostępny w World Wide Web: <<http://www.scholaris.pl/zasob/65996>>
- Pawłowska R. (1993). *Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Gdańsk.
- Rau K., Ziętkiewicz E. (2000). *Jak aktywizować uczniów. „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji*, Poznań.
- Robinson K. *Szkoły zabijają kreatywność. TED 2006* [online], [dostęp 15 maja 2015]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.youtube.com/watch?v=_uLgYvtwgbY>; *Zrewolucjonizujemy nauczanie. TED 2010* [online], [dostępny 15 maja 2015]. Dostępny w World Wide Web: <<https://www.youtube.com/watch?v=psmVhh41h-k>>; *Zmiana Paradygmatu Edukacji* [online], [dostępny 15 maja 2015]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.youtube.com/watch?v=_wxcXd5Cnv8>.
- Taraszkiewicz M. (1999). *Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa, 86 s.
- Zwarra B. (1976). *Gdańszczanie*, 47 s. [w:] Loew P. O. (2013). *Gdańsk. Przewodnik ... op. cit.*, 43 s.

ACTIVATING THE MIDDLE SCHOOL STUDENTS AT POLISH LANGUAGE LESSONS

KAMILA KOLLECK

Summary

The aim of the article is to demonstrate that the purpose of today's education is to show students a path which will lead them from school – with a teacher who always looks to improve his skills – to knowledge empowering young people to develop their potential as individuals and to make informed and responsible decisions on how to live and work in the future. Nowadays teachers bring this idea to make it a reality with a help of a variety of techniques promoting active learning.

The process of teaching while using active learning methods requires the teacher to become an observer, listener, advisor and animator.

In order to optimise life-long learning and potential success it is now widely accepted that young people who are flexible, creative, and proactive – young people who can solve problems, make decisions, think critically, communicate ideas effectively and work efficiently within teams and groups – need to have opportunities to develop personal capabilities and effective thinking skills as part of their well-rounded education.

Based on the active learning concept I created five sample lessons of Polish language for middle school students. In this article I present one of them.

Key words: active learning methods, education, the role of the teacher, active learning and teaching process, active learning concept on lessons of Polish language, middle schools students, Gdansk, reading for understanding, lyric, epic

Część III.
BIOGRAM



**DR JERZY TEOFIL SZEWS (1925-2016)
NAUCZYCIEL AKADEMICKI, BIOGRAFISTA,
BADACZ DZIEJÓW OŚWIATY I WYCHOWANIA
POMORZA GDAŃSKIEGO**

JÓZEF ŻERKO

Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku, Wydział Studiów Edukacyjnych

W dniu 20 stycznia 2016 roku odszedł z naszego grona znakomity badacz dziejów oświaty Pomorza Gdańskiego Doktor Jerzy Szews, nasz Kolega, Przyjaciół, naukowiec, nauczyciel akademicki, wychowawca licznych pokoleń pedagogów.

29 kwietnia 2016 roku liczyliśmy, że się spotkamy w Zakładzie Historii Nauki, Oświaty i Wychowania Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, że będziemy wspólnie cieszyć się Jego obecnością, ciekawymi dokonań i sukcesów, publikacji jakie stworzył w ostatnich sześciu latach. Docierały do nas informacje dotyczące kłopotów zdrowotnych, ale jak wielokrotnie to bywało – liczyliśmy, że szczęśliwie je pokona. Z żalem i głębokim smutkiem przyjęliśmy wiadomość, że nie spotkamy się już za kilka miesięcy.

Jerzy Teofil Szews urodził się 29 kwietnia 1925 roku w Gnieźnie w rodzinie urzędnika miejskiego Teofila i Władysławy (z d. Ciężyńskiej). Miał dwóch braci: Aleksandra (1928-1931), który zmarł w wieku trzech lat oraz Jarosława (ur. 1932), magistra inżyniera, uprawiającego zawód specjalisty budowy lotnisk, dróg i autostrad.

Do szkoły podstawowej i średniej Jerzy Szews uczęszczał w rodzinnym Gnieźnie. W latach 1932-1938 był uczniem 6-klasowej Miejskiej Szkoły Przygotowawczej, następnie Gimnazjum i Liceum im. Bolesława Chrobrego. Rozpoczętą w 1938 r. naukę w I kl. Gimnazjum przerwała mu II wojna światowa i okupacja niemiecka. Wojna na kilka lat uniemożliwiła mu edukację szkolną i sprawiła, że w 15 roku życia został zmuszony przez okupanta do pracy przymusowej w charakterze robotnika w dwóch miejscowych niemieckich przedsiębiorstwach budowlanych – „Warm” i „Schneider”¹.

Po zakończeniu działań wojennych, już w marcu 1945 r. wznowił naukę w Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącym w klasie humanistycznej z językiem łacińskim i niemieckim. Dwa lata później, 28 maja 1947 r. pomyślnie zdał egzamin maturalny. Jego marzeniem były wówczas studia pedagogiczne na Uniwersytecie Poznańskim. Pragnienie to spełniło się po czterech miesiącach, gdy 1 października 1947 r. został immatrykulowany jako student kierunku pedagogiki.

Trudna sytuacja materialna zmusiła go do podjęcia równoległe ze studiami (od października 1947 do lutego 1948) nauki na Państwowym Kursie Nauczycielskim, który pozwalał możliwie szybko zdobyć „konkretny zawód” – nauczyciela szkoły powszechnej. Po uzyskaniu 29 stycznia 1948 roku dyplomu nauczyciela szkół powszechnych, od lutego do czerwca 1948 r. pracował jako nauczyciel w Szkole Podstawowej Nr 2 w Swarzędzu.

Dobrze godził pracę z nauką. Pedagogikę studiował na pierwszym roku pod kierunkiem prof. Mariana Wachowskiego (1903-1970), a od października 1948 roku pod okiem prof. Stefana Wołoszyna (1911-2006), późniejszego promotora Jego pracy magisterskiej pod tytułem: *O zagadnieniach pedagogicznych związanych z literaturą dziecięcą*.

Warto nadmienić, że w tamtym okresie każdy student pedagogiki był zobowiązany studiować równoległe tzw. przedmiot dodatkowy. Student Jerzy Szews wybrał biologię, z której zdał egzamin u wybitnego ornitologa prof. Jana Sokołowskiego (1899-1982). O swoich fascynacjach nie tylko tą dziedziną wiedzy pod datą 20 maja 2009 roku zapisał w *Autobiografii*: „Lubiłem się uczyć i moje zainteresowania wykraczały daleko poza pedagogikę. Dlatego nadobowiązkowo studiowałem dwie dyscypliny, zdając z nich po rocznych wykładach i ćwiczeniach egzaminy: historię sztuki u ks. Prof. Szczęsnego Dettlofa (1878-1961) oraz antropologię u prof. Jana Czekanowskiego (1882-1965)”².

Będąc studentem IV roku Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu otrzymał propozycję zatrudnienia na stanowisku asystenta w Katedrze Pedagogiki

¹ Jerzy Szews w firmie „Warm” sprzedającej artykuły szklarskie nabył umiejętność niezwykle starannego pisma, którą wykorzystywał podczas wykonywania szyldów; natomiast w firmie „Schneider” wykonywał prace stolarskie przy produkcji baraków wysyłanych następnie dla wojska na front wschodni.

² Szews J.T., *Autobiografia*, Gdańsk Oliwa, 20 maja 2009 roku, s. I, (w zb. autora).

kierowanej przez prof. Stefana Wołoszyna. Propozycję chętnie przyjął, lecz angaż ten nie trwał długo, bo zaledwie 19 miesięcy. Był asystentem od 1 czerwca 1950 roku do 31 stycznia 1951 roku, po czym został zwolniony z prostej przyczyny – nie chciał wstąpić do komunistycznego Związku Młodzieży Polskiej (ZMP), a kierownik Katedry prof. Stefan Wołoszyn nie był w stanie go obronić, ponieważ „*Uniwersytetem Poznańskim »rządziła« wówczas POP PZPR*”³. Mimo tych niepowodzeń 14 grudnia 1951 roku ukończył studia, uzyskując dyplom magistra filozofii w zakresie pedagogiki.

Wydawać by się mogło, że po studiach bez problemu znajdzie zatrudnienie w szkolnictwie. Nic bardziej mylnego. Po bezskutecznych półrocznych staraniach i poszukiwaniach postanowił wyruszyć na drugi kraniec Polski – do Szklarskiej Poręby. Do podjęcia tej decyzji przyczyniła się Maria Peter, która po uzyskaniu informacji z Kuratorium we Wrocławiu, że na tamtym terenie są dwa wolne etaty w liceach pedagogicznych w Kłodzku i Szklarskiej Porębie, zdecydowała, że zatrudni się w Kłodzku, a Jerzego Szewsa powiadomiła o możliwości podjęcia pracy w drugiej miejscowości. Dzięki temu, świeżo „upieczony” magister zamknął okres gnieźnieńsko-poznański i udał się do Szklarskiej Poręby. Tam rozpoczął nowy etap w swoim życiu – etat nauczyciela w Państwowym Liceum Pedagogicznym, kształcącym nauczycieli dla szkolnictwa podstawowego, w odległej o 500 km od Gniezna Szklarskiej Porębie.

Od 1 września 1952 roku uczył w tej placówce dwóch przedmiotów: pedagogiki i psychologii. Liceum w Szklarskiej Porębie specjalizowało się w nauczaniu wychowania fizycznego, a konkretniej w sportach zimowych – narciarstwie biegowym oraz turystyce górskiej⁴. Dzięki temu Jerzy Szews, poza pracą zawodową, realizował swoje hobbystyczne zainteresowania w obu dyscyplinach sportowych. Dodatkowo zajął się fotografią, niezwykle przydatną w dokumentowaniu wydarzeń z czasów współczesnych.

Okres spędzony w Szklarskiej Porębie tak wspominał po ponad 67 latach: „*Szkoła miała piękne położenie, opodal »Zakrętu Śmierci«. Z okien klas i tarasów mieliśmy wspaniałe widoki na Karkonosze ze szczytami Szrenicą, Łabskim Szczytem i Śnieżnymi Kotłami. Wolny czas spędzałem na wycieczkach w góry. Gdy już zwiedziłem bliższą i dalszą okolicę, łącznie ze Świeradowem, Jelenią Górą, Karpaczem i Śnieżką, postanowiłem wolny czas wykorzystać na naukę i zdobyć drugi zawód*”⁵.

³ Tamże, s. II.

⁴ *Księga pamiątkowa Zjazdu Absolwentów Państwowego Liceum Pedagogicznego w Szklarskiej Porębie 1947-1957*, red. J. Szews, Szklarska Poręba, 2003, s. 13, 29, 117.

⁵ Żerko J., Doktor Jerzy Teofil Szews – nauczyciel akademicki, badacz dziejów oświaty Pomorza Gdańskiego, [w:] *Z badań nad dziejami oświaty i polskiego życia narodowego na Pomorzu Nadwiślańskim w XIX i XX wieku, Księga Pamiątkowa dedykowana Doktorowi Jerzemu Szewskowi z okazji Jubileuszu 85. rocznicy urodzin*, red. L. Burzyńska-Wentland Gdańsk, Instytut Kaszubski, 2010, s. 16.

Nadal nie wstąpił w szeregi PZPR, więc nauczony doświadczeniem poznańskim, że brak przynależności partyjnej może skutkować utratą pracy „na wszelki wypadek” podjął dalszą edukację. Tym razem wybrał dwusemestralne Zaoczne Studium Bibliotekarskie we Wrocławiu, którego organizatorem i kierownikiem był znany bibliolog profesor Uniwersytetu Wrocławskiego Antoni Knot. Po zakończeniu studium i zdaniu egzaminu końcowego Jerzy Szews otrzymał dyplom bibliotekarza⁶.

W tym czasie zaszła największa zmiana w Jego życiu osobistym. W Liceum Pedagogicznym poznał pochodzącą z Pomorza (z Lubawy), nauczycielkę wychowania fizycznego, swoją przyszłą Małżonkę, Wiktorię Szczepańską. Po rocznej znajomości, w lipcu 1955 roku wzięli ślub cywilny, a 2 sierpnia 1955 roku ślub kościelny.

Szcześnie i wielce owocny okres pobytu w Liceum Pedagogicznym w Szklarskiej Porębie został zakłócony wiadomością o planach likwidacji placówki, z powodu słabego naboru kandydatów do klas pierwszych. Państwo Szewsowie nie czekając na decyzję władz oświatowych o ostatecznej likwidacji Liceum pedagogicznego, rok wcześniej podjęli decyzję o wyjeździe z Dolnego Śląska⁷. Po naradach rodzinnych postanowili wrócić na Pomorze, by tu rozpocząć kolejny okres swojego życia. Najpierw wyjechała Wiktoria Szews, która po rozwiązaniu z dniem 31 sierpnia 1956 roku stosunku pracy w Szklarskiej Porębie, od 1 września podjęła pracę w Państwowym Liceum Pedagogicznym w Wejherowie. Jerzy Szews opuścił Szklarską Porębę dopiero pół roku później, z powodu niewypowiedzenia w ustawowym terminie umowy o pracę oraz braku wolnego etatu w liceum wejherowskim. Szczęście mu dopisało, gdy dowiedział się od Małżonki o planowanym odejściu 1 września 1957 roku jednego z nauczycieli liceum w Wejherowie. Zdecydował się wówczas na czasowe (półroczne) zatrudnienie w Państwowym Liceum Pedagogicznym w Lęborku. Po zakończeniu umowy, 1 września 1957 roku został nauczycielem liceum wejherowskiego. W placówce tej, podobnie jak w Szklarskiej Porębie i Lęborku nauczał przedmiotów pedagogicznych oraz dodatkowo pełnił funkcję kierownika i organizatora praktyk pedagogicznych.

Podczas 11-letniego nauczania w liceach pedagogicznych (1952-1962) wykształcił ponad 500 nauczycieli, pracujących w kolejnych dziesięcioleciach w szkołach na Dolnym Śląsku i Pomorzu Gdańskim.

W październiku 1962 roku, podejmując zatrudnienie w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Gdańsku (od 1970 roku Uniwersytet Gdański) na stanowisku starszego asystenta⁸ w Zakładzie Historii Wychowania, Jerzy Szews rozpoczął

⁶ *Autobiografia...*, s. II, „To tak na wszelki wypadek. Nie należałem do żadnej partii. Również w Liceum Pedagogicznym «rządziła» POP PZPR. Pomyślałem, jeśli mnie zwolnią z pracy, pójdę do biblioteki”.

⁷ Liceum Pedagogiczne w Szklarskiej Porębie zostało zlikwidowane w sierpniu 1957 r.

⁸ J. Szews pracował równolegle w wymiarze etatowym w Liceum oraz na ½ etatu w Wyższej Szkole Pedagogicznej przez pół roku.

kolejny, niezwykle pracowity okres swojego życia pod kierunkiem prof. dra Kazimierza Kubika, kierownika Zakładu, znakomitego organizatora, dydaktyka i naukowca.

Jako pracownik dydaktyczno-naukowy WSP, oprócz prowadzenia zajęć dydaktycznych, był zobowiązany do pracy badawczo-naukowej. Już wtedy interesowały Go dzieje nauczania języka polskiego w szkolnictwie średnim na Pomorzu Gdańskim w okresie zaboru pruskiego, historia jawnego (legalnego) nauczania języka polskiego w gimnazjach, historia tajnego nauczania języka polskiego w organizacjach filomackich, tajnych organizacji samokształceniowych, monografie historyczne szkół oraz biografie wybitnych działaczy społeczno-narodowych.

Z tak szerokiej palety interesujących zagadnień jego promotor prof. Kazimierz Kubik radził mu: „*najpierw trzeba napisać pracę doktorską na jeden z wybranych problemów, gdyż to daje po osiągnięciu stopnia doktorskiego pewną stabilizację na uczelni*”. Młody naukowiec skorzystał z życzliwej rady doświadczonego profesora i po wielu dyskusjach zgłosił następującą propozycję tematu dysertacji doktorskiej: *Język polski w szkolnictwie średnim Pomorza Gdańskiego w latach 1815-1920*. O wyborze tematu rozprawy zadecydowały Jego szczególne zainteresowania historią nauczania języka polskiego w zaborze pruskim. Profesor zatwierdził i – jak to miał w zwyczaju – ukierunkował doktoranta.

Z podziwem należy podkreślić benedyktyńską pracę, jaką Jerzy Szews wykonał podczas kwerendy zbiorów znajdujących się w bibliotekach i archiwach w: Gdańsku, Toruniu, Szczecinie, Merseburgu, Berlinie i Poczdamie. Znakomicie przydała się w niej znajomość języka niemieckiego, którym biegle się posługiwał. Dzięki niej wszędzie znajdował cenne materiały źródłowe.

W styczniu 1967 roku przedstawił promotorowi do oceny ukończoną rozprawę doktorską, którą po pozytywnych recenzjach, w dniu 29 czerwca 1967 roku obronił na Wydziale Humanistycznym w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Gdańsku uzyskując stopień doktora nauk humanistycznych. O szczególnej randze obronionej dysertacji świadczy fakt wydania jej drukiem przez Gdańskie Towarzystwo Naukowe w 1975 roku⁹.

Jako adiunkt Doktor Jerzy Szews prowadził niezwykle interesująco wykłady, ćwiczenia oraz seminaria magisterskie z historii oświaty i wychowania promując w latach 1967-1987 ponad stu magistrów specjalizujących się w historii szkolnictwa, oświaty i wychowania Pomorza Gdańskiego i innych regionów.

Kontynuacją Jego pasji badawczo-naukowej były badania nad kolejnym zagadnieniem, a mianowicie historią ruchu filomackiego na Pomorzu Gdańskim. Przygotowana rozprawa pt. *Filomaci pomorscy. Tajne związki młodzieży polskiej na*

⁹ Szews J., *Język polski w szkolnictwie średnim Pomorza Gdańskiego w latach 1815-1920*, Gdańsk, Ossolineum – Gdańskie Towarzystwo Naukowe, 1975, ss. 245, tab. 32, il. na wkładkach.

Pomorzu Gdańskim w latach 1830-1920 dwukrotnie ukazała się drukiem. Pod nieco zmienionym tytułem w 1975 roku wydała ją Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie w Gdańsku¹⁰, a następnie w 1992 roku Instytut Historii Nauki, Oświaty i Techniki Polskiej Akademii Nauk w Warszawie¹¹. Monografia ta jest uwieńczeniem ponad dwudziestoletniej pracy badawczej Doktora Jerzego Szewsa nad historią tajnych organizacji samokształceniowych w 14 gimnazjach pomorskich w czasach zaboru pruskiego. Rekonstrukcji historii filomatów pomorskich dokonał w oparciu o materiały wspomnieniowe i dokumenty, jakie zebrał od ponad stu byłych, żyjących wówczas, członków Towarzystwa Tomasza Zana. W tym celu Doktor Jerzy Szews z pomocą Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego zorganizował Sesję Naukową i Zjazd Filomatów 20 maja 1972 roku w Wejherowie. Sprawozdanie z Sesji i Zjazdu zostało wydane w 1975 roku jako odrębna pozycja wydawnicza – *Filomaci pomorscy. Księga pamiątkowa Sesji Naukowej oraz Zjazdu Filomatów w Wejherowie w dniu 20 maja 1972 roku*, zawierająca referaty, wspomnienia, źródła i spisy filomatów pomorskich.

Niezwykłe intensywne prace Doktora Jerzego Szewsa w archiwach krajowych i zagranicznych oraz bibliotekach, trwająca przez kilkadziesiąt lat wiele godzin dziennie, przyniosła znakomite rezultaty badawcze, kolejne opracowania, publikacje zwarte oraz artykuły. Niestety, tak intensywne prace przyczyniły się do znaczącego osłabienia Jego wzroku. O tym, jak bardzo zagrożony był wzrok Doktora Jerzego Szewsa świadczył Jego pobyt w Klinice Okulistycznej w Krakowie oraz orzeczone w 1987 roku renta inwalidzka. Niedługo później, w roku 1995, po 40 latach wspólnego pożycia i wieloletnich kłopotach zdrowotnych utracił Małżonkę Wiktorię, najważniejszą osobę i miłość Swojego życia.

Kolejne piętnastolecie życia Doktora Jerzego Szewsa (1995-2010) to okres niezwyklej aktywności naukowej. W tym czasie opublikował kolejne książki i artykuły. Wystarczy wspomnieć o następujących tytułach prac zwartych: w roku 2000 wspólnie z Marianem Paluszkiwiczem wydał w Poznaniu *Słownik biograficzny członków tajnych towarzystw gimnazjalnych w Wielkim Księstwie Poznańskim 1850-1918*¹²; następnie w 2003 roku – *Księgę Pamiątkową Zjazdu Absolwentów Państwowego Liceum Pedagogicznego w Szklarskiej Porębie 1947-*

¹⁰ *Filomaci pomorscy. Księga pamiątkowa Sesji naukowej oraz Zjazdu Filomatów w Wejherowie w dniu 20 maja 1972 roku*, oprac. J. Szews, Gdańsk, Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie, 1975, ss. 132.

¹¹ Szews J., *Filomaci pomorscy. Tajne związki młodzieży polskiej na Pomorzu Gdańskim w latach 1830-1920, Monografie z Dziejów Oświaty*, red. J. Miąso. Tom XXXVI, Warszawa, Polska Akademia Nauk, Instytut Historii Nauki, Oświaty i Techniki, Zakład Dziejów Oświaty, 1992, ss. 416.

¹² Szews J., M. Paluszkiwicz, *Słownik biograficzny członków tajnych towarzystw gimnazjalnych w Wielkim Księstwie Poznańskim 1850-1918*, Poznań, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, 2000, ss. 258. (Słownik zawiera 2693 noty biograficzne).

1957 w Szklarskiej Porębie w 2003¹³ oraz trzy tomy *Słownika biograficznego Ziemi Lubawskiej* wydane w Lubawie w latach: 2000, 2005, 2009¹⁴.

Dokonując podsumowania całokształtu dotychczasowego dorobku Doktora Jerzego Szewsa, należy zaznaczyć, iż w latach 1962-2009 opublikował 258 prac naukowych, w tym 11 książek¹⁵.

Lata kolejne (2010-2015) były okresem Jego dalszej, aktywnej pracy naukowo-badawczej. W redakcji *Słownika biograficznego Pomorza Nadwiślańskiego* z złożonych 84 biogramów, w Suplemencie III, opublikowano 22 biogramy; w redakcji *Słownika biograficznego polskich nauk medycznych* Instytutu Historii Nauki PAN w Warszawie – dwa biogramy (doktora medycyny Józefa Jakóbkiewicza – twórcy Zakładu Wychowawczego Dzieci Syberyjskich w Wejherowie i Instytutu Medycyny Morskiej i Tropikalnej w Gdyni oraz Leona Mieczkowskiego, docenta chirurgii Uniwersytetu Poznańskiego), w redakcji *Polskiego Słownika Biograficznego* i *Encyklopedii Katolickiej* biogram księdza Dominika Szopińskiego, działacza Polonii amerykańskiej.

Doktor Jerzy Szews nie zajmował się tylko pracą naukowo-badawczą. Był czynnym członkiem niezwykle ważnych na mapie naukowej i społecznej rad naukowych i towarzystw naukowych: Gdańskiego Towarzystwa Naukowego (od 1968 roku) oraz Rady Naukowej Instytutu Kaszubskiego. Współpracował z redakcjami: Polskiego Słownika Biograficznego, Słownika Biograficznego Pomorza Nadwiślańskiego, Słownika Pracowników Książki Polskiej, Inowrocławskiego Słownika Biograficznego i Encyklopedii Katolickiej. Znajdował także czas na owocną współpracę z Muzeum Piśmiennictwa i Muzyki Kaszubsko-Pomorskiej w Wejherowie oraz z Archiwum Pomorskim Armii Krajowej w Toruniu.

Za swoje dotychczasowe osiągnięcia nauczycielskie, naukowo-badawcze i społeczne Doktor Jerzy Szews został uhonorowany odznaczeniami państwowymi: Złotym Krzyżem Zasługi (1973), Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski (1973), Odznaką Zasłużonym Ziemi Gdańskiej (1979), Medalem Komisji Edukacji

¹³ *Księga pamiątkowa Zjazdu...*

¹⁴ Tom I: *Słownik biograficzny Ziemi Lubawskiej 1244-2000*, red. J. Szews, Lubawa, Wyd. Urząd Miasta Gminy Lubawa, 2000, (słownik zawiera 300 biografii); Tom II: *Słownik biograficzny Ziemi Lubawskiej 1244-2005*, red. J. Szews, Lubawa 2005, (słownik zawiera 400 biografii); Tom III: *Słownik biograficzny Ziemi Lubawskiej 1244-2008*, red. J. Szews, Lubawa, Wyd. Miejski Ośrodek Kultury w Lubawie, 2009, (słownik zawiera 158 biogramów).

¹⁵ Wykaz dorobku naukowego dr Jerzego Szewsa liczącego 231 pozycji, zamieszczono w odrębnym opracowaniu w Księdze poświęconej Jubilatowi. *Z badań nad dziejami oświaty i polskiego życia narodowego na Pomorzu Nadwiślańskim w XIX i XX wieku*, red. L. Burzyńska-Wentland, Gdańsk, Instytut Kaszubski, 2010, s. 37-59. Biogram dr J. Szewsa, wraz z słowami mów pożegnalnych: Józefa Borzyszkowskiego, Zenona Paprockiego, Józefa Żerki oraz z bibliografią obejmującą również pozycje wydane po roku 2009 złożono do tomu: „Studia i Badania Naukowe”, Seria Pedagogika, w Wydawnictwie Ateneum-Szkoły Wyższej w Gdańsku.

Narodowej (1985), oraz w 1994 roku prestiżową nagrodą emigracyjnej Polcul Foundation (Australia) – Niezależnej Fundacji Popierania Kultury Polskiej.

W ostatniej ziemskiej wędrówce Doktora Jerzego Szewsa, w dniu 25 stycznia 2016 roku, oprócz członków Rodziny udział wzięli: prof. zw. dr hab. Józef Borzyszkowski – Honorowy Prezes Instytutu Kaszubskiego i kierownik Stacji Naukowej Polskiej Akademii Umiejętności w Gdańsku, nauczyciele akademicy Zakładu Historii Nauki, Oświaty i Wychowania Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, prof. zw. dr hab. Jan Żebrowski kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej G.W.S.H. w Gdańsku, Andrzej Korecki naczelnik wydz. Kultury, Sportu, Promocji i Rozwoju Starostwa Powiatowego w Nowym Mieście Lubawskim, mgr Zenon Paprocki dyr. Miejskiego Ośrodka Kultury z Lubawy (reprezentujący burmistrza Macieja Radtke) oraz licznie Jego absolwenci z liceów pedagogicznych Szklarskiej Poręby i Wejherowa.

Na uroczystości żałobne złożyły się: msza święta koncelebrowana przez krewnego ks. kan. Zenona Żmijewskiego – proboszcza z parafii Kościoła p.w. Niepokalanego Poczęcia N.M.P. w Pokrzywdowie (pow. brodnicki – Diecezja Toruńska), ks. prof. dr hab. Anastazego Nadolnego (dyr. Archiwum Diecezjalnego w Pelplinie), ks. dra Krzysztofa Kocha (dyr. Biblioteki Diecezjalnej im. ks. bpa. Bernarda Szłagi w Pelplinie – proboszcza parafii Kościoła p.w. Św. Trójcy w Kościelnej Jani (pow. starogardzki), ks. kan. Wojciecha Michalaka z parafialnego kościoła p.w. N.M.P. Królowej Różańca Świętego na Gdańskim – Przymorzu; modlitwy w kaplicy na cmentarzu w Oliwie¹⁶ sprawowane przez ks. Sebastiana Dębskiego – wikariusza z parafii kościoła p.w. N.M.P. Królowej Różańca Świętego na Przymorzu; pożegnalne wypowiedzi¹⁷: prof. Józefa Borzyszkowskiego, mgr Zenona Paprockiego oraz dra Józefa Żerko.

¹⁶ Grób dr Jerzego Szewsa znajduje się w pierwszym rzędzie kwatery nr 15.

¹⁷ W załączeniu: Józef Borzyszkowski, *Pożegnanie śp. Profesora Jerzego Szewsa (1926-2016)*; mgr Zenon Paprocki [*Tekst żałobny* Macieja Radtke burmistrza m. Lubawy]; Dr Józef Żerko, *Pożegnanie śp. Doktora Jerzego Szewsa w dniu 25 stycznia 2016 roku na Cmentarzu w Oliwie*.

Józef Borzyszkowski **– Pożegnanie śp. Profesora Jerzego Szewsa (1926-2016)**

W nabytej w minioną niedzielę w antykwariacie nad Motławą książeczce „Bądźmy dla siebie życzliwi” znalazłem wiele pięknych myśli, refleksji, które wprost można odnieść do śp. Profesora Jerzego Szewsa.

Żegnam Go dziś w imieniu najbliższych – jego opiekunów z ostatnich lat życia pp. Teresy i Jana Liedtków, jak i Instytutu Kaszubskiego, którego był wielkiej zacności członkiem.

Profesor dożył sędziwego wieku, będąc niemal do końca skupionym na swojej życiowej pasji nauczyciela akademickiego, badacza dziejów edukacji i kultury, miłośnika książki... i człowieka czyniącego dobro.

Stąd do Niego odnoszę dwie refleksje mędrców zawarte w wspomnianej książeczce:

1. „Najważniejszą pocięgą {mojej} starości, tym, co daje [mi] poczucie najwyższej satysfakcji, jest radosne wspomnienie dobrodziejstw i przyjacielskich przysług, które wyświadczyłem innym ludziom”.
2. „Jeżeli po Twojej śmierci, będzie można o tobie powiedzieć, że byłeś dobrym człowiekiem – to wystarczy”.

I na tym mógłbym poprzestać. Prof. Jerzy Szews, był bowiem człowiekiem dobrym i mógł mieć satysfakcję najwyższą z czynienia dobra, które wyświadczał przez długie i twórcze lata swojego życia – do końca!

Ale dziś, tu nad grobem nie wystarczy tak powiedzieć, że był człowiekiem dobrym. Także w czynieniu dobra i przyjacielskich przysługach był człowiekiem ponad przeciętność – wyjątkowym!

Życzliwości Jego dobroci doświadczali wszyscy ci, którzy zetknęli się z nim we wszystkich miejscach jego życia i pracy, zwłaszcza uczniowie, studenci, nauczyciele, badacze. Te miejsca, obok rodzinnego Gniezna i akademickiego Poznania, to przede wszystkim związane z jego pracą profesora Liceum Pedagogicznego miasta Szklarska Poręba, Lębork i zwłaszcza Wejherowo oraz akademicki Gdańsk, wraz z do końca ważną Lubawą, skąd pochodziła jego żona śp. Wiktoria.

Żegnamy dziś Profesora Liceum Pedagogicznego, Wyższej Szkoły Pedagogicznej i Uniwersytetu Gdańskiego – Jerzego Szewsa – jako życzliwego dla innych nauczyciela i sumiennego badacza, jako historyka wychowania – zwłaszcza dziejów filomatów pomorskich i wielkopolskich, wspaniałego biografistę, współpracownika Polskiego Słownika Biograficznego, Słownika Biograficznego Pomorza Nadwiślańskiego i autora Słownika biograficznego ziemi lubawskiej. Swoją pracą i ofiarnością wpisał się do grona dobroczyńców młodzieży kaszubsko-pomorskiej i wielu instytucji biblioteczno-muzealnych w kraju – od Gdańska przez Gniezno

i Lubawę, po Szklarską Porębę, którym obok rodziny – za życia przekazał cenne części swoich zbiorów, zwłaszcza książek, jako że był także bibliofilem. Przed laty uczniowie i przyjaciele z Instytutu Kaszubskiego, Instytutu Pedagogiki UG czcąc jubileusz urodzin Profesora Jerzego Szewsa przygotowali poświęconą Mu Księgę Pamiątkową, którą dziś należało by wzbogacić!

Zmarł w Dzierżaninie jako mieszkaniec ukochanej Oliwy, zasłużony obywatel Gdańska. Władze Lubawy przed kilku laty wyróżniły Go Honorowym Obywatelstwem swego miasta.

Cześć Jego Pamięci!

Panie Profesorze – jeszcze raz serdeczne dzięki!

Spoczywaj w pokoju!

Dr Józef Żerko
– Pożegnanie śp. Doktora Jerzego Szewsa
w dniu 25 stycznia 2016 roku na Cmentarzu w Oliwie

Drogi Doktorze Jerzy!

W imieniu Zakładu Historii Nauki, Oświaty i Wychowania Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego pragnę podziękować za to, że byłeś dla nas wzorem nauczyciela, badacza, naukowca; że byłeś Człowiekiem prawym o niezwykłej łagodności, wielkiej skromności, który całe swoje pracowite życie poświęcił kształceniu kadr nauczycielskich, odkrywaniu „historii nieznaney”.

Historii dotyczącej przebiegu germanizacji młodzieży polskiej w szkolnictwie średnim w Prusach Zachodnich; dotyczącej pięknej karty z historii ruchu filomackiego oraz początków tajnego harcerstwa na Pomorzu Nadwiślańskim.

Dziękujemy za przywrócenie kolejnym pokoleniom dorobku czołowych postaci polskiego ruchu narodowego i narodotwórczej roli polskiego niższego duchowieństwa katolickiego.

Dziękujemy za monumentalne dzieła, za książki, za słowniki biograficzne, artykuły, za cenne rzeczowe rady i krytyczne uwagi podczas debat naukowych.

Dziękujemy za ludzką życzliwość i za przyjaźń jaką nam okazywałeś!

Drogi Doktorze! Spoczywaj w pokoju!

**Pograżona w smutku Rodzino,
Drodzy Znajomi i Przyjaciele zmarłego
dr Jerzego Szewsa**



Nadszedł czas, kiedy żegnamy się z Przyjacielem Lubawy, mając nadzieję, że jego dusza zazna wieczny spokój. To chwila, która sprzyja refleksji i wspomnieniom.

Poznałem dr Jerzego Szewsa 20 lat temu, kiedy piastowałem stanowisko dyrektora Miejskiego Ośrodka Kultury w Lubawie, a doktor zapukał do drzwi mojego gabinetu w poszukiwaniu materiałów do słownika biograficznego ziemi lubawskiej. Jak pokazał później czas, nie skończyło się na wydaniu jednej części słownika, bo w miarę zdobywania nowych materiałów, rozmów z mieszkańcami, dr Szews zebrał wiedzę, by ważne postaci ziemi lubawskiej udokumentować aż w trzech tomach tego opracowania. Już wtedy zaskoczył mnie swoją ogromną wiedzą na temat naszego miasta i osób w nim mieszkających oraz zupełnie niepasującą do tak wybitnego historyka – skromnością, która, jak myślę, wynikała nie tylko z charakteru, ale również zyciorysu doktora.

Czasy okupacji, komunizmu były trudnym okresem dla pracownika naukowego. Lubawa na mapie życia doktora Jerzego Szewsa pojawiła się całkiem przypadkowo. Urodzony w Gnieźnie doktor podjął pracę w Państwowym Liceum Pedagogicznym w Szklarskiej Porębie, gdzie jego serce zabiło mocniej do nauczycielki wychowania fizycznego, pochodzącej z Lubawy Wiktorii Szczepańskiej, która po roku znajomości została jego żoną. Miłość do małżonki przeniosła się również na miłość do jej miejsca pochodzenia, czyli ziemi lubawskiej. Pomimo, że doktor nigdy nie mieszkał w Lubawie, był lepiej zorientowany w sprawach naszego miasta, również tych bieżących, niż niejeden lubawianin. Zgłębiał bogatą historię naszego miasta, a osoby, które ją tworzyły, wyróżnił w swoich trzech tomach słownika biograficznego. Najchętniej sami przeprowadzilibyśmy naszego doktora do Lubawy. Niestety, na to raczej by się nie zgodził. Dlatego zameldowaliśmy go w naszym mieście w sposób symboliczny – nadając mu tytuł „Honorowego Obywatela Miasta Lubawy”. Uroczysta sesja odbyła się 31 października 2012 roku. Było to bardzo wzruszające wydarzenie i historyczna chwila, a prelekcji, którą wtedy przedstawił nam doktor, nigdy nie zapomnę.

Na tym ostatnim zakręcie krętej drogi życia doktora chciałbym podziękować Opatrzności, że zesłała nam osobę, która swoim życiem i swoją działalnością ożywiła ważne postaci dla historii ziemi lubawskiej. Wiem, że zarówno ja, jak i mieszkańcy Lubawy, nigdy nie zapomną o wielkim i skromnym historyku i miłośniku naszej ziemi, którym niewątpliwie był doktor Jerzy Szews.

Spoczywaj w Pokoju!



Burmistrz Lubawy
Maciej Radtke
Maciej Radtke

Lubawa, 25 stycznia 2016 roku

Bibliografia prac naukowych dra Jerzego Szewsa

1962

1. Stypendium Przebendowskich – fundacja i jej dzieje (1757-1939), „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku”, R. 1, 1962, nr 1, s. 155-170.
2. Nauczanie języka polskiego w gimnazjum wejherowskim w latach 1857 – 1901, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku”, R. 1, 1962, nr 2, s. 277-351.

1963

3. Filomaci wejherowscy, „Literary”, R.2, 1963, nr 1, s. 32.

1964

4. Bibliografia historii oświaty i wychowania na Pomorzu Gdańskim. Publikacje z lat 1945-1963, „Przegląd Historyczno – Oświatowy”, R. VII, 1964, nr 2, s. 245-257.
5. Nauczanie języka polskiego w szkołach gdańskich w XIX wieku, „Przegląd Historyczno – Oświatowy”, R. VII, 1964, nr 2, s. 158, 215-233.

1965

6. O utworzenie muzeum historii oświaty, „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne”, Seria: Pedagogika, Psychologia, Historia Wychowania, R. 7, Gdańsk 1965, s. 273-282.

1966

7. Sprawa polska w progimnazjum lubawskim (1873-1920), „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne”, Seria: Pedagogika, Psychologia, Historia Wychowania, R. 9, Gdańsk 1966, z. 1, s. 63-78.

1967

8. Knast Antoni (1814-1852), pedagog, redaktor, działacz narodowy, ksiądz, Polski Słownik Biograficzny, 1967, t. 13, s. 110-111.
9. W 350-lecie fundacji Bartłomieja Nowodworskiego. Pomorze Uniwersytetowi Jagiellońskiemu, „Biuletyn Zrzeszenia Kaszubsko – Pomorskiego”, R. 4, 1967, nr 6, s. 14-23.

1968

10. Bibliografia historii oświaty i wychowania na Pomorzu Gdańskim. Publikacje z lat 1964 – 1967 oraz uzupełnienia za lata 1945-1963, „Przegląd Historyczno – Oświatowy”, R. XI, 1968, Nr 2, s. 246-266.

1969

11. Nestor filomatów pomorskich (Aleksander Karczyński), „Literary”, R. 8, 1969, nr 11, s. 38-39.

1970

12. Bibliografia szkolnictwa i oświaty polskiej w Wolnym Mieście Gdańsku. Materiały i opracowania 1920-1970, „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne”, Seria: Pedagogika, Psychologia, Historia Wychowania, R. 13, 1970, z. 4, s. 183-196, (Współautor Henryk Polak).
13. Paweł Chmielecki: Gimnazjum chełmińskie w okresie zaboru 1837-1920, Bydgoszcz 1970, Bydgoskie Towarzystwo Naukowe, Rec.: „Gazeta Pomorska”, Bydgoszcz 1970, nr 218, wyd. B z 14 września 1970 roku, R. 21, s. 2.

14. Z dziejów walki o oświatę polską w okresie „kulturkampfu” na Pomorzu Gdańskim (1871-1885), „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne”, Seria: Pedagogika, Psychologia, Historia Wychowania, R. 13, 1970, z. 4, s. 146-181.

1971

15. Audycja Polskiego Radia poświęcona Prof. Aleksandrowi Karczyńskiemu, „Dziennik Chicagowski”, R. 81, 1971, nr 89, z 6 maja 1971 roku.
16. Lange Juliusz (1853-1936), filolog, nauczyciel gimnazjów polskich, Polski Słownik Biograficzny, 1971, t. XVI, s. 488-489. (Współautor Andrzej Bukowski).
17. „Przegląd Historyczno – Oświatowy”, R. 7, 1964, nr 2, R. 11, 1968, nr 2, (Zeszyty poświęcone Pomorzu Gdańskiemu), Rec.: „Rocznik Gdański”, Gdańsk 1971, t.29, s. 284-287.
18. Pierwsze drużyny harcerskie na Pomorzu, „Pomorze”, R. 17, 1971, nr 17, s. 2.
19. W 60-lecie powstania harcerstwa polskiego w województwie bydgoskim. Pierwsze drużyny harcerskie na Pomorzu, „Pomorze” (Bydgoszcz), R. 17, 1971, nr 17, s. 2.
20. Zgon zasłużonego działacza Polonii amerykańskiej ks. Feliksa Feldheima, „Wiadomości Polonijne”, R. 2, 1971, nr 11, s. 7-8.

1972

21. Ks. Feliks Feldheim (1879-1971). Zgon zasłużonego działacza Polonii amerykańskiej, „Nasza Przeszłość”, t. 37, 1972, s. 286-287.
22. Księga Pamiątkowa 400-lecia Toruńskiego Gimnazjum Akademickiego, t. I (XVI-XVIII w.), red. Zbigniew Zdrójkowski, Rec. „Wieczór Wybrzeża” 1972, nr 287, z 7 listopada 1972 roku, s. 2.
23. Maroński Stanisław (1825-1907), historyk, nauczyciel gimnazjalny, bibliotekarz, Słownik pracowników książki polskiej, red. Irena Treichel, Warszawa – Łódź 1972, s. 568-569.
24. 65-lecie kapłaństwa [ks. Dominika Szopińskiego], „Przewodnik katolicki”, 1972, nr 26, z 25 czerwca 1972 roku, s. 228.
25. Toruński proces filomatów pomorskich w 1901 roku, „Literary”, R. 11, 1972, nr 1, s. 38-39.

1973

26. Filomaci pomorscy, „Kalendarz Gdański” na rok 1974, Gdańsk 1973, s. 188-189.
27. Jan Pastwa (zasłużony pedagog i bibliotekarz 1901-1973), „Dziennik Bałtycki”, (Rejsy), R.29, 1973, nr 107, z 6-7 maja 1973 roku, s. 3.
28. Jan Pastwa, „Głos Nauczycielski”, R. 56, 1973, nr 33, z 19 sierpnia 1973 roku, s. 11.
29. Księga pamiątkowa 400-lecia Toruńskiego Gimnazjum Akademickiego, t. IV: Stanisław Salmonowicz, Toruńskie Gimnazjum Akademickie w latach 1681-1817, Studium z dziejów nauki i oświaty, red. Zbigniew Zdrójkowski, Poznań 1973. Rec. „Wieczór Wybrzeża”, 1973, nr 30, z 22-23 grudnia 1973 roku, s. 3.
30. Mieczysław Szczepański (Pionier wychowania fizycznego w szkolnictwie polskim na Pomorzu 1891-1973), „Głos Nauczycielski”, R. 56, 1973, nr 33, s. 3.
31. W 100-lecie szkoły. Zjazd wychowanków Liceum Ogólnokształcącego w Lubawie, „Dziennik Bałtycki”, 1973, nr 106, z 5 maja 1973 roku, s. 4.

1974

32. Aleksander Karczyński, „Literary”, R. 13, 1974, nr 3, s. 35.
33. Aleksander Karczyński 1882-1973. (Wspomnienie pośmiertne), „Pomerania. Biuletyn Zarządu Głównego Zrzeszenia Kaszubsko – Pomorskiego”, R. 11, 1974, nr 3, s. 47-48.

34. Działalność oświatowa na Pomorzu członka Komisji Edukacji Narodowej Ignacego Przebendowskiego, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego”, Seria: Pedagogika, Psychologia, Historia Wychowania, 1974, nr 4, s. 61-64.
35. Księga pamiątkowa 400-lecia Toruńskiego Gimnazjum Akademickiego, t. IV: Stanisław Salmonowicz, Toruńskie Gimnazjum Akademickie w latach 1681-1817, red. Zbigniew Zdrójkowski, Poznań 1973, Rec. „Wieczór Wybrzeża” 1974, nr 124, z 28 maja 1974 roku, s. 3.
36. Nauka języka polskiego w szkołach tzw. Prus Zachodnich w XIX w. [w:] Księga pamiątkowa 400-lecia Toruńskiego Gimnazjum Akademickiego, t. 3 (XIX-XX w.), red. Zbigniew Zdrójkowski, Toruń 1974, s. 263-272.
37. Ostatni żyjący skazaniec z toruńskiego procesu filomatów w 1901 roku. Głos w dyskusji, [w:] Księga pamiątkowa 400-lecia Toruńskiego Gimnazjum Akademickiego, t. 3 (XIX-XX w.), red. Zbigniew Zdrójkowski, Toruń 1974, s. 303-304.
38. To było 60 lat temu. Pierwsze wycieczki harcerzy polskich na Warmię i Mazury, „Słowo na Warmii i Mazurach”, R. 23, 1974, nr 28, z 2 sierpnia 1974 roku, nr 29 z 9 sierpnia 1974 roku.
39. Życiorys profesora Aleksandra Karczyńskiego. Korespondencja z Polski, „Naród Polski” [Chicago] z 4 kwietnia 1974 roku.

1975

40. Bibliografia historii Pomorza Wschodniego i Zachodniego oraz krajów regionu Bałtyku (1958-1972), oprac. Henryk Baranowski (do 1964 r.), Władysław Chojnacki, „Zapiski Historyczne”, t. 24, 1958, t. 39, 1974, Rec. „Rocznik Gdański”, t. 34/35, 1974/1975, Gdańsk 1975, s. 344-347.
41. Filomaci pomorscy. Księga pamiątkowa Sesji Naukowej oraz Zjazdu Filomatów w Wejherowie w dniu 20 maja 1972 roku, oprac. Jerzy Szews, Gdańsk 1975, ss. 132.
42. Tajne organizacje młodzieży polskiej w gimnazjum wejherowskim w latach 1863-1920, [w:] Filomaci pomorscy. Księga pamiątkowa Sesji Naukowej oraz Zjazdu Filomatów w Wejherowie w dniu 20 maja 1972 roku, oprac. Jerzy Szews, Gdańsk 1975, s. 30-50.
43. Podsumowanie obrad, [w:] Filomaci pomorscy. Księga pamiątkowa Sesji Naukowej oraz Zjazdu Filomatów w Wejherowie w dniu 20 maja 1972 roku, oprac. Jerzy Szews, Gdańsk 1975, s.114-117.
44. Język polski w szkolnictwie średnim Pomorza Gdańskiego w latach 1815-1920, Gdańsk 1975, ss. 245.

1976

45. Bibliografia historii oświaty i wychowania na Pomorzu Gdańskim. Publikacje z lat 1968-1975 oraz uzupełnienia za lata 1945-1967, [w:] „Przegląd Historyczno – Oświatowy”, R. XIX, 1976, nr 4, s. 585-600. (Współautor Henryk Polak).
46. Bibliografia ważniejszych prac prof. dra Ludwika Bandury, „Studia Pedagogiczne”, t. 37. Wrocław 1976, s. 7-12.

1977

47. Bibliografia historii oświaty i wychowania na Pomorzu Gdańskim. Uzupełnienia, „Przegląd Historyczno – Oświatowy”, R. XX, 1977, nr 2, s. 235. (Współautor Henryk Polak).

48. Jubileusze kapłańskie w Rumi, „Przewodnik katolicki”, 1977, nr 28, z 10 lipca 1977 roku, s. 7, (dotyczy 70-lecia kapłaństwa ks. Dominika Szopińskiego i 50-lecia ks. Bolesława Knittera).
- 1978**
49. Patriotyczne organizacje polskiej młodzieży gimnazjalnej i akademickiej w Gdańsku w latach 1906-1920, „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne”, R. XX, Gdańsk 1978, nr 24, s. 67-96.
- 1979**
50. Dzieje szkolnictwa do 1945 roku (na terenie byłego powiatu Golub-Dobrzyń), [w:] Dzieje Golubia-Dobrzynia i okolic, red. Kazimierz Chruściński, Toruń 1979, s. 255-271.
51. Paweł Spandowski (1855-1918), ekonomista, działacz spółdzielczości polskiej. [w:] Zasłużeni ludzie Pomorza Nadwiślańskiego w dobie zaboru pruskiego. Szkice biograficzne, Gdańsk 1979, s. 209-211.
- 1980**
52. Bibliografia prac profesora doktora Kazimierza Kubika, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego”, Seria: Pedagogika, Historia Wychowania, Gdańsk 1980, nr 10, s. 17-29.
53. Doktorzy promowani przez profesora dra Kazimierza Kubika, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego”, Seria: Pedagogika, Historia Wychowania, Gdańsk 1980, nr 10, s. 31-33.
54. Ostatni Mohikanin. Nestor harcerstwa polskiego na Pomorzu (Jerzy Oraczewski), „Dziennik Toruński”, R. 13, 1980, nr 214, s. 4-5.
55. Pastwa Jan Franciszek (1901-1973), geograf, pedagog, działacz polonijny w Wolnym Mieście Gdańsku i Rumunii, [w:] Polski Słownik Biograficzny, t. XXV, 1980, s. 266-267.
- 1981**
56. Działalność Poradni Psychologiczno – Terapeutycznej przy Uniwersytecie w Bremie, „Życie Szkoły Wyższej”, R. 29, 1981, nr 4, s. 129-139.
57. Początki harcerstwa na Pomorzu, „Gazeta Pomorska – Magazyn”, R. 34, 1981, nr 194, z 2,3,4 października 1981 roku, s. 4-6.
58. Proces filomatów w Toruniu, „Nowości – Dziennik Toruński”, R. 14, 1981, nr 173, z 4,5,6 września 1981 roku, s. 3-5.
59. Proces filomatów w Toruniu, „Dziennik Toruński”, R. 14, 1981, nr 173, z 4, 5, 6 września 1981 roku, s. 3-5.
60. Udział duchowieństwa katolickiego w obronie języka polskiego w okresie strajku szkolnego na Pomorzu w latach 1906-1907, „Miesięcznik Diecezjalny Gdański”. R. XXV, 1981, nr 9 – 10 – 11, s. 258-269.
- 1982**
61. Konspiracyjne organizacje młodzieży w gimnazjach Pomorza Gdańskiego w latach 1837-1919 i ich kontakty z ośrodkami ruchu młodzieżowego w Wielkopolsce, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego”, Pedagogika, Historia Wychowania. Gdańsk, 1982, nr 13, s. 147-160.
62. Początki harcerstwa na Pomorzu w latach 1911-1917, „Harcerstwo”, R. 24, 1982, nr 2, s. 40-43.
63. Tajne związki młodzieży polskiej w gimnazjum starogardzkim w okresie zaboru, „Rocznik Gdański”, t. XLII: 1982, z. 2, s. 73-113.

1983

64. Bibliografia prac profesora doktora hab. Klemensa Trzebiatowskiego, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego”, Seria: Pedagogika, Historia Wychowania, Gdańsk 1983, nr 13, s. 21-28. (Współautor Józef Żerko).
65. Doktorzy promowani przez profesora dra Klemensa Trzebiatowskiego, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego”, Seria: Pedagogika, Historia Wychowania, Gdańsk 1983, nr 13, s. 29.
66. Filomaci chojniccy, „Zeszyty Chojnickie”, Chojnice 1981-1983, nr 11, s. 41-46.
67. Konspiracyjne związki młodzieży polskiej w gimnazjach Pomorza i ich wpływ na Wielkopolskę w latach 1830-1919, [w:] Dzieje Kłocka, red. Jerzy Donielewicz, Poznań 1983, s. 242-248.
68. Nestor duszpasterstwa polonijnego, (dotyczy ks. Dominika Szopińskiego obchodzącego 100-lecie urodzin), „Tygodnik Powszechny”, R. XXXVII, 1983, nr 49, s. 7.
69. Powstanie pierwszych drużyn harcerskich na Pomorzu, „Pomerania”, 1983, nr 1-2, s. 37-39.
70. Zapomniany działacz z Lęborskiego (Stefan Hazuka), „Pomerania”, 1983, nr 12, s. 34-38. (Współautor Bernard Hazuka).
71. Opracowanie redakcyjne z Lechem Mokrzejcem „Zeszytów Naukowych Wydziału Humanistycznego”, Seria: Pedagogika, Historia Wychowania, Gdańsk 1983, nr 13.
72. Wkład Pomorza Gdańskiego do rozwoju nauki i oświaty, „Nauka Polska”, R. 32, 1984, nr 3, 165-168.
73. Zmarł ks. Prałat Dominik Szopiński (1883-1984), „Naród Polski”, [Chicago] 1984, nr 4, z 18 lutego 1984 roku, s. 5.
74. Żyje ich tylko kilkunastu. Nestor wśród pomorskich filomatów (Jerzy Oraczewski), „Dziennik Toruński”, R. 17, 1984, nr 186, s. 3-5.

1985

75. Geheime Verbindungen der polnischen Gymnasiasten on Pommerellen zur Zeit der preussischen Annektion, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego”, Seria: Pedagogika, Historia Wychowania. [Wkład Pomorza Gdańskiego do rozwoju nauki i oświaty. Materiały z Ogólnopolskiej Sesji Naukowej (10-11 IX 1983)], Gdańsk 1985, nr 15, s. 115-122.
76. Klemens Żmuda Trzebiatowski ur. 15 stycznia 1913 roku, zm. 30 kwietnia 1984 roku, [w:] Sprawozdania Gdańskiego Towarzystwa Naukowego od 11 stycznia 1984 do 31 grudnia 1984 roku, Gdańsk 1985, s. 191-193.

1986

77. Polski ruch młodzieżowy na Pomorzu Gdańskim w okresie zaboru pruskiego, [w:] Studia z dziejów ruchu młodzieżowego. (Rozprawy, materiały, przyczynki), t. 4, Gdańsk 1986, s. 52-65.

1987

78. Kazimierz Kubik ur. 20 czerwca 1910 roku, zm. 19 czerwca 1986 roku, [w:] Sprawozdania Gdańskiego Towarzystwa Naukowego od 13 stycznia 1986 do 31 grudnia 1986 roku, Gdańsk 1987, s. 237-239.
79. Kult słowa ojczystego u filomatów pomorskich, „Życie Muzyczne”, R. 40, 1987, nr 7-8, s. 9-10.

80. Tajna organizacja filomacka uczniów gimnazjum chełmińskiego w latach 1902-1914, „Rocznik Gdański”, t. XLVII, 1987, z. 2, s. 61-98.
81. Towarzystwo Tomasza Zana i skauting w Świeciu n. Wisłą w latach 1912-1914, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego”, Prace Historyczno-Literackie, Gdańsk 1987, nr 12-13, s. 165-172.
82. Towarzystwo Tomasza Zana w Rogoźnie 1873-1918, „Rogozińskie Zeszyty Historyczne”, Rogoźno 1987, Nr 3, ss. 35, nlb. 1.

1988

83. Bibliografia prac docenta dr hab. Wiktora Frąckowiaka, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego”, Seria: Pedagogika. Historia Wychowania. Gdańsk 1988, nr 18, s. 153-157.
84. Bibliografia prac profesora doktora Kazimierza Kubika. Publikacje z lat 1980-1986 oraz uzupełnienia za lata 1956-1979, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego”, Seria: Pedagogika. Historia Wychowania. Gdańsk, 1988, nr 14, s. 7-10.
85. Filomaci brodnicy, [w:] Szkice brodnickie, red. Stefan Bilski, Toruń – Brodnica 1988, s. 87-100.
86. Jubileusz 150-lecia Gimnazjum Chełmińskiego, „Pomerania” 1988, nr 6, s. 54-55.
87. Riemer Jan (1876-1941), działacz młodzieżowy w okresie zaboru pruskiego, nauczyciel, kurator okręgu szkolnego pomorskiego, krakowskiego, lwowskiego. [w:] Polski Słownik Biograficzny, t. 31, 1988, s. 292-293. (Współautor Stanisław Konarski).
88. Rogaczewski Konrad Ludwik (1897-1981), działacz młodzieżowy w okresie zaboru pruskiego, major Wojska Polskiego, [w:] Polski Słownik Biograficzny, t. 31, 1988, s. 386.
89. Rogaczewski Wojciech (1888-1944), działacz młodzieżowy w okresie zaboru pruskiego, ksiądz, działacz polski na Prusach Wschodnich i we Francji, [w:] Polski Słownik Biograficzny, t. 31, 1988, s. 387.
90. Władysław Lamparski – działacz zapomniany, „Gazeta Olsztyńska”, R. 19, nr 165, z 16-17 lipca 1988 roku, s. 4.
91. Tajna oświata wśród Polaków na przymusowych robotach, „Jantarowe Szlaki”, R. 31, 1988, nr 1, s. 18-21.
92. Towarzystwo Tomasza Zana i harcerstwo w Świeciu nad Wisłą w latach 1916-1919, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego”, Seria: Pedagogika. Historia Wychowania, 1988, nr 17, s. 109-121.

1989

93. Działalność naukowa Mariana Paluszkiewicza, „Kronika Miasta Poznania”, R. 57, 1989, nr 1, s. 205-208.
94. Kontakty kulturalno – oświatowe Polonii gdańskiej z Warszawą i Królestwem od końca XIX wieku do 1918 roku, [w:] Stan i potrzeby badań nad oświatą i wychowaniem w Królestwie Polskim w latach 1815-1915, red. Ryszard Kucha i Karol Poznański, Lublin 1989, s. 313-323.

1990

95. Towarzystwo Tomasza Zana w gimnazjum chełmińskim w latach 1916-1920, „Rocznik Gdański”, t. 48, 1988, z. 2. Gdańsk 1990, s. 92-107.

1991

96. Koło filomatów „Ul” i koło Towarzystwa Tomasza Zana oraz skauting w Wałczu w okresie zaboru pruskiego, „Rocznik Gdański”, t. 49: 1991, z. 2. Gdańsk 1991, s. 35-59.

1992

97. Filomaci pomorscy. Tajne związki młodzieży polskiej na Pomorzu Gdańskim w latach 1830-1920, Warszawa 1992, Monografie z Dziejów Oświaty, red. Józef Miąso, t. XXXVI. Polska Akademia Nauk. Instytut Historii Nauki Oświaty i Techniki. Zakład Dziejów Oświaty, ss.416, il., portr., s. I-IX, Rec: Józef Borzyszkowski, Ojczyzna Nauka Cnota. [w:] Pomerania 1993, nr 238, s. 35-36; Serczyk Jerzy: Spłacanie długu, „Nowości” 1993, nr 13, z 20 stycznia 1993 roku, s. 6; Borzyszkowski Józef, [w:] „Rocznik Gdański”, t. 53: 1993, z. 2, s. 204-206; Serczyk Jerzy, [w:] „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki”, R. 38, 1993, nr 1, s. 176-180; Poroczyński Henryk, [w:] „Kwartalnik Pedagogiczny”, R. 38, 1993, s. 214-216.
98. Sytuacja językowa w szkole na Pomorzu i na Kaszubach w okresie zaboru, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego”, Seria: Pedagogika. Historia Wychowania, Dziecko w zbiorowościach regionalnych na przykładzie Kaszub, Gdańsk 1992, s. 89-107.
99. Andrzejewski Franciszek Salezy (1827-1911), nauczyciel gimnazjalny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. I, Gdańsk 1992, s. 32-33.
100. Balewski Józef Leon (1885-1975), filomata pomorski, lekarz, działacz społeczny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. I, Gdańsk 1992, s. 57.
101. Balewski Władysław (1893-1980), filomata pomorski, lekarz, działacz społeczny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. I, Gdańsk 1992, s. 57-58.
102. Behrendt Erwin (1890-1939), pedagog, działacz polonii gdańskiej, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. I, Gdańsk 1992, s. 83.
103. Bernacki Edmund (1875-1939), nauczyciel, dyrygent chórów, dziennikarz, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. I, Gdańsk 1992, s. 92-93.
104. Betlejewski Jan (1890-1983), działacz akademicki, lekarz, działacz społeczny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. I, Gdańsk 1992, s. 96-97.
105. Bieszk Ferdynand Józef (1854-1925). Filomata pomorski, pedagog, działacz patriotyczny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. I, Gdańsk 1992, s. 107-108.
106. Biskupski Leon, pseud. Aleksander Berka (1848-1894), pedagog, badacz kaszubszczyzny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. I, Gdańsk 1992, s. 115.
107. Chudziński Antoni (1849-1907), historyk, pisarz, nauczyciel gimnazjum w Brodnicy, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. I, Gdańsk 1992, s. 218.
108. Dembieński [właśc. Dembiński] Józef (1879-1962), ks. działacz niepodległościowy i społeczny, redaktor i pamiętnikarz, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. I, Gdańsk 1992, s. 310-311.
109. Domański Julian (1874-1941), lekarz i działacz społeczny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. I, Gdańsk 1992, s. 335-336.

1993

110. Szczepański Ludwik (1901-1944), wykładowca Szkoły Morskiej, [w:] Biografie Wykładowców, uczniów i absolwentów Szkoły Morskiej z II wojny światowej. Wybór, wstęp i opracowanie dr Stanisław Kozak, Gdynia 1993, s. 56.
111. Towarzystwo Tomasza Zana – warunki powstania, cele i zadania oraz oblicze ideowe związku (1830-1939), „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego”, Seria: Pedagogika. Historia Wychowania, 1993, nr 22, s. 159-168. (Współautor Lidia Burzyńska).

1994

112. Filomaci grudziądzcy, „Rocznik Grudziądzki”, 1994, t. 11, s. 49-54.
113. Kształcenie nauczycieli i 350 lat szkolnictwa w Wejherowie. W 25-lecie likwidacji Liceum Pedagogicznego, Wejherowo 1994, ss. 243. (Współautor Bolesław Bieszk).
114. Scheffs Marcel Julian (1880-1953), bankowiec, spółdzielca, działacz społeczny, [w:] Polski Słownik Biograficzny, t. XXXV, 1994, s. 425-426.
115. Gierszewski Józef (1860-1932), lekarz i działacz społeczny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. II, Gdańsk 1994, s. 50.
116. Hanelt Franciszek Ksawery (1894-1971), ks. Katolicki, działacz filomacki, opiekun młodzieży w Bydgoszczy, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. II, Gdańsk 1994, s. 161.
117. Hazuka Stefan (1882-1978), działacz oświatowy i niepodległościowy, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. II, Gdańsk 1994, s. 172-173.
118. Hunt Antoni Franciszek Benedykt (1811-1874), ks. katolicki, pedagog, założyciel progimnazjum w Kurzętniku k. Lubawy. [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. II, Gdańsk 1994, s. 239.
119. Jakóbkiewicz Józef (1892-1953), lekarz, założyciel pierwszych harcerskich drużyn morskich, twórca Zakładu Wychowawczego Dzieci Syberyjskich w Wejherowie, organizator Instytutu Medycyny Morskiej i Tropikalnej. [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. II, Gdańsk 1994, s. 260-261.
120. Karabas Anastazy (1855-1924), filomata pomorski, nauczyciel gimnazjum w Wejherowie, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. II, Gdańsk 1994, s. 350-351.
121. Karczyński Aleksander (1882-1973), filomata pomorski, organista, kompozytor, działacz Polonii amerykańskiej, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. II, Gdańsk 1994, s. 352-353.
122. Karwat Marian (1856-1946), filomata pomorski, lekarz, działacz niepodległościowy, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. II, Gdańsk 1994, s. 361.
123. Kiewicz (Kewitsch) Teodor (1834-1903), organista, nauczyciel muzyki, kompozytor, autor śpiewników, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. II, Gdańsk 1994, s. 387-388.
124. Knast Antoni (1814-1852), ksiądz, pedagog, redaktor i działacz narodowy, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. II, Gdańsk 1994, s. 408.
125. Kopicki Feliks, pseud. Kraszewski (1882-1949), filomata pomorski, adwokat, działacz społeczny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. II, Gdańsk 1994, s. 449.

126. Kozanecki Florian, pseud. Florek (1889-1960), pedagog, działacz oświatowy w kraju i wśród Polonii w Niemczech, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. II, Gdańsk 1994, s. 483-484.
127. Kozikowski Aleksander (1879-1956), filomata pomorski, leśnik, entomolog, prof. Politechniki Lwowskiej i Uniwersytetu Poznańskiego, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. II, Gdańsk 1994, s. 484.
128. Kraziewicz Juliusz (1829-1895), rolnik, twórca pierwszego w Polsce kółka rolniczego, działacz agronomiczny, współredaktor „Piasta” – organu rozwijających się kółek rolniczych i spółek pożyczkowych, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. II, Gdańsk 1994, s. 501-502. (Współautor Jacek Banach).
129. Kubik Kazimierz, pseud. Ali, Kazik, Wolski (1910-1986), ppor. AK, pedagog, historyk oświaty, prof. Uniwersytetu Gdańskiego, działacz społeczny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. II, Gdańsk 1994, s. 526-527.
130. Kukowski Witold (1882-1939), działacz gospodarczy i społeczny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. II, Gdańsk 1994, s. 535.
131. Kurowska-Juniszewska Halina (Helena Gara, Halina Szreniawa), pseud. Kryształ, Gertruda, Sabina (1915-1984), nauczycielka, partyzantka TOW „Gryf Pomorski”, powstaniec warszawski, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. II, Gdańsk 1994, s. 546-547.

1995

132. Przymorze, czyli umieć żyć w tym, co mamy (Odpowiedź na ankietę), „Nasza Wspólnota” – Pismo Parafii Przymorskich, Gdańsk 1995, nr 17, s. 10.

1996

133. Udział harcerzy i filomatów pomorskich z okresu zaboru pruskiego w walkach o niepodległość Polski w latach 1918-1920 i w okresie II wojny światowej, [w:] Szlakami przeszłości i czasów współczesnych. Księga pamiątkowa poświęcona Prof. dr hab. Lechowi Mokrzeckiemu, red. K. Puchowski, J. Żerko, Gdańsk 1996, s. 316-326.

1997

134. Aleksander Karczyński (1882-1973), filomata pomorski, organista, kompozytor, działacz Polonii amerykańskiej, „Informator Pelpliński” 1997, nr 12, s. 3.
135. Wspomnienia doktoranta, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego, Seria: Pedagogika. Historia Wychowania, Gdańsk 1997, nr 25, s. 187-192. [Wspomnienie wygłoszone 6.03.1996 r. na uroczystym sympozjum naukowym dla uczczenia dziesiątej rocznicy śmierci Profesora Kazimierza Kubika].
136. Scheffs Marcel (1880-1953), bankowiec, spółdzielca, działacz społeczny, [w:] Inowrocławski słownik biograficzny, red. Edmund Mikołajczak, Inowrocław 1997, z. 3, s. 82-83.
137. Lamparski Władysław (1867-1918), filomata pomorski, lekarz, działacz społeczno-narodowy, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. III, Gdańsk 1997, s. 25-26.
138. Lange Juliusz (1853-1936), nauczyciel gimnazjów pomorskich, filolog, autor prac naukowych, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. III, Gdańsk 1997, s. 29.

139. Lniski Hipolit n. Ostoja (1853-1931), filomata pomorski, lekarz i działacz społeczny, opiekun filomatów chojnickich, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. III, Gdańsk 1997, s. 73-74.
140. Łukowicz Stefan (1894 – ok. 1941), filomata pomorski, działacz harcerski i niepodległościowy, komendant Okręgu Poznańskiego AK, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. III, Gdańsk 1997, s. 125.
141. Moczyński Piotr (1853-1926), filomata pomorski, nauczyciel gimnazjów w Wałczu i działacz patriotyczny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. III, Gdańsk 1997, s. 242-243.
142. Pączek (Ponczek) Marian (1884-1933), filomata pomorski, ksiądz, pedagog, działacz społeczny i oświatowy, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. III, Gdańsk 1997, s. 401-402.
143. Połczyński (Janta-Połczyński) Józef (1811 – 1890), ziemianin, działacz oświatowy, filantrop, fundator bibliotek, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. III, Gdańsk 1997, s. 458-459.
144. Prabucki Jakub (1809-1880), ksiądz katolicki, pedagog, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. III, Gdańsk 1997, s. 402.
145. Puppel Jan (1877-1963), filomata pomorski, dyrektor gimnazjów w Starogardzie Gdańskim i Grudziądzu, działacz społeczny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. III, Gdańsk 1997, s. 513-514.
146. Riemer Jan (1876-1941), filomata pomorski, nauczyciel, kurator okręgu szkolnego pomorskiego, krakowskiego i lwowskiego, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. IV, Gdańsk 1997, s. 67-68.
147. Ringwelski Franciszek (1901-1980), filomata pomorski, ksiądz, kapelan wojskowy, biograf biskupów chełmińskich, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. IV, Gdańsk 1997, s. 69-70.
148. Rogaczewski Konrad (1897-1981), filomata pomorski, major WP, działacz konspiracyjny w obozach jenieckich, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. IV, Gdańsk 1997, s. 74-75.
149. Rühle Zygryd (1887-1964), historyk sztuki gdańskiej, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. IV, Gdańsk 1997, s. 117.
150. Scheffs Marcel (1880-1953), filomata pomorski, bankowiec, spółdzielca, działacz społeczny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. IV, Gdańsk 1997, s. 152-153.
151. Spandowski Franciszek (1891-1929), ekonomista, działacz spółdzielczy, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. IV, Gdańsk 1997 s. 245.
152. Spandowski Paweł (1885-1918), ekonomista, działacz spółdzielczy, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. IV, Gdańsk 1997, s. 245-246. (Współautor Ryszard Siudziński).
153. Strogulski Marceli Teofil (1880-1943), filomata pomorski, ksiądz, organizator szkolnictwa na Pomorzu, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. IV, Gdańsk 1997, s. 283-284.
154. Sumiński Leon (1874-1942), filomata pomorski, działacz akademicki, aptekarz i działacz społeczny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. IV, Gdańsk 1997, s. 300-301.

155. Szopiński Dominik, pseud. i krypt. Kronikarz, Mestwin, Nadwiślanin, Soplica, D. S. (1883-1984), filomata pomorski, ksiądz, działacz Polonii amerykańskiej, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. IV, Gdańsk 1997, s. 313-314.
156. Szwemin Jan pseud. Zagłoba (1881-1952), działacz młodzieżowy, pedagog, kurator okręgu szkolnego pomorskiego, autor książek pedagogicznych, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. IV, Gdańsk 1997, s. 333.
157. Zawacki Stanisław (1894-1977), filomata pomorski, burmistrz Chełmna, działacz społeczny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. IV, Gdańsk 1997, s. 518-519. (Współautor Janusz Tandecki).
158. Zegarski Teofil (1884-1936), filomata pomorski, pedagog, założyciel gimnazjum w Gdyni, działacz społeczny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. IV, Gdańsk 1997, s. 522-523.
159. Zieliński Juliusz (1854 – po 1903), filomata pomorski, nauczyciel języka polskiego w gimnazjum chojnickim, opiekun młodzieży polskiej, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. IV, Gdańsk 1997, s. 527-528.
160. Żmuda-Trzebiatowski Klemens (1913-1984), pedagog, historyk, prof. UG, działacz społeczny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, t. IV, Gdańsk 1997, s. 543.

1998

161. Frąckowiak Wiktor (1932 – 1987), pedagog, historyk oświaty pomorskiej, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego. Supl. I, Gdańsk 1998, s. 86-87.
162. Grac Damazy (1897-1933), filomata pomorski, adwokat, działacz niepodległościowy, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego. Supl. I, Gdańsk 1998, s. 102-103.
163. Kiedrowski Władysław (1900-1939), filomata pomorski, sędzia, działacz kaszubski, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego. Supl. I, Gdańsk 1998, s. 141-142.
164. Klátecki Ignacy (1861-1892), filomata pomorski, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego. Supl. I, Gdańsk 1998, s. 145.
165. Korzeniewski Kazimierz (1894-1940), filomata pomorski, lekarz i działacz społeczny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego. Supl. I, Gdańsk 1998, s. 153-154.
166. Kruszyński Tadeusz, (1884-1959), ksiądz katolicki, profesor historii sztuki, historyk sztuki gdańskiej, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego. Supl. I, Gdańsk 1998, s. 167.
167. Markwicz Aleksander Albin (1887-1936). [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego. Supl. I, Gdańsk 1998, s. 197-198.
168. Schultz Franz (1841 – po 1917), nauczyciel gimnazjów pomorskich, autor monografii miast pomorskich, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego. Supl. I, Gdańsk 1998, s. 271.
169. Wolski Stanisław (1876-1952), aptekarz, działacz społeczny i niepodległościowy, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego. Supl. I, Gdańsk 1998, s. 353-354.

1999

170. In memoriam Wojciech Heppner, „Polskie korporacje akademickie”, z. 15, Warszawa 1999, s. 5-6.

2000

171. Białogardzcy filomaci, Gdańsk 2000, ss. 10.
172. Karczyński Aleksander (1882-1973), organista, kompozytor, dyrygent, działacz Polonii amerykańskiej, [w:] Encyklopedia katolicka, t. VIII. Lublin 2000, s. 785-786.

173. Słownik biograficzny członków tajnych towarzystw gimnazjalnych w Wielkim Księstwie Poznańskim 1850-1918, Poznań 2000, ss. 258, (Współautor: Marian Paluszkiewicz).
174. Słownik biograficzny Ziemi Lubawskiej 1244-2000, t. I, Lubawa 2000, ss. 235.
175. Wstęp, [w:] Słownik biograficzny Ziemi Lubawskiej 1244-2000, t. I. Lubawa 2000, s. 7-9.
176. Szczepańska-Szews Wiktoria (1917-1995), nauczycielka liceum, działaczka społeczna, działaczka kultury fizycznej, [w:] Słownik biograficzny Ziemi Lubawskiej 1244-2000, red. Jerzy Szews, t. I, Lubawa 2000, s. 191-192.

2002

177. Bardzki Bolesław (1852-1919), ziemianin, działacz gospodarczy, wydawca i autor książek agronomicznych, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 23-24.
178. Bartoszczyk Jan (1901-1939), współtwórca jachtingu akademickiego, działacz gospodarki morskiej, obrońca Wybrzeża w 1939 roku, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 24.
179. Bellwon Balbina z d. Jaroszevska (1878-1952), działaczka Polonii gdańskiej, więźniarka obozu koncentracyjnego Ravensbrück, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 28.
180. Bellwon Łucja (1904-1942), współzałożycielka żeńskiej drużyny harcerskiej w WM Gdańsku, ofiara zbrodni hitlerowskich, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 28-29.
181. Bellwon Michał (1869-1948), urzędnik pocztowy, współorganizator Poczty Polskiej w WM Gdańsku, działacz Polonii gdańskiej, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 29-30.
182. Bellwon Roman (1917-1987), bankowiec, działacz Polonii gdańskiej, autor wspomnień, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 30-31.
183. Bellwon Wiktor Mikołaj (1897-1940), pracownik Dyrekcji Okręgu PKP w WM Gdańsku, działacz Polonii gdańskiej, ofiara zbrodni hitlerowskich, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 31.
184. Bizan Sylwester (1882-1958), bankowiec, działacz niepodległościowy i polityczny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 37-38.
185. Bresiński Piotr (1870-1940), kupiec, przedsiębiorca, działacz Polonii sopockiej i gdańskiej, ofiara zbrodni hitlerowskich, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 47-48.
186. Chrzanowska Zofia (1880-1943), nauczycielka, działaczka społeczna i oświatowa, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 53-54.
187. Conventz Hugo Wilhelm (1855-1922), przyrodnik, założyciel muzeum przyrodniczego w Gdańsku, twórca nowoczesnej ochrony przyrody, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 54-55.
188. Czaja Szczepan (1897-1983), urzędnik Dyrekcji Okręgu PKP w WM Gdańsku, działacz Organizacji Wojskowej Pomorza i Polonii gdańskiej, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 55-56.
189. Dembek Konstanty Tomasz (1772-1828), karmelita, profesor teologii, dyrektor drukarni rządowej, działacz polityczny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 62-63.

190. Gamalski Serafin (ok. 1675-1733), zakonnik bernardyn, kanonista i moralista, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 82.
191. Głowacki (okresowo: Hauptmann) Edward (1904-1990), inżynier, działacz Polonii gdańskiej, obrońca Warszawy w 1939 i 1944, działacz Kościoła polsko – ewangelickiego, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 85-86.
192. Grochociński Marian (1922-1995), pedagog, profesor Uniwersytetu Gdańskiego, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 90-91.
193. Grzymowicz Bronisław (1909-1939), nauczyciel i działacz harcerski w Tczewie i Lubawie, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 96-97.
194. Gulski Bruno (1843-1881), pedagog, nauczyciel języka polskiego w gimnazjum wejherowskim, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 97.
195. Heppner Wojciech (1937-1998), inżynier, działacz społeczny, historyk polskich korporacji na politechnice w Gdańsku, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 98.
196. Herweg Otton (1849-1921), nauczyciel gimnazjum wejherowskiego, autor prac naukowych z botaniki, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 98-99.
197. Hirsch Wiktor (1886-1940), filomata pomorski, dentysta, działacz Polonii gdańskiej, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 101.
198. Jakowicki Ludwik (1819-1900), filolog, nauczyciel języków, opiekun młodzieży polskiej w gimnazjum wejherowskim, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 110-111.
199. Jaroszewski Zdzisław Józef, pseud. Jan, Józef Morawski (1906-2000), filomata pomorski, dr med., psychiatra, członek kierownictwa organizacji „Ojczyzna”, dyr. Szpitali psychiatrycznych, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 112-113. (Współautor Teresa Jaroszevska).
200. Kledzik Witold Jan, pseud. Orkan (1906-1988), urzędnik Dyrekcji Okręgowych Kolei Państwowych w Gdańsku, działacz Polonii gdańskiej, działacz społeczny, biograf kolejarzy polskich w WM Gdańsku, przewodnik wycieczek po Gdańsku, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 126-127.
201. Kozłowski Franciszek (1850-1934), filomata pomorski, filolog, prof. hon. Uniwersytetu w Tuluzie, rzecznik sprawy polskiej we Francji, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 138-139.
202. Kozłowski Narcyz, pseud. Szary (1913-2000), nauczyciel, działacz społeczno-oświatowy, współorganizator i kierownik ruchu antyhitlerowskiego na Powiślu, założyciel i dyrektor Bałtyckiego Uniwersytetu Ludowego w Opaleniu, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 139-140.
203. Kubicki Bronisław (1883-1936), restaurator, działacz „Sokoła” w Gdańsku, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 144-145.
204. Kurzętkowski Bolesław (1856-1919), prawnik, poseł do sejmu pruskiego, działacz społeczno-narodowy, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 147.

205. Licznarski Alfons (1902-1976), inżynier architekt, działacz społeczny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 159.
206. Łabujewski Jan (1846-1928), doktor filologii klasycznej, nauczyciel języka polskiego w progimnazjum w Lubawie, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 163.
207. Łowiński Antoni Kalikst (1842-1898), filolog klasyczny, nauczyciel języka polskiego, dyrektor gimnazjum w Wałczu, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 163-164.
208. Majewski Jan (1879-1945), kupiec, restaurator, działacz Polonii Gdańskiej, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego. Supl. II, Gdańsk 2002, s. 167-168.
209. Malicki Klemens (1882-1940), pedagog, filolog, dyrektor gimnazjum w Brodnicy, działacz społeczny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 169-170.
210. Mowiński Juliusz (1907-1976), organista, nauczyciel muzyki w Lubawie i Lęborku, dyrygent chórów, kompozytor, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 189-190.
211. Ossowski Gotfryd (1835-1897), geolog, archeolog, badacz zabytków prehistorycznych na Pomorzu, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 201-202.
212. Pater Franciszek (1878-1939), organista, działacz ruchu śpiewaczego, burmistrz Lubawy, działacz społeczny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 206-207.
213. Powołowski Zygfryd (1901-1998), prawnik, powstaniec wielkopolski, organizator przedwojennego sądownictwa Gdyni, obrońca Helu w 1939, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 221.
214. Quandt Klara (1841 – 1919), nauczycielka, literatka, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II. Gdańsk 2002, s.229.
215. Ruczyński Teofil (1896 – 1979), nauczyciel, poeta, działacz regionalny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 236-237.
216. Scheffs (Szeffs) Bolesław (1869-1957), ksiądz, miłośnik i obrońca czystości języka polskiego, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 244.
217. Sioda Antoni (1845-1903), filolog klasyczny, nauczyciel języka polskiego w gimnazjach w Wałczu i Poznaniu, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 248-249.
218. Słaby Wilhelm (od 1949 Adam Józef Sławski), (1901-1997), działacz niepodległościowy, nauczyciel gimnazjów pomorskich i działacz harcerski, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 250-251.
219. Szczepański Mieczysław (1891-1973), nauczyciel, działacz kultury fizycznej, działacz społeczny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 268-269.
220. Szczuka Bolesław (1883-1939), drukarz, wydawca, księgarz, redaktor, działacz społeczno-narodowy na Pomorzu, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 269-270. (Współautor Tadeusz Oracki).

221. Szulczyński Zygmunt (1897-1967), działacz filomacki na Pomorzu, pedagog, kurator Okręgu Szkolnego Mazurskiego, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 275-276.
222. Szwarz (Schwarz) Jan (1901-1988), psycholog, organizator szkolnictwa polskiego w Gdańsku, twórca poradnictwa zawodowego w Poznaniu i regionie gdańskim, działacz społeczny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 276-277.
223. Ślaski Bolesław Andrzej (1871-1941), prawnik, sędzia, autor prac historycznych, filologicznych i folklorystycznych poświęconych morzu i Pomorzu, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 279-280. (Współautor Tadeusz Oracki).
224. Tessar Alfons, pseud. Zan (1913-1944), nauczyciel, bojownik organizacji „Polska Żyje” i „TOW Gryf Pomorski”, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 285.
225. Tkaczyk Egon (1886-1973), pedagog, działacz społeczny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 286-287.
226. Tomicki Symforian, pseud. Ignacy Kotecki (1817-1877), ksiądz, poeta, publicysta, redaktor, wydawca, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. II, Gdańsk 2002, s. 287-288.

2003

227. Księga pamiątkowa Zjazdu Absolwentów Państwowego Liceum Pedagogicznego w Szklarskiej Porębie 1947-1997, red. dr Jerzy Szews, Szklarska Poręba 2003, ss. 120, il. 139.

2005

228. Słownik biograficzny Ziemi Lubawskiej 1244-2005, t. II, Lubawa 2005, ss. 296.
229. Żuchelkowski Edmund (1898-1939), powstaniec wielkopolski, oficer Wojska Polskiego, urzędnik państwowy, [w:] Powstańcy wielkopolscy. Biogramy uczestników powstania wielkopolskiego 1918/1919, t. I, red. Bogusław Polak, Poznań 2005, s. 229.

2006

230. Maria Ostrowska. Szkic do portretu, [w:] W służbie historii nauki, kultury i edukacji. Księga pamiątkowa dedykowana prof. Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jubileuszu pięćdziesięciolecia pracy zawodowej, red. Romuald Grzybowski i Tomasz Maliszewski, Gdańsk 2006, s. 259-260.
231. Stefan Bilski (1922-2002), nauczyciel, dyrektor liceum, autor książek poświęconych regionowi brodnickiemu, działacz społeczny i kulturalny, [w:] Szkice Brodnickie, t. III, Brodnica 2006, s. 395-398.

2007

232. Starania władz administracyjnych Księstwa Warszawskiego o przywrócenie polskich nazw geograficznych na terenie Departamentu Bydgoskiego, [w:] Opuscula linguistica Georgio Treder dedicata, red. Edward Breza, Zenon i Aneta Licowie, Gdańsk 2007, s. 421-424.

2009

233. Słownik biograficzny Ziemi Lubawskiej 1244-2008, Lubawa 2009, t. III, ss. 275.

2011

234. Jakóbkiewicz Józef (1892-1953), pseud. dr Konrad Józef Jacyna, lekarz, założyciel pierwszych harcerskich drużyn morskich, twórca Zakładu Wychowawczego Dzieci Syberyjskich w Wejherowie, organizator Instytutu Medycyny Morskiej i Tropikalnej w Gdyni, naukowiec, [w:] Słownik biograficzny polskich nauk medycznych XX wieku, pod redakcją naukową Bożeny Urbanek, opracowała Magdalena Paciorek, Instytut Historii Nauki PAN, Sekcja Nauk Medycznych, Warszawa 2011, t. 3, z. 3, s. 32-34.
235. Mieczkowski Leon (1871-1931), lekarz, chirurg, filomata pomorski, [w:] Słownik biograficzny polskich nauk medycznych XX wieku, pod redakcją naukową Bożeny Urbanek, opracowała Magdalena Paciorek, Instytut Historii Nauki PAN, Sekcja Nauk Medycznych, Warszawa 2011, t. 3, z. 3, s. 47-49.

2012

236. Domaradzki Bolesław (1866-1928), filomata wielkopolski i pomorski., ziemianin, działacz społeczno-narodowy, urzędnik wojewódzki i pomorski, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, red. Zbigniew Nowak, Supl. III, red. Józef Borzyszkowski, Gdańsk 2012, s. 69-70.
237. Fishoeder Franciszek (1865-1930), lekarz weterynarii, dr filozofii, dyr. Departamentu Weterynarii w Ministerstwie Rolnictwa, autor prac naukowych, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, red. Zbigniew Nowak, Supl. III, red. Józef Borzyszkowski, Gdańsk 2012, s. 76.
238. Fukas Berta, imię zakonne Eugenia (1836-1909), współzałożycielka i przełożona Zgromadzenia ss. Miłosierdzia w Lubawie, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, red. Zbigniew Nowak, Supl. III, red. Józef Borzyszkowski, Gdańsk 2012, s. 77-78.
239. Gałka-Obojska Danuta (1933-1994), nauczycielka, polonistka, dyr. Biblioteki w Nowym Jorku, propagatorka kultury polskiej w Ameryce, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, red. Zbigniew Nowak, Supl. III, red. Józef Borzyszkowski, Gdańsk 2012, s. 79.
240. Kotewicz Józef (1912-1986), surdopedagog, dyr. zakładu dla dzieci głuchych w Wejherowie, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, red. Zbigniew Nowak, Supl. III, red. Józef Borzyszkowski, Gdańsk 2012, s. 124.
241. Krasnowolski Antoni (1855-1911), pedagog, filolog, tłumacz, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, red. Zbigniew Nowak, Supl. III, red. Józef Borzyszkowski, Gdańsk 2012, s. 126.
242. Kruszewski Wiktor (1876-1995), zegarmistrz, działacz narodowy i społeczny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, red. Zbigniew Nowak, Supl. III, red. Józef Borzyszkowski, Gdańsk 2012, s. 129-130.
243. Kurzętkowski Rogala Bronisław Wenancjusz (1880-1939), długoletni burmistrz Chełmży, działacz społeczno-narodowy, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, red. Zbigniew Nowak, Supl. III, red. Józef Borzyszkowski, Gdańsk 2012, s. 134-135.
244. Kutowski Jan Stanisław (1779-1848), proboszcz grabowski, kanonik, bp sufragan chełmiński, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, red. Zbigniew Nowak, Supl. III, red. Józef Borzyszkowski, Gdańsk 2012, s. 136.

245. Lewiński Feliks Łukasz h. Brochwicz (1751-1825), [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, red. Zbigniew Nowak, Supl. III, red. Józef Borzyszkowski, Gdańsk 2012, s. 141.
246. Nernst Walther Hermann (1864-1941), profesor chemii fizycznej, laureat Nagrody Nobla, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, red. Zbigniew Nowak, Supl. III, red. Józef Borzyszkowski, Gdańsk 2012, s. 166-167.
247. Ostrowska Maria (1906-2001), nauczycielka Polskich Szkół Handlowych Macierzy Szkolnej w Wolnym Mieście Gdańsk, komendantka Gdańskiej Chorągwi Harcerek, działaczka społeczna, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, red. Zbigniew Nowak, Supl. III, red. Józef Borzyszkowski, Gdańsk 2012, s. 175-176.
248. Pikarska Maria (1883-1952), nauczycielka Polskich Szkół Handlowych w Wolnym Mieście Gdańsk, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, red. Zbigniew Nowak, Supl. III, red. Józef Borzyszkowski, Gdańsk 2012, s. 182-183.
249. Pikarski Antoni Tomasz (1836-1922), powstaniec styczniowy, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, red. Zbigniew Nowak, Supl. III, red. Józef Borzyszkowski, Gdańsk 2012, s. 183.
250. Plehn Hans Heinrich (1868-1918), historyk regionu brodnickiego, dziennikarz, pisarz polityczny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, red. Zbigniew Nowak, Supl. III, red. Józef Borzyszkowski, Gdańsk 2012, s. 187.
251. Prusiński Leon, pseud. Kazik (1907-1994), hotelarz w Wejherowie, działacz społeczny, więzień Stutthofu, opiekun Miejsca Pamięci Narodowej Piaśnica, autor wspomnień, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, red. Zbigniew Nowak, Supl. III, red. Józef Borzyszkowski, Gdańsk 2012, s. 191.
252. Ruciński Nikodem (1900-1966), kupiec, powstaniec wielkopolski, uczestnik wojny bolszewickiej, więzień łagrów sowieckich, więzień polityczny w PRL, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, red. Zbigniew Nowak, Supl. III, red. Józef Borzyszkowski, Gdańsk 2012, s. 202-203.
253. Wiecka Marta Anna Zuzanna (imię zakonne Maria) (1874-1904), siostra miłosierdzia, pielęgniarka, kandydatka do beatyfikacji, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, red. Zbigniew Nowak, Supl. III, red. Józef Borzyszkowski, Gdańsk 2012, s. 238-239.
254. Wierzbicki Feliks (1903-1980), nauczyciel w Toruniu, Lubawie, Grudziądzu, Nowym Mieście Lubawskim, wykładowca WSWF (dziś Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu) w Gdańsku, krzewiciel kultury fizycznej, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, red. Zbigniew Nowak, Supl. III, red. Józef Borzyszkowski, Gdańsk 2012, s. 241-242.
255. Wojciechowski Czesław (1889-1960), wyzwoliciel Pomorza w styczniu 1920, mjr WP, burmistrz Lubawy, działacz społeczny, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, red. Zbigniew Nowak, Supl. III, red. Józef Borzyszkowski, Gdańsk 2012, s. 246-248.
256. Wojtaszewski Leon (1896-1941), filolog angielski, nauczyciel w Gimnazjum Polskim w Gdańsku [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, Supl. III, red. Józef Borzyszkowski, Gdańsk 2012, s. 248.
257. Zielke Stefan (1897-1958), płk dyplomowany artylerii, dowódca w powstaniu wielkopolskim i wojnach 1920 i 1939, [w:] Słownik biograficzny Pomorza

Nadwiślańskiego, red. Zbigniew Nowak, Supl. III, red. Józef Borzyszkowski, Gdańsk 2012, s. 256.

258. Zytur-Rosenbaum Maria, primo voto Kokot (1917-1985), dyplomantka WSSP w Sopocie, artystka malarka w Izraelu, [w:] Słownik biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego, red. Zbigniew Nowak, Supl. III, red. Józef Borzyszkowski, Gdańsk 2012, s. 256-257.

2013

259. Szopiński Dominik (1883-1984), pseud. Kronikarz, Mestwin, Nadwiślanin, Sopot, krypt. D.S., ksiądz rzymsko-katolicki, działacz Polonii amerykańskiej, Polski Słownik Biograficzny, t. XLVIII/4, Warszawa-Kraków 2013, z. 199, s. 548-549.
260. Szopiński Dominik ks., ur. 1.XI.1883 w Przerębskiej Hucie k. Kościerzyny, zm. 26 I 1984 w Rumi, działacz polonijny, Encyklopedia katolicka, Lublin 2013, t. XIX, s. 113.
261. Zagórowski Franciszek, Polski Słownik Biograficzny [złożono do druku].

DR JERZY TEOFIL SZEWS (1925-2016) **– NAUCZYCIEL AKADEMICKI, BIOGRAFISTA,** **BADACZ DZIEJÓW OŚWIATY I WYCHOWANIA** **POMORZA GDAŃSKIEGO**

JÓZEF ŻERKO

Streszczenie

Dr Jerz Szews urodzony w Gnieźnie w 1925 roku, po studiach w Uniwersytecie Poznańskim pracował jako nauczyciel w liceach pedagogicznych w: Szklarskiej Porębie, Lęborku, Wejherowie. Po uzyskaniu w 1967 roku stopnia doktora nauk humanistycznych w Wyższej Szkole Pedagogicznej był nauczycielem akademickim w WSP i Uniwersytecie Gdańskim, znakomitym biografistą i badaczem „historii nieznannej” dotyczącej: germanizacji młodzieży polskiej w szkołach średnich w Prusach Zachodnich, ruchu filomackiego, początków tajnego harcerstwa na Pomorzu Nadwiślańskim, dziejów oświaty i wychowania Pomorza Gdańskiego. Autor opublikował 11 prac zwartych oraz kilkaset artykułów.

Słowa kluczowe: nauczyciel akademicki, biografista, naukowiec i badacz, historyk oświaty i wychowania

Część IV.

OMÓWIENIA, RECENZJE I OPINIE

SPRAWOZDANIE Z I KONFERENCJI PEDAGOGÓW I BIBLIOTEKOSZNAWCÓW PO (WAGA) KSIĄŻKI W KULTURZE I EDUKACJI W ATENEUM – SZKOLE WYŻSZEJ W GDAŃSKU

AGNIESZKA BZYMEK

Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku, Wydział Studiów Edukacyjnych

W dniu 7 listopada 2014 r. w siedzibie Ateneum – Szkoły Wyższej w Gdańsku odbyła się I Pomorska Konferencja Pedagogów i Bibliotekoznawców pod hasłem *Po (waga) książki w kulturze i edukacji* zorganizowana przez Bibliotekę i Wydział Studiów Edukacyjnych Ateneum – Szkoły Wyższej w Gdańsku.

Konferencja, stanowiła próbę dokonania diagnozy odnośnie wartości książki w dobie ponowoczesnej. Miała ona również na celu określenie jej propozycji w przestrzeni rozwoju człowieka, szczególnie zaś, w obszarze edukacji i kultury.

Zaplanowana debata interdyscyplinarna, z udziałem licznych gości, przerosła oczekiwania organizatorów. Pozwoliła ona na poszukiwania nowych rozwiązań w promowaniu czytelnictwa i diagnozowania przyczyn jego spadku.

Konferencja rozpoczęła się powitaniem zgromadzonych gości przez dr Agnieszkę Bzymek, przekazującej następnie głos J. M. Rektorowi, prof. zw. dr hab. Waldemarowi Tłokińskiemu, który uroczystie dokonał otwarcia konferencji.

W sesji plenarnej znalazły się interesujące wystąpienia znamienitych badaczy problematyki konferencyjnej. Jako pierwsza wystąpiła prof. zw. dr hab. Dorota Klus-Stańska, poruszając zagadnienie książki dla dzieci, która może stanowić źródło bogatego doświadczenia poznawczo – emocjonalnego dla dziecka, bądź odwrotnie – wręcz upośledzać jego funkcje rozwojowe. Wystąpienie uzupełnione ciekawą prezentacją multimedialną wywołało natychmiastowy odzew słuchaczy żywo zainteresowanych wspomnianym motywem badawczym. Kolejne, niemniej ważne wystąpienie: *Kolumbowie literatury Arbërisht. Potęga słowa pisanego w zachowaniu własnej tożsamości kulturowej na obczyźnie* ks. prof. dr hab. A. Katolo, którego osoba cieszy się niezwykle popularnością wśród studentów Ateneum – Szkoły Wyższej, pozwoliło odkryć znaczenie znaku pisanego w budowaniu i podtrzymywaniu tożsamości kulturowej – co dla Polaków mających historyczne uwarunkowania walki z polskością – jest kwestią szczególnie bliską, zwłaszcza dla pokoleń starszych. Z kolei wykład plenarny pana Rektora, prof. zw. dr hab. W. Tłokińskiego p.t.: *Od tekstów zapisanych do słów zatraczonych – grzechy czytelniczego zaniedbania*, prezentował znakomitą myśl dotyczącą roli procesów komunikacyjnych, zwłaszcza dziś, w dobie cyfryzacji i komunikacji wirtualnej. Kończące sesję plenarną wystąpienie

dr Andrzeja C. Leszczyńskiego o kulturowych korzeniach Europy przypomnieliśmy zgromadzonym bogactwo kręgów kulturowych Europy, o których zdajemy się nie pamiętać, czy może raczej – zapominamy o nich – zatracając się w ułudzie kultury masowej i popularnej, nierzadko nie mającej żadnych treści o przekazaniu, ograniczonej, li tylko do funkcji ekonomicznej danego koncernu przemysłowego kreującego gusta szerokiego grona odbiorców.

W części następnej, w związku z licznym zainteresowaniem uczestników obydwu profesji, aktywnie biorących udział w obradach, odbyły się dwie równoległe sesje. Pierwsza z nich, prowadzona przez dr Andrzeja C. Leszczyńskiego, była skoncentrowana wokół zagadnienia promocji książki i czytelnictwa. W znalazły w niej miejsce refleksje uczestników aktywnie reagujących na przemiany dokonujące się w przestrzeni literatury i jej przemian ujawniających się choćby w nowych formach, jak audiobook czy flasmob. Wreszcie, posiedzenie ujawniło również żywą potrzebę istnienia dyskusyjnych klubów książki oraz chęć poszukiwania wiedzy w dobie ponowoczesnej.

Równoległe plenum, prowadzone i moderowane przez dr Pawła Wojciechowskiego, dotyczyło czytelnictwa w kulturze i edukacji. Znalazły w niej oddźwięk zagadnienia postrzegania książki jako interakcji czytelnika z autorem, poszukiwania literatury ponadczasowej, umiejętności czytania i pisania w dobie cyfryzacji oraz szukania odpowiedzi o znaczenie klasyki literatury.

W części ostatniej, moderowanej przez dr Agnieszkę Bzymek, znalazła się problematyka roli i funkcji książki. Tu z kolei, znalazły się wystąpienia zwracające uwagę na rolę i funkcje książki w kontekście późnej dorosłości, a także w terapii logopedycznej oraz biblioterapii. Interesująca okazała się również problematyka metody autobiograficznej, wciąż mało rozpowszechnionej w badaniach nauk społecznych, a tak ważnej jako metody stymulującej angażowanie się w przestrzeń badania w działaniu. Ponadto w sesji tej zaprezentowane zostało postrzeżenie książki od strony dziecka zauważanego nie tylko jako odbiorcę tekstu pisanego, ale i jego twórcę.

Konferencję zakończyła burzliwa dyskusja uczestników oraz słuchaczy zgodnych wobec faktu istnienia ogromnej potrzeby współpracowania środowiska pedagogicznego oraz bibliotekoznawczego. Okazało się bowiem, iż istnieje szereg punktów łączących obydwie środowiska, jak chociażby sama książka, tak istotna i dla pedagoga, i dla bibliotekoznawcy. Wreszcie, uwaga skierowała się na potrzebę wymiany interdyscyplinarnej środowisk naukowych i praktyków, podtrzymywania czytelnictwa oraz krzewienia ideału człowieka, czytającego. Treści te, zwłaszcza w dobie upadku tradycyjnie rozumianego czytelnictwa, wymagają stałego poddawania debacie publicznej, tak by zdobycze techniczne stawały się szansą, a nie zagrożeniem dla człowieka kultury, człowieka – czytelnika. Konferencję zakończyła obopólna zgoda wobec potrzeby jej cyklicznej kontynuacji.

Zapraszamy za rok!

„Słowa (...) znakiem uczuć nie do zagubienia”.
SŁOWNY WITRAŻ POETY. WALDEMAR WOŁKOW,
Między nami, WYDAWNICTWO ATENEUM SZKOŁY
– WYŻSZEJ W GDAŃSKU, GDAŃSK 2015, s. 47
– RECENZJA

PAWEŁ WOJCIECHOWSKI

Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku, Wydział Studiów Edukacyjnych

- *Poetyckich słów składanie
skrawki duszy, serca bicie,
w kartkach stronic to przesłanie* [Tobie ..., s. 5]
(...)

– tymi słowami z wiersza *Tobie ...*, otwiera Waldemar Wołkow zbiór swoich lirycznych kompozycji – wierszy, które stanowią niewątpliwy memuar emotywniej kondycji ich Autora. Kompozycje te to prawdziwe – nie waham się użyć tego stwierdzenia – liryki-meteority. Siłą swojej materii treściowej, mocą palimpsestowego słowa, śmiało rozrywają twardą skorupę ponowoczesnej dehumanizacji. Odpowiednie złożenie słów, nacięniowanie ich barwami duszy i ożywienie różnoimiennymi pulsami uczuć, pozostawia humanistyczną esencję – uniwersalne przesłanie na temat prymarnych cnót człowieczych. Poeta w wielu kompozycjach z tomu *Między nami* uwyrażnia, iż jedną z centralnych, najważniejszych wartości w egzystencji ludzkiej jest miłość. Uczucie niezwykłe, specjalne i jednocześnie niezwykle tajemnicze. Przychodzi nagle, niespodziewanie, nie zna żadnych barier, jest nieprzewidziane i wypatrywane przez każdego człowieka w rożgwarze codzienności. Twórca wielokrotnie podkreśla, iż miłości – owego „spotkania z lustrzanym odbiciem” [W *poszukiwaniu*, s. 7], wyczekuje się w pewnym nieokreślonym pięknym napięciu, w osobliwym marzeniu, ale również w (nie)wrażliwości chwil. Szuka się jej nieodmiennie, bez względu na rodowód, status społeczny, zapatrywania, wiek, z bagażem indywidualnych doświadczeń w „*ludzkim pejzażu różności*” [*ibid.*]. Miłość jest zaproszeniem – jak trafnie konkluduje Waldemar Wołkow, zaproszeniem do święta, do uroczystego antecedenstu – wydarzającej się komunii dusz.

- *Zaprosiłem Ciebie do siebie,
wszystkie drzwi, wszystkie okna otwarłem,
i stanąłem w progu niepewnie,
stare ślady doświadczeń zatarłem.*

*Zaprosiłem siebie do Ciebie,
wyprzedziłem nasze przeznaczenia,
a w pośpiechu niemego dotyku
zgadywałem Twe ukryte pragnienia.* [Zaproszenie, s. 8]

W tym transcendentnym zdarzeniu jest czas na obopólne poznawanie, przemierzanie „*tajemnych, głębinych przestrzeni*” [ibid.], obliczanie „*chwil od losu przyznanych*” [ibid.], spojrzeń, dotyków, odszukiwanie „*słów niezapisanych*” [ibid.], jest ofiarowywanie. W zachwycie przeważającym w tkaninie lirycznej zbioru, pojawia się wyraźna eschatologiczna nić. Poeta niezrównanie, dyskretnie wplata w swój pejzaż liryczny myśl egzystencjalną. Rozważa kondycję temporalną człowieka, zastanawia się nad zasobem otrzymanej i dawanej miłości, nad jej trwałością i jakością. Autor zastanawia się – spowity zaniepokojeniem – nad ilością „*chwil z błyskami oczu*” [Ile?, s. 12], rozmyśla nad ilością wspólnych jutrzni, nocy, pór roku, pocałunków. Ile myśli, ile tęsknot, „*zwierzeń przemilczanych*” [ibid.] –

- (...) *Ile jeszcze tego szczęścia
co się kończy i zaczyna?* [ibid.]

– pyta nostalgicznie. Podmiot tych wierszy jest zatroskany upływającym, niewzruszonym czasem i związanym z nim pewnym niestety – kresem. Jak największe porcje otrzymanego czasu usilnie pragnie podarować miłości, bo to ona jest aktualnie tytułową potencją egzystencji. Jest zachłanny, niecierpliwy, niespokojny.

- *Poganiam dni, popędzam chwile,
bym znowu tkwił w magicznym śnie.
Nie chcę się zbudzić, gdyż wszystko minie:
ulotny rys Twej twarzy cień.* [Razem choć oddzielnie, s. 14]

Tęskni, odrzuca puste dni, sprawy mało istotne, zdarzenia błahe, „*senne westchnienia*” [Dzień bez Ciebie, s. 15]. Pragnie bliskości, spełniającej ważkości, światła miłosnej relacji [Erotyk, s. 41]. Jedynym antidotum na niezłomny czas jest piękno, jego definiowanie w bliskości i przeżywanie w pełni.

- (...) *Twe oczy, me natchnienia,
azymut ku drodze, jak nocna latarnia.*

(...)
*twe ręce stale zaborcze
w szukaniu dotyku z moimi rękami.* [Piękno, s. 25]

Poeta nie zawęży czerpania piękna li tylko z kruchej cielesności. Poprzez miłość widzi je wszędzie, w „*skrawkach różnorodności*” [ibid.] i w sensualności rzeczywistości. Kardynalna okazuje się w tak wszechstronnym odbiorze świata bliskość duchowa, której residuum jest ciało, zmysłowa zbieżność, „*znaki prawdy*

w oczach” [Dotyk, s. 29], „dotyk (...) w głaskaniach schroniony, w obietnicach trwania” [ibid.]. Podmiot tej poezji pragnie jedności duchowej, czułości wieloplanowej i trwałej, zapisanej ponad obszarem somatycznym, ponad „*pieszczotą wtuleń*” [ibid.]. Ta potrzeba jest tak silna, że bohater wierszy z odwagą, wprost dezawuuje dobra materialne, zaświadcza doznaniem, uczuciami, wrażeniami, wartości niematerialne i koronną ich emanację – Człowieka umiłowanego, najdroższego, będącego wartością wszelkich wartości [zob. *Bogactwo*, s. 30; *We mnie*, s. 36]. Ważka jest w tych kontekstach również – co zasygnalizowałem wyżej – warstwa sensualna tej poezji. Tak intensywne nasączenie wypowiedzi lirycznej zmysłowością, ponadprzeciętną zdolnością odbierania dookoła za pomocą zmysłów, wyostre nachylenie emocjonalne tej twórczości, jak również wzbogaca kondycję mówienia o uczuciach najczystszych i wyraża dobitnie najbardziej aksamitne, dyskretne, subtelne wibracje pozazmysłowości. Lirnik ukonkretnia je poprzez dźwięki instrumentów muzycznych – fortepianu, perkusji, harfy, skrzypiec, jak również poprzez zapachy i splatające się z nimi witraże imaginatywne [zob. *Anioł i Ty*, s. 16; *Prococtwo*, s. 33]. Bliskość potrafi zatem z podziwem rozkwitać w różnoinniennych tonach fortepianu [*Fortepian*, s. 11], intymność może mieć głębię tonacji bębna, wysokość dźwięku tamburynu i ksylofonu, wyrafinowaną sublimację w odbieraniu triangu albo wyraz drżenia talerza i wykrzyknik werbla [*Perkusja*, s. 21]. Dowolna postać dotyku zaofiarowywanego jest jak gra na harfie, która najdoskonalej wyraża diapazon głosu uczuć [*Harfa*, s. 27] lub na zauważalnie symbolizujących erotykę skrzypcach, wyraźnie ulubionych przez Autora –

- *Oprószone*
Kalafonią włosów
w ruchach posuwiste,
głaszczce
w rozmodleniu
podkręcone struny.
Tak śpiewają
Płacząc wiecznie
z nami
ukochane skrzypce. [Skrzypce, s. 35]

Ukonkretnienie uczuć objawia się także w zapachu tej poezji. Uczucia zanotowane w wierszach Wołkowa pachną paczulą, piwonią, jaśminem z kolendrą, kadzidłem, cytrusem i różą, ambłą, wetywerią, piżmem, kawą [zob. *Druga kawa*, s. 19]. Każdy z tych zapachów to oddzielny flakon emocji, odczuć, wrażeń. Otwierany stosownie do smaku chwili, nateżenia nastroju, barwy pory dnia i nocy. Umiejętnie zawieszany w powietrzu uczuć wzmacnia je, przyjemnie drażni, rozgrzewa, zmienia, podnieca, pieści i porywa „w *walc aromatów*” [*Zapach*, s. 22]. Uperfumowanie (jak również wcześniejsze udźwiękowanie) doświadczeń emotywnych uwalnia poczucie wyjątkowości, uwzniosła, stygmatyzuje, scala –

- *Nawet przy oczach zamkniętych mocno,
Rozpoznać wzajem, i w to uwierzyć,
Staje się sprawą dziecinnie prostą:
Twój zapach kreśli, którą drogę przebyć. [ibid.]*

Waldemar Wołkow jest Artystą Słowa, twórcą, który słowem i poprzez słowo wydobywa egzystencjalną prawdę, zaplątaną pomiędzy zwierciadełkami i kolorowymi szkiełkami sztucznych figur i wzorów w kalejdoskopie życia późnej nowoczesności. Centralną postacią tej wydobytej z chaosu współczesnych zjawisk, dogłębnie osobistej poezji jest Człowiek i jego prawdziwy świat wartości – jakości pełnych, nieskażonych fasadowością i materializmem. Dzięki indywidualnym kształtom słów, Wołkow dociera do ontycznego sedna ukazując to, co w życiu najważniejsze i najpiękniejsze, odchyła nieznacznie świat swoich subiektywnych odczuć, odrzucając tym samym redundantny charakter terażniejszości, w której przyszło Mu funkcjonować. Autor tomu *Między nami* woła o słowa, które niosą ważką treść, o słowa, które mają znaczenie i dzięki którym zachować można to, co w nas pierwszorzędne – prawdę uczuć. W jednej ze strof Waldemar Wołkow zapisuje swoje poetyckie *dictum*, będące kwintesencją namysłu o nachyleniu antropologicznym:

- (...) *Słowa, które w swej mowie wewnętrznej
składam z wiarą ich wypowiedzenia,
są oddechem w gonitwie codziennej,
znakami uczuć nie do zagubienia. [Późna miłość, s. 38]*

Twórca z jednej strony uwyrażnia przewartościowanie aktualnie zubożałego statusu słowa, z drugiej natomiast, z pozycji artysty – kodem poetyckim – namawia czytelnika do przekraczania różnoimiennych aporii, odnajdywania w sobie i pielęgnowania takich słowa potencji, które na zawsze pozostaną „*znakami uczuć nie do zagubienia*”.

RECENZJA KSIĄŻKI: AGNIESZKA NAUMIUK
Edukacja – Partycypacja – Zmiana. W doświadczeniach
i wyobrażeniach działaczy lokalnych (animatorów
***społecznych)*, WYDAWNICTWO UNIwersYTETU**
WARSAWSKIEGO, WARSZAWA 2014, ss. 263.

ANGELIKA FELSKA

Uniwersytet Szczeciński

Na rewersie okładki książki autorstwa Agnieszki Naumiuk¹ *Edukacja – Partycypacja – Zmiana. W doświadczeniach i wyobrażeniach działaczy lokalnych (animatorów społecznych)* czytamy: „Pedagogika społeczna, zajmująca się środowiskiem człowieka i jego przekształceniem w celach szeroko pojętego dobra i rozwoju jednostki, jest żywotnie zainteresowana problematyką aktywności społecznej w dokonywaniu zmiany, a w szczególności procesami edukacyjnymi zachodzącymi podczas takiego działania”. Cytat ten, w mojej opinii, bardzo dobrze wprowadza w tematykę rozważań recenzowanej książki.

W monografii *Edukacja – Partycypacja – Zmiana* autorka w sposób przemyślany prezentuje teoretyczne założenia oraz wyniki z badań na temat znaczenia aktywności osób w dokonywaniu zmian w swoim środowisku lokalnym.

Struktura książki zawiera pięć rozdziałów, z których dwa pierwsze są rozdziałami teoretycznymi, a kolejne prezentują wyniki badań własnych prowadzonych w środowisku animatorów społecznych. W części teoretycznej zostało przedstawione współczesne znaczenie terminu „działanie społeczne”. Autorka wychodzi od szeroko prezentowanych ujęć tego terminu w literaturze z zakresu nauk humanistycznych, aby następnie zaprezentować je w nieco innym świetle. Naumiuk przytacza poglądy takich autorytetów w świecie nauki, jak: Max Weber, Florian Znaniecki, Alfred Schutz, Erving Goffman, Piotr Sztompka czy Ewa Marynowicz-Hetka. Spośród wielu ujęć pojęcia działalności społecznej wybiera dwa stanowiska, które jej zdaniem zasługują na podkreślenie,

¹ Agnieszka Naumiuk jest doktorem habilitowanym nauk humanistycznych w dziedzinie pedagogiki, zatrudnionym w Katedrze Pedagogiki Specjalnej i Pedagogiki Społecznej na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Prezentowana książka jest jej pracą habilitacyjną i podjęła w niej próbę zaprezentowania doświadczeń działaczy lokalnych. Książka ta została opublikowana w 2014 roku przez Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

a mianowicie Piotra Sztompki oraz Alfreda Schutza. Autorzy ci wskazują, że działanie społeczne należy rozpatrywać na dwóch poziomach. Pierwszy to działanie społeczne jako obiekt zainteresowania wielu dyscyplin naukowych tj. psychologia, pedagogika, socjologia czy filozofia. Drugi poziom to działanie społeczne jako swoistego rodzaju konstrukcja kulturowa funkcjonująca zarówno w języku jak i w społecznie oczekiwanym postępowaniu człowieka. W ten sposób sygnalizuje, iż działanie społeczne to termin dynamiczny i funkcjonujący na wielu płaszczyznach życia ludzkiego. Autorka w tym kontekście wskazuje na rolę wychowania prowadzonego w obszarach pozaszkolnych. Ujmuje więc środowisko jako kategorię dynamiczną, która nie powinna być postrzegana jako „zamknięta konstrukcja”, ale właśnie jako „przestrzeń edukacyjna”, która jest otwarta, niekontrolowana i co najważniejsze daje możliwość kreatywnego współtworzenia akceptowalnych wzorców kulturowych i pożądanych praktyk społecznych, a także instytucji edukacyjno-wychowawczych. Autorka tak istotne dla działania społecznego kwestie jak edukacja lokalna, edukacja obywatelska czy edukacja całożyciowa. Daje propozycję modelu edukacyjnego, który, jej zdaniem należałoby zaproponować działaczom społecznym, którzy wraz ze zmieniającym się środowiskiem stają wobec wyzwania zmiany samych siebie oraz własnych sposobów działania/postępowania.

W książce odnajdziemy wzór osobowy działacza społecznego oraz swoisty rodzaj klasyfikacji tożsamości w działaniu społecznym. Autorka uzmysławia czytelnikowi fakt, że gdy weźmiemy pod uwagę tożsamość działacza społecznego, to: – w odniesieniu do nurtu klasycznego będziemy mieli do czynienia ze społecznikiem, – w odniesieniu do nurtu pogranicza spotkamy się z wolontariuszem, a z kolei – w nurcie przyszłości z animatorem. Gdy natomiast spojrzymy na tożsamość elementu organizacji zasobów, to: – w nurcie klasycznym mówić można o działaczu społecznym, – w nurcie pogranicza jest to filantrop, a – w nurcie przyszłości lider. Klasyfikacja ta pokazuje jakie zmiany zaszły zarówno w postrzeganiu jednostek zajmujących się działalnością społeczną, oraz jak ewaluował zakres ich działalności. Jak sama Autorka opracowania określa: „Istnieje wiele odmian tego, celowo dwukierunkowo ukazanego, podejścia w procesie wizerunku osób działających społecznie, a w którym pojawia się nowa rola organizatora społeczności lokalnej w obszarze działań pomocowych i społeczno-kulturalnych, wspomagająca zarówno kompetencje dobrego zarządcy, jak i koncepcji lidera: spolegliwego, wrażliwego, łączącego potrzeby z możliwościami społeczności” (s. 125-126).

Na tle zaprezentowanych analiz teoretycznych Autorka przedstawia wyniki własnych badań przeprowadzonych w strategii badań jakościowych. Celem badań było „Przedstawione badania mają charakter eksploracyjny i diagnostyczny, związany z odkryciem sposobów myślenia, konstruowania wyobrażeniowego oraz przez doświadczenie świata inicjatyw lokalnych, odbioru zmian

w perspektywie działaczy społecznych oraz wpływania na nie. Charakter analizy pozwala opisać jedynie wycinek rzeczywistości oraz wskazać na pewne obszary myślenia o roli społecznej świata i edukacji społecznej, opartych na doświadczeniu w działaniu społeczno-kulturalnym i socjalnym, co powinno zachęcić do szerszych dyskusji o tworzeniu (także przez edukację) warunków wsparcia pedagogicznego dla działań prospołecznych” (s. 133).

Agnieszka Naumiuk przeprowadziła wywiady wśród specjalnie wyselekcjonowanej, trzydziestoosobowej grupy laureatów konkursu imienia Heleny Radlińskiej². Inspirację do badań Autorka zaczerpnęła z pracy Charlotte Buhler z 1999 roku, w której zostały scharakteryzowane wybitne jednostki i społeczno-edukacyjne źródła ich funkcjonowania. W badaniach Naumiuk kontekst biograficzny nie stanowi jednak głównej płaszczyzny odniesienia. Ma jedynie wpływ pośredni.

Wyniki badań Agnieszki Naumiuk przynoszą ciekawe spostrzeżenia dotyczące działalności społecznej badanych. Zwraca uwagę na różnorodne podejście do źródeł, ale także i uwarunkowań środowiskowych, które stały się asumptem do działania społecznego.

Ukazane wyniki badań obrazują, do jakiej przemiany doszło w życiorysie społecznika oraz jak wygląda pokoleniowość grup działaczy. Jak sama autorka przyznaje, prezentowane badania nie ukazują pełnego obrazu przemian, jakie dokonują się dzięki działalności społecznej ale jedynie pewne ich aspekty. Autorka wyłania cztery typy działaczy, są to: globalni aktywiści (politycy III sektora), gwiazdy sektorowe (przedsiębiorcy społeczni), „Małoojczyźniani” (działacze i społecznicy wiejscy i małomiasteczkowi oraz „aktywiści wiejscy”) i bezimienni bohaterowie (społecznicy, wolontariusze, osoby działające społecznie poza systemem III sektora). Jak sama podkreśla, podział ten jest umowny. Daje jednak pewną orientację co do funkcjonowania w obszarze działalności społecznej – tym lepszą, że Autorka dokonała także swoistego rodzaju klasyfikacji metod pracy poszczególnych grupach działaczy, zależnych od środowiska ich działania.

Jak wynika z ustaleń A. Naumiuk, działacze społeczni, wśród których je poprowadzono, doszukiwali się potencjału rozwojowego głównie w zakresie potrzeb zasygnalizowanych przez środowisko. Interesująco prezentowała się także kwestia retrospektywnego spojrzenia przez działaczy społecznych na własne środowisko wychowania. Analiza pokazała, iż na kształtowanie się ich

² Konkurs dla Animatorów Społecznych im. Heleny Radlińskiej to inicjatywa mająca na celu wyróżnienie i nagrodzenie animatorów społecznych działających na rzecz środowiska i społeczności lokalnej. Patronką konkursu jest Helena Radlińska, która jest, jak wiadomo, twórczynią pedagogiki społecznej i autorką teorii sił społecznych. Kandydatów do konkursu mają prawo zgłosić osoby bądź instytucje, na których rzecz działa potencjalny kandydat. Konkurs powstał z inicjatywy Centrum Aktywności Lokalnej (CAL), a współorganizatorem jest Krajowy Ośrodek Europejskiego Funduszu Społecznego.

postaw miało wpływ środowisko wychowawcze (szkoła, organizacje społeczne, grupy rówieśnicze etc.), a w szczególności rodzina. Badanie uświadomiło samym respondentom, że to właśnie środowisko rodzinne przygotowało ich do aktywności społecznej.

Kluczowym pojęciem w prezentowanej pracy, jest „refleksyjna praktyka”. Autorka podkreśla, iż refleksyjność w działaniu pełni niezwykle istotną funkcję, gdyż jest to taki sposób widzenia oraz oceny świata, który prowadzi bezpośrednio do autorefleksji nad własnym postępowaniem, co jest bardzo istotne w pracy społecznej.

Zrealizowane przez Agnieszkę Naumiuk badania z jednej strony są swoistego rodzaju konfrontacją teorii z praktyką, z drugiej zaś prezentują subiektywną ocenę działaczy społecznych, którzy są dumni ze swej działalności. Z analizy wywiadów zrealizowanych przez Autorkę wynika, że działalność społeczna daje respondentom możliwość ustawicznego rozwoju, stałych relacji z drugim człowiekiem, a także poczucie bycia autorytetem w swoim środowisku lokalnym.

Novum jakie wnosi ta praca, to spojrzenia na działalność społeczną oraz osobę działacza społecznego z perspektywy modelu podmiotu działającego społecznie oraz współczesnego namysłu nad jego rolą, co daje rekomendacje dla przyszłej edukacji społecznej.

W ostatniej części książki zatytułowanej *Edukacja społeczna przyszłości*, Autorka stawia prognozę co do przyszłych działań społecznych. Naumiuk zwraca uwagę na potrzebę rozwoju samego działacza już na etapie jego kształcenia i wychowania – zwłaszcza na konieczność rozwijania jego kompetencji społecznych. W związku z tym Autorka wskazuje, na ważną rolę działaczy społecznych w rozwoju współczesnej pedagogiki – zwłaszcza społecznej, gdyż to oni odgrywają jedną z wiodących ról we wprowadzaniu zmian społecznych.

Monografię *Edukacja – Partycypacja – Zmiana* poleciłabym każdemu, kto jest zainteresowany działalnością społeczną i/bądź pedagogiką społeczną. Biorąc pod uwagę optymistyczny obraz działalności społecznej, jaki „wyływa” z tej publikacji, może ona stać się inspiracją zarówno dla pedagogów, działaczy społecznych, animatorów społecznych, studentów kierunków pedagogicznych czy socjologicznych, ale także (a może i przede wszystkim) polityków społecznych. W mojej opinii Autorka bowiem zwraca uwagę na nienależycie funkcjonujące programy nauczania osób, które potencjalnie mieliby stać się działaczami społecznymi w przyszłości.