

**Studia i Badania Naukowe**  
**Scientific Studies and Research**

Rok VII, Nr 1/2013

**PEDAGOGIKA**

**Oblicza teorii i praktyki oświatowo-wychowawczej  
w czasie i przestrzeni**

pod redakcją  
Tomasza Maliszewskiego,  
Józefa Żerko



„Ateneum – Szkoła Wyższa” w Gdańsku

Gdańsk 2014

**Komitet Wydawniczy:**

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

**Rada Naukowa:**

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, Egipt, przewodniczący The Egyptian Society  
of Education for Change ESES),  
Prof. Małgorzata Stopikowska (Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku),  
Dr Imrich Gazda PHD (KU Ružomberok, Słowacja),  
Dr Pasquale Laghi (Uniwersytet Kalabryjski w Arcavacata-Rende Cs, Włochy),  
Dr Flavio Vincenzo Ponte (Uniwersytet Kalabryjski w Arcavacata-Rende Cs, Włochy).

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

**Redaktor Naukowy:** prof. nadzw. dr Józef Żerko

**Redaktor języka polskiego:** dr Monika Żmudzka-Brodnicka

**Redaktor języka angielskiego:** mgr Zbigniew Kolendo

**ISSN 1897-2829**

© Copyright by „Ateneum-Szkoła Wyższa” w Gdańsku 2014

**Adres Redakcji:**

„Ateneum – Szkoła Wyższa”

ul. 3 Maja 25A

80-802 Gdańsk

e-mail: [wydawnictwo@ateneum.edu.pl](mailto:wydawnictwo@ateneum.edu.pl)

**Wydawnictwo**

Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku

**Przygotowanie do druku:** Violetta Pastwa

**Projekt okładki:** Katarzyna Krawczyńska

**Druk i oprawa:** SOWA Sp. z o.o., 01-209 Warszawa, Hrubieszowska 6a  
Nakład 100 egz.

# SPIS TREŚCI

TOMASZ MALISZEWSKI, JÓZEF ŻERKO	Wstęp.....	5
------------------------------------	------------	---

MARIUSZ BRODNICKI	W trosce o nowoczesną edukację. Rola i znaczenie Komisji Edukacji Narodowej – w 240 rocznicę powołania .....	9
-------------------	--	---

## I. Z ŻYCIA UCZELNI

Słowo od Rektora	.....	23
------------------	-------	----

## II. MIĘDZY TEORIĄ A PRAKTYKĄ

ROBERT OPORA	Kształtowanie poczucia bezpieczeństwa u nieletnich w procesie ich resocjalizacji.....	29
--------------	---	----

ANNA WALENCIK-TOPIŁKO, AGNIESZKA BANASZKIEWICZ	Rola wyrazów dźwiękonaśladowczych w rozwoju mowy dziecka – teoria i praktyka .....	43
---	--	----

## III. MIĘDZY PRZESZŁOŚCIĄ A TERAŹNIEJSZOŚCIĄ

ARTUR KATOŁO	Seminaria teologiczne na terenie Kalabrii w XVI-XVIII wieku.....	57
--------------	--	----

LIDIA BURZYŃSKA-WENTLAND	Warunki tworzenia się polskiego szkolnictwa podstawowego w województwie gdańskim po zakończeniu działań wojennych w 1945 roku .....	71
--------------------------	---	----

ELŻBIETA GORLOFF	Przemiany organizacyjne w szkolnictwie podstawowym w Lęborku w latach 1945-1989 .....	85
------------------	---	----

NATALIA OLECHNOWICZ	Społeczno-kulturowe aspekty reformy rosyjskiego szkolnictwa.....	99
---------------------	--	----

## IV. MIĘDZY EDUKACJĄ A KULTURĄ I SZTUKĄ

TADEUSZ BOGDANOWICZ	Meandry czasu i przestrzeni bohaterów opowieści Andrieja Płatonowa.....	107
---------------------	---	-----

AGNIESZKA BZYMEK	Piotrusia Pana droga do ojca.....	115
------------------	-----------------------------------	-----

PAWEŁ WOJCIECHOWSKI	Muzeum / edukacja / inkontrolologia .....	131
---------------------	---	-----

## V. KONTERFEKTY PEDAGOGÓW

TOMASZ MALISZEWSKI	Narcyz Kozłowski ps. „Szary” – wspomnienie oświatowca w stulecie urodzin.....	149
TOMASZ MALISZEWSKI, JÓZEF ŻERKO	Hans Hovenberg (1923-2006) – oświatowiec, andragog, przyjaciel Polski i Polaków .....	159
WIRGINIA LOEBL, JÓZEF ŻERKO	Prof. zw. dr hab. Halina Borzyszkowska – oligofrenopedagog, twórczyni gdańskiej pedagogiki specjalnej (1929-2006) .....	167

## VI. RECENZJE

TOMASZ MALISZEWSKI	Z. Machura, Był tu wśród nas na słupskiej ziemi. Opowieść o ks. Janie Ziei, Słupsk 2007 .....	179
HANNA SOLARCZYK-SZWEC,	Edukacja dorosłych wobec społecznego wykluczenia: przeszłość i terażniejszość, Tomasz Maliszewski, Józef Żerko (red.), Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 44, Warszawa Gdańsk 2012, ss. 276 .....	183

## Wstęp

Z okazji przypadającej w 2013 roku 240 rocznicy – Komisji Edukacji Narodowej oraz dziesięciolecia powstania – Ateneum Szkoły Wyższej oddajemy do rąk czytelników VII tom Studiów i Badań Naukowych (seria Pedagogika) obejmujący teksty kilkunastu autorów z naukowych ośrodków krajowych i zagranicznych.

Zawartość tomu poprzedza nie przypadkowo z racji wspomnianej rocznicy artykuł Mariusza Brodnickiego *W trosce o nowoczesną edukację. Rola i znaczenie Komisji Edukacji Narodowej – w 240 rocznicę powołania* ukazujący jej wspaniały dorobek, do którego sięgamy współcześnie w edukacji studentów kierunku pedagogiki oraz nauk o rodzinie.

W części I – (jak to miało miejsce w poprzednich tomach) – zamieszczono (*Słowo od Rektora*) – wystąpienie JM Rektora prof. zw. dr hab. Waldemara Tłokińskiego inaugurujące rok akademicki 2013/2014, ukazujące bogaty dorobek całego dziesięciolecia uczelni oraz plany na przyszłość, które trzeba będzie realizować w niezwykle trudnym okresie trwającego niżej demograficznego młodzieży.

Dział II *Między teorią i praktyką* obejmuje dwa artykuły: *Kształtowanie poczucia bezpieczeństwa u nieletnich w procesie ich resocjalizacji* (Robert Opora) oraz *Rola wyrazów dźwiękonaśladowczych w rozwoju mowy dziecka – teoria i praktyka* (Anna Walencik-Topiłko i Agnieszka Banaszkiewicz). Warto sięgnąć do tych tekstów, bowiem Autorzy na podstawie wyników badań własnych formułują wiele interesujących wniosków niezwykle przydatnych w pracy pedagogicznej ze studentami kierunków pedagogicznych oraz dla kuratorów, wychowawców, nauczycieli i logopedów.

Dla osób zajmujących się resocjalizacją nieletnich Robert Opora przypomina o trzech istotnych elementach: „...aby zapewnić dziecku podstawowe poczucie bezpieczeństwa na wstępie planowanych strategii resocjalizacyjno-wychowawczych powinien rozpoznać: • istniejące poczucie własnego bezpieczeństwa w percepcji nieletniego • istniejące mocne strony w strukturze rodziny dziecka, na których można by się wesprzeć • istniejące zasoby w obrębie osób z dalszych kręgów społecznych i profesjonalistów mających kontakt z dzieckiem”; natomiast Anna Walencik-Topiłko i Agnieszka Banaszkiewicz poruszając teoretyczne i praktyczne zagadnienia związane z mową dziecka, podkreślają, nie tylko niezwykle istotną wagę onomatopei w rozwoju języka, ale też i możliwość systemowego zastosowania prezentowanych ćwiczeń praktycznych w profilaktyce oraz w terapii mowy w czterech etapach jej rozwoju: w okresie melodii, wyrazu, zdania czy swoistej mowy dziecięcej.

Szerzej w przedstawianym tomie (dział III) jest reprezentowana tematyka historyczna (cztery artykuły) ujęta w hasło *Między przeszłością a teraźniejszością*. Na początku tego działu Artur Katolo (*Seminaria teologiczne na terenie Kalabrii w XVI-XVIII wieku*) zachęca do zapoznania się z trudnościami dotyczącymi uruchomienia i funkcjonowania seminariów w: Reggio Calabria, Oppido Mamertina i Bisignano. Bogata kwerenda archiwaliów i literatury pozwoliła autorowi wysnuć następujący

wniosek: „... iż w zdobywaniu wykształcenia przez młodzież Kościół widział sposób na walkę z niesprawiedliwością (lichwa i uzależnienie feudalne) oraz przestępczością. Seminarium oferowały wykształcenie, które można porównać do współczesnego wykształcenia teologiczno-humanistycznego, nie tylko kandydatom do kapłaństwa (alumni), ale również osobom <<zewnętrznym>> (convittori). Wysiłki podejmowane przez biskupów Kalabrii na rzecz zakładania i utrzymywania seminariów (co nie odbywało się bez licznych trudności), świadczą o tym, iż sprawa wychowania i wykształcenia nie była czymś obojętnym dla Kościoła”.

Warunki tworzenia się polskiego szkolnictwa podstawowego w województwie gdańskim po zakończeniu działań wojennych w 1945 roku, ukazuje Lidia Burzyńska-Wentland na szerokim tle różnorodnych trudności i przeszkód takich jak: brak kadr, zniszczona baza materialna, brak bezpieczeństwa wynikający z migracji dużej liczby ludności na te tereny, wysiedlanie społeczności niemieckiej, obecność wojsk radzieckich destabilizująca normalizację stosunków społecznych. To wszystko sprawiało, że „...prawie niemożliwa była realizacja nauczania języka polskiego z powodu mozaiki dialektycznej, słabej znajomości języka polskiego przez dzieci autochtonów, panującej biedy nie pozwalającej na zakup podręczników i przyborów szkolnych czy konfliktów z ludnością napływową nie rozumiejącej specyfiki regionu”. I w tym przypadku Autorka sięgnęła do dokumentów znajdujących się w archiwach centralnych oraz szczebla wojewódzkiego, co ma szczególną wartość, gdyż do tej pory tylko niektóre z nich były wykorzystywane przez badaczy tego okresu.

*Przemiany organizacyjne w szkolnictwie podstawowym w Łęborku w latach 1945-1989* Elżbiety Gorloff, to kolejny artykuł korespondujący z poprzednim, choć cezurą czasową obejmuje ponad cztery powojenne dziesięciolecia i dotyczy terytorialnie jedynie Łęborka. Autorka ukazuje podobnie specyficzne uwarunkowania kształtowania się sieci szkolnictwa podstawowego oraz następnie dynamikę rozwoju ilościowego i jakościowego w latach kolejnych wydzielając wyraźnie dwa najtrudniejsze etapy: drugą połowę lat czterdziestych, gdy borykano się głównie z niedostatkiem bazy i kadr oraz lata sześćdziesiąte zaznaczające się wyżem demograficznym przypadającym na okres reformowania szkolnictwa – wprowadzenia ośmioletniej szkoły podstawowej na mocy ustawy o systemie oświaty i wychowania z 15 lipca 1961 roku.

Dział zamyka tekst: Natalii Olechnowicz z Rosyjskiej Akademii Gospodarki Narodowej i Administracji Publicznej – Oddziału w Pskowie *Spoleczno-kulturowe aspekty reformy rosyjskiego szkolnictwa*. Cieszy nas, że od kilku lat w poszczególnych tomach zamieszczają swoje teksty kolejni nowi autorzy z ośrodków zagranicznych.

Dział IV *Między edukacją a kulturą i sztuką* wypełniają trzej badacze: Tadeusz Bogdanowicz z Uniwersytetu Gdańskiego od wielu lat współpracujący z uczelnią *Meandry czasu i przestrzeni bohaterów opowieści Andrieja Płatonowa*, i dwaj nauczyciele akademicy z Ateneum: Agnieszka Bzymek *Piotrusia Pana droga do ojca* oraz Paweł Wojciechowski *Muzeum / edukacja / inkontrologia*.

*Konterfekty pedagogów* to dział V poświęcony pamięci tych profesorów którzy odeszli wiele lat temu. Tomasz Maliszewski kreśli biogram Narcyza Kozłowskiego

z okazji jego 100 rocznicy urodzin *Narcyz Kozłowski ps. „Szary” – wspomnienie oświatowca w stulecie urodzin*; następnie wspólnie z Józefem Żerką niezwykłą postacią wspaniałego przyjaciela Polaków Hansa Hovenberga ze Szwecji z którym jakże owocnie współpracowano w zakresie demokratyzacji polskiej oświaty po 1989 roku w ramach międzynarodowego tematu S(z)koldem. Wspomnienie *Hans Hovenberg (1923-2006) – oświatowiec, andragog, przyjaciel Polski i Polaków* jest wyrazem hołdu i pamięci za okazaną pomoc w finansowaniu druku wielu publikacji, wyjazdów nauczycieli akademickich na stypendia do Szwecji, organizacji międzynarodowych konferencji, wizyt studyjnych studentów.

Osobno postaci twórcy pedagogiki specjalnej w Gdańsku prof. zw. dr hab. Haliny Borzyszkowskiej – autorytetu w dziedzinie oligofrenopedagogiki, wspaniałego pedagoga, nauczyciela akademickiego, prodziekana Wydziału Nauk Społecznych do spraw studiów zaocznych Uniwersytetu Gdańskiego, wielkiego społecznika przybliżają Wirginia Loebł – wieloletni współpracownik Pani Profesor w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej i Józef Żerko dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Ateneum Prof. zw. dr hab. Halina Borzyszkowska – oligofrenopedagog, twórczyni gdańskiej pedagogiki specjalnej (1929-2008). Autorzy biogramu (w przypisie 2) informują czytelników gdzie znajduje się dorobek obejmujący 119 pozycji jakie opublikowała Profesor, następnie w bibliografii zamieszczają wykaz źródłowych materiałów, które posłużyły do opracowania niniejszego biogramu oraz w aneksie *Doktorzy prof. zw. dr hab. Haliny Borzyszkowskiej* Jej 13 wypromowanych doktorów.

Całość tomu zamykają dwie recenzje wydanych książek: Tomasza Maliszewskiego z Akademii Pomorskiej w Słupsku *Z. Machura, Był tu wśród nas Na słupskiej ziemi. Opowieść o ks. Janie Ziei, Słupsk 2007* oraz Hanny Solarczyk-Szwec z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu *Edukacja dorosłych wobec społecznego wykluczenia: przeszłość i terażniejszość*, Tomasz Maliszewski, Józef Żerko (red.), *Biblioteka Edukacji Dorosłych*, t.44, Warszawa-Gdańsk 2012, ss.276.

(Tomasz Maliszewski, Józef Żerko)





# W TROSCE O NOWOCZESNĄ EDUKACJĘ. ROLA I ZNACZENIE KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ – W 240. ROCZNICĘ POWOŁANIA

MARIUSZ BRODNICKI

*Uniwersytet Gdański w Gdańsku*

## **Streszczenie**

Autor ukazuje, iż jednogłośnie decyzją Senatu Rzeczypospolitej Polskiej rok 2013 został ogłoszony Ogólnopolskim Rokiem Komisji Edukacji Narodowej w celu uczczenia 240. rocznicy jej powstania i wielkich zasług. Jubileusz ten zmusza do refleksji nad tym wielkim wydarzeniem na kartach historii Polski. W 1773 roku doszło bowiem do rozbioru kraju, który zmusił do powołania pierwszego w dziejach Polski i świata, państwowego urzędu wychowania. Utworzenie 14 października 1773 roku przez sejm Komisji Edukacji Narodowej było dziełem najświetlejszych umysłów w Rzeczypospolitej, ich ogromnego patriotyzmu i troski obywatelskiej.

**Słowa kluczowe:** Komisja Edukacji Narodowej, reforma edukacyjna, historia nauk humanistycznych, Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych

Jednogłośnie decyzją Senatu Rzeczypospolitej Polskiej rok 2013 został ogłoszony Ogólnopolskim Rokiem Komisji Edukacji Narodowej w celu uczczenia 240. rocznicy jej powstania i położonych zasług. Jubileusz ten zmusza do refleksji nad tym wielkim wydarzeniem na kartach historii Polski. W 1773 roku doszło bowiem do rozbioru kraju, który zmusił do powołania pierwszego w dziejach Polski państwowego urzędu wychowania. Utworzenie uchwałą Sejmu 14 października 1773 roku Komisji Edukacji Narodowej, zdaniem wielu badaczy było dziełem najświetlejszych umysłów w Rzeczypospolitej, ich ogromnego patriotyzmu i troski obywatelskiej. Mottem wychowania obywatelskiego i patriotycznego były słowa Hugo Kołłątaja nawołujące do gruntownej reformy:

„Niech edukacja nasza usposabia młodź Polaków na obywatelów i żołnierzy, trzymając w jednej ręce światło prawdy, a w drugiej miecz obrony Ojczyzny, a dokażemy wszystkiego: obywatel polski będzie ćwiczoną bez miękkości, będzie odważny i bitny bez srogości [...] to jest głównym interesem w kraju: jednostajność w edukacji wychowania przez ludzi składających stan nauczycielski”<sup>1</sup>.

Korzeni Komisji Edukacji Narodowej należy szukać już w dobie Odrodzenia, w której nawoływano do stworzenia państwowej opieki nad szkołami i stanem

---

<sup>1</sup> Cyt za: *Komisja Edukacji Narodowej. Pisma Komisji i o Komisji. Wybór źródeł*, zebrał i opracował S. Tync, Wrocław 1954, s. 256-257.

nauczycielskim. W XVI wieku, gdy następował powrót do filozofii starożytnej, między innymi problemy edukacji i wychowania stały się w kręgu zainteresowań wielu polityków, filozofów i pisarzy. W literaturze polskiej takiej reformy domagał się już Andrzej Frycz Modrzewski, który mocno akcentował na kartach dzieła *O poprawie Rzeczypospolitej*, potrzebę integracji państwa w sprawy wychowania. Jego zdaniem właściwa polityka oświatowa była ważnym instrumentem rozwoju państwa. Tego samego przekonania na początku XVII wieku był Petrycy z Pilzna, który nawoływał do utworzenia demokratycznego charakteru szkolnictwa państwowego. W swoich *Przydatkach* nawołując do upowszechnienia szkoły dla najuboższych, argumentował:

„Gdzie tedy synowie ubogich ludzi z dowcipami ochotniejszymi do nauk będą nie mają być oddaleni od szkół i akademii. Jeśli przeczesz, iż nie mają o czym się uczyć, odpowiem, iż powinna Rzeczypospolita nagrodzić niedostatek rodziców i swoim nakładem dać ich uczyć na pożytek swój”<sup>2</sup>.

W XVII wieku wraz z ogromnym rozwojem nauk matematycznych i przyrodniczych, zmieniły się metody badań naukowych, co znacząco powodowało zwiększenie szacunku do wiedzy i szkolnictwa. Idee upowszechnienia szkolnictwa elementarnego najsilniej były akcentowane na terenie Prus Królewskich przez Jana Amosa Komeńskiego. W *Pansofii* twierdził, iż wszyscy ludzie obdarzeni są rozumem i wszyscy pragną wiedzy, dlatego każdy człowiek powinien mieć nieograniczony do niej dostęp. Wiedza w jego przekonaniu była niezbędnym narzędziem pracy umysłowej każdego człowieka bez względu na to, czy zajmował się on rolnictwem czy rzemiosłem; czy był lekarzem czy prawnikiem; a także teologiem. Jego program zawarty w *Dydaktyce* nawoływał bowiem do udostępnienia wykształcenia młodzieży, bez względu na pochodzenie społeczne, majątek, a nawet płeć<sup>3</sup>.

Dopiero w XVIII wieku doszło do nasilenia procesów upowszechniania wiedzy. Najwybitniejsi przedstawiciele Oświecenia podkreślali, iż rozum jest miarą wszystkiego, wzmacniali przekonanie o nieograniczonych możliwościach nauki, uznawanie doświadczenia za podstawowe źródło wszelkiej wiedzy oraz utrwalali krytycyzm wobec dotychczasowych dogmatów. Te nowe hasła prowadziły do wielkich reform oświatowych kształtując nowy ideał człowieka. Cechowała go rozumna pobożność pozbawiona wszelkiego fanatyzmu, zdobywanie interdyscyplinarnej wiedzy opartej na naukach przyrodniczych w duchu

---

<sup>2</sup> Szerzej na ten temat: Sz. Marycjusz z Pilzna, *O szkołach czyli akademiach ksiąg dwoje*, tłum. A. Danysz. Wstępem i objaśnieniami opatrzył H. Barycz, Wrocław 1955.

<sup>3</sup> A. Fijałkowski, *Orbis Pictus. Świat malowany Jana Amosa Komeńskiego*, Warszawa 2008, s. 24 i n; T. Bieńkowski, *Komeński w nauce i tradycji*, Wrocław-Gdańsk 1980; L. Mokrzejcki, M. Brodnicki, *Interpretacje edukacji historycznej w koncepcji Jana Amosa Komeńskiego*, w: *Historia. Interpretacja. Reprezentacja. Implikacje pedagogiczne*, pod red. L. Mokrzejckiego, M. Żmudzkiej-Brodnickiej, M. Brodnickiego, Gdańsk 2013. (w druku)

wolffianizmu<sup>4</sup>, poczucie odpowiedzialności za siebie i innych oraz aktywne uczestniczenie w europejskiej kulturze Oświecenia. Troska o szkolnictwo wyrażała się w walce o uniezależnienie jej od wpływów kościelnych, o przejęcie nad nią opieki przez państwo. Realizację tą przyspieszyło zniesienie przez papieża Klemensa XIV zakonu jezuitów na podstawie brewe z dnia 21 lipca 1773 roku. Zakon ten niemalże od dwóch wieków posiadał monopol na prowadzenie szkół średnich przeznaczonych dla elit<sup>5</sup>. Podczas kasaty sama prowincja polska liczyła ponad 2300 członków prowadząc aż 66 szkół. Natomiast elitarne szkoły pijarskie posiadały wtedy 19 szkół<sup>6</sup>. Należy podkreślić, iż znaczna część młodzieży, pochodzącej z najzamożniejszych rodzin szlacheckich, w ogóle nie miała styczności ze szkołą. W przededniu powołania Komisji Edukacji Narodowej młodzież kształciła się w Pijarskim Collegium Nobilium w Warszawie, w kilku kolegiach jezuickich założonych dla najzamożniejszej młodzieży (głównie w Warszawie i Wilnie), w Szkole Rycerskiej w Warszawie założonej przez króla Stanisława Augusta oraz Collegium Varsaviense prowadzone przez teatynów. Bardzo wysoki poziom nauczania reprezentowały gimnazja akademickie w Gdańsku, Toruniu i Elblągu, w których kształciła się młodzież protestancka<sup>7</sup>.

Zadaniem Komisji Edukacji Narodowej było utworzenie systemu wychowania obejmującego wszystkie warstwy społeczne. W 1774 roku Komisja Edukacji Narodowej zaplanowała stworzenie sieci szkół elementarnych, w których przypadac miała jedna szkoła na terenie dziesięciu wsi. Natomiast szkoły średnie zdaniem komisji miały być wojewódzkie i powiatowe, których różnica miała polegać na ilości

---

<sup>4</sup> M. Brodnicki, *Receptje philosophiae recentiorum w Athenae Gedanenses i jej wpływ na filozofię w szkolnictwie pijarskim. Przyrodznawstwo łącznikiem wyznawców chrześcijaństwa*, w: *Z historii polskich Pijarów. 350-lecie Polskiej Prowincji Zakonu Pijarów*, pod red. M. Ausza, Kraków 2013, s. 59 i n.

<sup>5</sup> Zob. K. Puchowski, *Jezuickie kolegia szlacheckie Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Studium z dziejów edukacji elit*, Gdańsk 2007.

<sup>6</sup> Zob. B. Suchodolski, *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973, s. 120. Natomiast M. Mitera-Dobrowolska w swojej książce *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1966, s. 16 jest przekonana, iż szkół pijarskich podczas powołania Komisji Edukacji Narodowej było aż 24. Najnowsze i precyzyjne ustalenia można natomiast znaleźć w: J. Taraszkiewicz, *Edukacja historyczna w szkolnictwie pijarskim Rzeczypospolitej 1642-1773*, Gdańsk 2011, s. 40-41.

<sup>7</sup> Zob. *Gdańskie Gimnazjum Akademickie*, t. I: *Szkice z dziejów*, pod red. E. Kotarskiego; t. II: *Wybór źródeł z XVI i XVII wieku*, pod red. L. Mokrzeckiego; t. III: *Wybór źródeł od XVI do XVIII wieku*, pod red. Z. Nowaka; t. IV: *W progach Muz i Minerwy*, pod red. Z. Głombiowskiej, Gdańsk 2008. Natomiast w sposób syntetyczny interesujący artykuł poruszył M. Pawlak, *Gimnazja Akademickie Elbląga, Gdańska i Torunia. Podobieństwa i różnice*, w: *Gdańskie Gimnazjum Akademickie*, t. V: *Źródła i artykuły*, pod red. L. Mokrzeckiego i M. Brodnickiego, Gdańsk 2012, s. 179-196. Tegoż, *Dzieje Gimnazjum Elbląskiego w latach 1535-1772*, Olsztyn 1972; S. Tync, *Dzieje Gimnazjum Toruńskiego (1568-1772)*, t. I-II, Toruń 1928-1949; S. Salmonowicz, *Toruńskie Gimnazjum Akademickie (1681-1817)*, Poznań- Toruń 1973.

klas i zatrudnionych nauczycieli. Tylko w szkołach wojewódzkich była pełna kadra dydaktyczna. Komisja Edukacji Narodowej wzorce czerpała z ideałów wychowawczych z Collegium Nobilium Stanisława Konarskiego oraz Szkoły Rycerskiej Adama Kazimierza Czartoryskiego, poszerzając jej zakres. Collegium Nobilium przygotowywało głównie mówców- polityków, którzy byliby zdolni przeprowadzić reformę państwową<sup>8</sup>. Natomiast zamierzeniem Komisji Edukacji Narodowej było przygotowanie dobrych nauczycieli i urzędników administracji państwowej, rolników i gospodarzy, lekarzy i wojskowych dla Rzeczypospolitej<sup>9</sup>. Był to proces powrotu polskiej elity intelektualnej i politycznej w równorzędne w europejskiej kulturze Oświecenia. Kultura wzrostu niezależności rozumu i jego społecznej roli leżała w oświacie. Taki pierwszy postulat zarysował już Charles de Saint Pierre w swoim projekcie doskonalenia edukacji. Jako znany autor ogłoszonego wcześniej projektu trwałego zabezpieczenia powszechnego pokoju przez powołanie międzynarodowego trybunału stojącego na straży bezpieczeństwa, dostrzegał społeczne zadania wychowania, nawołując do założenia specjalnego organu, który by zarządzał oświatą<sup>10</sup>. W 1764 roku Andrzej Zamoyski postulował w Sejmie „żeby jedna edukacja w całym państwie ustanowiona była końcem uszczęśliwienia Rzeczypospolitej. Trzeba uformować serce, uformować umysł”<sup>11</sup>. Natomiast rektor Szkoły Głównej, Feliks Oraczewski, domagał się powołania delegacji w Sejmie w 1773 roku w celu przygotowania „projektu edukacji krajowej, dzięki której można by ludzi zrobić Polakami, a Polaków obywatelami”<sup>12</sup>. Dlatego obradujący nad tą sprawą Sejm podjął decyzję 14 października 1773 roku „ustanawiając Komisji nad edukacją młodzi narodowej szlacheckiej dozór mającej”. Komisja działała pod bezpośrednią opieką króla, którego troskliwość skłaniała często do uczestniczenia w jej obradach. W skład Komisji weszło ośmiu członków, którzy zdaniem nuncjusza Garampiego byli „ludźmi światłymi i mądrymi”<sup>13</sup>. Należeli do nich: biskup wileński Ignacy Massalski, który pełnił obowiązki przewodniczącego KEN. Kolejnymi członkami był biskup Michał Poniatowski (krewny króla), dwóch senatorów: Joachim Chreptowicz i książę August Sułkowski; przedstawiciele izby poselskiej: Adam Kazimierz Czartoryski, Ignacy Potocki, Antoni Poniński i Andrzej Zamoyski. Już pierwszą ustawą Komisji Edukacji Narodowej był *Uniwersał* z dnia 24 października 1773 roku pióra Grzegorza Piramowicza, który przedstawił skład i zadania Komisji Edukacji Narodowej wzywając społeczeństwo, aby czynnie uczestniczyło w pracach nad

---

<sup>8</sup> I. Szybik, *Wpływ poglądów Stanisława Konarskiego na działalność Komisji Edukacji Narodowej*, w: Ks. Stanisław Konarski- „Pionier edukacji narodowej”, Kielce 1994, s. 50 i n.

<sup>9</sup> K. Bartnicka, *Wychowanie patriotyczne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973, s. 65 i n.

<sup>10</sup> Charles de Saint Pierre, *Projekt pour perfectionner l'education*, Paris 1728.

<sup>11</sup> *Komisja Edukacji...*, s. 13 i n.

<sup>12</sup> Tamże, s. 18 i n.

<sup>13</sup> *Historia wychowania*, t. I, pod red. Ł. Kurdybachy, Warszawa 1967, s. 655.

reformą szkolną, nadsyłając opinie i projekty. Dlatego od samego początku Komisja ujmowała swoje zadania w związku z potrzebami społecznymi.

Komisja Edukacji Narodowej wydając bardzo wiele przepisów i zarządzeń dokonywała modernizacji i unifikacji szkolnictwa; ustalała pierwsze projekty racjonalnie zaplanowanej sieci szkolnej oraz organizowała stały nadzór pedagogiczny. Od samego początku wiele starań Komisji skupiło się na przygotowaniu kadry pedagogicznej, nowych programów i podręczników. Dlatego w 1775 roku powołano też Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych. Komisja też podjęła się gruntownej modernizacji Akademii Krakowskiej i Akademii Wileńskiej<sup>14</sup>.

Zasadniczy kierunek reform oświatowych był zbieżny z dążeniami obozu patriotycznego, który zmierzał do przebudowy życia społecznego, do modernizacji gospodarki, do odrodzenia kultury poprzez powiązanie jej z najnowszymi trendami naukowymi<sup>15</sup>. Jednak najgroźniejszym przeciwnikiem były tendencje szkolnictwa zakonnego, przestarzałe programy nauczania i metody wychowawcze, sarmacka ciemnota i fanatyzm. Toteż bez względu na różnice programowe, podjęto walkę o przewrót umysłowy, rozwój i odrodzenie nauk, a także rozwój umiejętności praktycznych mających służyć gospodarce. Reorganizacja wyrażała się w organizowaniu pedagogicznego nadzoru, który dzięki nieustannym wizytacjom czuwał nad przebiegiem nauczania, pobudzał do szukania nowych form aktywizacji usuwając błędy i opory.

Działalność Komisji Edukacji Narodowej można podzielić na kilka etapów. W pierwszym okresie (1773-1780) najistotniejszym wydarzeniem było zamknięcie *Kodeksu A. Zamoyskiego* i budowanie zrębów nowego systemu szkolnictwa i dostarczenie mu dostatecznych funduszy. Protokoły Komisji z pierwszych miesięcy urzędowania wykazują trudności z przejściem funduszy pojezuickich. Dopiero w 1776 roku przy poparciu króla Komisji Edukacji Narodowej przyznano prawo zarządzania funduszem pojezuickim oraz sądowego rozstrzygnięcia spraw spornych. Po uzyskaniu pełnego prawa zarządzania funduszami Komisja Edukacji Narodowej przejmując majątek pojezuicki liczący 32 miliony złotych, zapewniła sobie autonomię. Głównym jej kasjerem został Karol Lelewel.

Komisja Edukacji Narodowej w pierwszych ustawach przyjęła zasadę trójstopniowości, opartej na podziale stanowym społeczeństwa, w której tworzono szkoły parafialne (pierwiastkowe), powiatowe i wojewódzkie. Do najwyższego szczebla zaliczono Szkoły Główne. Szkoły parafialne były organizowane na wsiach i w małych miasteczkach głównie dla rolników i rzemieślników. Szkoły wojewódzkie i powiatowe kształciły głównie młodzież szlachecką. Na obszarze Rzeczypospolitej obejmowały one 6 departamentów: mazowiecki, wielkopolski, małopolski, litewski, białoruski i ruski. Według tabeli ułożonej przez posła Lipińskiego miały 64 szkoły, z czego aż 38 pojezuickich, 19 pijarskich, 6 bazylikańskich i księży komunistów.

---

<sup>14</sup> B. Suchodolski, *op. cit.*, s. 124.

<sup>15</sup> K. Bartnicka, *op. cit.*, s. 82 i n.

W posiadaniu Komisja miała też 3 akademie. Całość budżetu obliczono na kwotę 2 milionów złotych. Program szkół wojewódzkich obejmował naukę religii, etyki, prawa, historii z geografiami, język ojczysty i łaciński, retorykę wraz z poetyką oraz wiele nowych przedmiotów jak biologię, fizykę, matematykę, logikę, historię rzemiosł i języki obce, głównie niemiecki i francuski. Zakres nauki został też powiększony z zakresu nauki praktycznej z zakresu higieny, wiedzy o rolnictwie, ogrodnictwie, botaniki, mechaniki i hydrauliki. Program ten był realizowany jeszcze przez 308 nauczycieli zakonnych, z czego aż 256 stanowili eksjezuici. Wizytacja z pierwszego okresu istnienia Komisji wykazała jednakże niski poziom nauczania, brak podręczników do nowych przedmiotów oraz negatywny stosunek nauczycieli zakonnych do nowego systemu edukacji.

W celu usprawnienia systemu nauczania 10 lutego 1775 roku powołano Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych, którego zadaniem było przygotowanie podręczników dla szkół na stopniu niższym i średnim. Działalność Towarzystwa zmierzała też do tworzenia nowych programów szkolnych, sprawowaniem kontroli nad szkolnictwem oraz pracą ustawodawczą. W skład jej pierwszych członków zaliczono eksjezuitów: sekretarza Grzegorza Piramowicza<sup>16</sup>, Józefa Kobylańskiego, Jana Jakukiewicza, Jana Albertrandiego i Grzegorza Kniaziewicza. Znanymi członkami byli też pijarzy: Kazimierz Narbutt oraz Antoni Popławski. Do grona Towarzystwa też zaproszono księdza Szczepana Hołowczyca oraz Chrystiana Pfleiderera – ówczesnego dyrektora korpusu kadetów. Należy też podkreślić, iż w ciągu siedemnastoletniej kadencji w Towarzystwie pracowało aż 23 wybitnych członków, wśród których najprężniejszą działalnością wykazali się: Hugo Kołłątaj, Onufry Kopczyński, Franciszek Zabłocki oraz wychowanek Kolegium Jezuickiego w Gdańsku, Józef Wybicki. Wśród nich grono Towarzystwa zasilili obcokrajowcy: profesor Szkoły Rycerskiej – Jan Dubois; Szymon L’Huillier – genewski matematyk oraz eksjezuita Stefan Roussel<sup>17</sup>. Pierwszym zamierzeniem Towarzystwa było ułożenie programu dla szkół średnich realizujących wychowanie obywatelskie. Nauka języka polskiego miała rozmiłować młodzież w kształtowaniu wartości patriotycznych<sup>18</sup>. Jej podbudowę miała stanowić nauka historii Polski oraz nauka etyki, niezależnej od systemów religijnych<sup>19</sup>. Jednym z najistotniejszych zamierzeń

---

<sup>16</sup> Zob. K. Mrozowska, *Grzegorz Piramowicz jako sekretarz Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych 1775-1787*, „Studia i Materiały z Dziejów Nauki Polskiej” t. 6/1958, ser. A, z. 2.

<sup>17</sup> Zob. J. Lubieniecka, *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych*, Warszawa 1960; Cz. Majorek, *Książki szkolne Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1975.

<sup>18</sup> K. Bartnicka, *op. cit.*, s. 151 i n.

<sup>19</sup> Jej twórcą był Profesor B. Keckermann z Gdańskiego Gimnazjum Akademickiego, który już w 1604 roku napisał podręcznik do nauczania etyki wolnej od systemów religijnych. Jego podręczniki były używane we wszystkich uniwersytetach europejskich przez kilka wieków. Zob. M. Brodnicki, *Spór o istnienie etyki w dawnym Gdańsku*, „Studia Gdańskie” t. IV/2007, s. 52 i n; M. Brodnicki, *Nauczanie filozofii w Gdańskim Gimnazjum Akademickim do połowy XVII wieku*, Gdańsk 2012, s. 149 i n.

było wprowadzenie nauk przyrodniczych do systemu szkolnego, którego programy były realizowane w szkolnictwie protestanckim od XVII wieku<sup>20</sup>. Zaliczono do nich higienę i naukę podstaw medycyny, botanikę, zoologię, nauki rolnicze, fizykę, chemię, mechanikę i hydraulikę. Program ten stanowił przewrót umysłowy w nowoczesnym systemie kształcenia.

W latach 1777 do 1781 prace Komisji Edukacji Narodowej skupiły się także na reformie Akademii Krakowskiej, której przewodniczył rektor H. Kołłątaj. Najwszechstronniejszych reform dokonano na wydziale filozofii, gdyż pełnił on funkcję seminarium przygotowującego kandydatów do stanu nauczycielskiego. Kołłątaj wprowadził liczne katedry z zakresu nauk matematyczno- przyrodniczych. Do najważniejszych z nich należy zaliczyć historię naturalną, ekonomię polityczną oraz prawo natury. W myśl reformy utworzył on 2 kolegia: moralne i fizyczne z 6 wydziałami. Do pierwszego z nich zaliczył wydział teologiczny, literacki i prawniczy, natomiast do drugiego fizyczny, lekarski i matematyczny. Miały one wszechstronnie przygotować studentów do dalszych studiów zagranicznych, aby mogli wrócić do Krakowa i objąć funkcje profesorów Akademii.

Natomiast w latach 1780-1781 astronom Marcin Poczobutt podjął się zreformowania Akademii Wileńskiej. W Akademii unowocześniono metody nauczania, kładąc nacisk na przedmioty z zakresu przyrodznawstwa. Dlatego w uczelni założono laboratoria i gabinety przyrodnicze, obserwatorium astronomiczne, ogród botaniczny, zakupiono mnóstwo nowych książek, założono szpital i klinikę dla wydziału medycznego. Instytucje te mogły powstać dzięki fundacji króla. Należy też podkreślić starania Jana Śniadeckiego, aby na studiach wprowadzić nauczanie w języku polskim.

Z reformą obydwu uczelni wiązała się też sprawa wykształcenia przyszłej kadry nauczycielskiej. Na kandydatów do stanu nauczycielskiego zgłaszali się kandydaci ze zgrupowań wydziałowych lub studenci, którzy oświadczali gotowość do poświęcenia się w Rzeczypospolitej w zawodzie nauczyciela. Przechodzili oni ostrą selekcję ze względu na stan wiedzy, zdrowia, obyczajowości i umiejętności retorycznej. Studia te trwały 4 lata, z czego dwa lata studiów były poprzedzone praktyce w szkole. Ogromny nacisk kładziono na naukę języków obcych i indywidualne studium w specjalnie przygotowanej dla kandydatów na nauczycieli bibliotece, w której znajdowały się podręczniki drukowane w Rzeczypospolitej i zagranicą<sup>21</sup>. Motywację do studiowania i pracy miały wnieść specjalne nagrody w postaci cennych książek.

Bardzo ważnym podręcznikiem metodycznym dla nauczycieli były *Powinności nauczyciela*, które wyszły spod pióra G. Piramowicza. Rozprawa ta składa się

---

<sup>20</sup> Zob. L. Mokrzecki, *Początki wiedzy o morzu w dawnej Rzeczypospolitej. Problematyka morska w nauce gdańskiej doby Baroku i Oświecenia*, Wrocław- Łódź 1983; M. Brodnicki, *Receptje philosophiae recentiorum...*, s. 59 i n

<sup>21</sup> Zob. I. Szybiak, *Nauczyciele szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1980.

z czterech części. Pierwsza z nich dotyczy celu i obowiązków dydaktycznych i wychowawczych nauczyciela. Druga podkreśla rolę i znaczenie wychowania fizycznego w szkołach parafialnych. Kolejna zwraca szczególną uwagę na zagadnienia wychowawcze i moralno- religijne ucznia, natomiast ostatnia przedstawia zagadnienia dydaktyczne. Ten eksjezuita nakreślił ideał nauczyciela jako pedagoga o wysokiej kulturze wewnętrznej i zewnętrznej, kochającego swój zawód nauczycielski i wzbudzającego ufność i miłość do każdego ucznia. Piramowicz poświęcił bardzo wiele miejsca na znaczenie godności i roli nauczyciela, partnerstwa z rodziną w wychowaniu ucznia, a także życzliwości i pomocy wobec ludzi biednych i nieszczęśliwych<sup>22</sup>.

Natomiast od 1781 do 1788 roku Komisja Edukacji Narodowej skupiła się nad rozszerzeniem prac Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych i uporządkowaniem organizacji głównie szkolnictwa średniego i akademickiego. Idee Towarzystwa podkreślał G. Piramowicz:

„Mamy i mieć będziemy zawsze za istotny cel robót i prac naszych edukację obywatelską. To zamierzenie upominać nas w układaniu ksiąg elementarnych będzie, że oświecenie i ukraszenie umiejętności rozumu kierowane być ma do zachowania cnoty, do niewzruszonego sprawiedliwości zaszczerpienia, do natchnienia szlachetnych miłości ku Ojczyźnie duchów. Tak jest, przezacni mężowie, którzyście to zgromadzenia naszego otwarcie obecnością waszą ozdobili, te są zadania i chęci nasze, to będzie prawidłem robót naszych, to najmiłszą i najpierwszą ich nadgroda. Dajcie nam przed narodem świadectwo wasze. Powiedzcie współobywatelom waszym, że obrane jest towarzystwo ludzi poświęcających usługi swoje Rzeczypospolitej, które z ułatwieniem nauk łączyć będzie wykształcenie serc i obyczajów, które na to objaśniać usiłuje umysł, żeby umiał rzetelnie rozeznac między dumną podłością a wspaniałością, między roztropnością a chytrnością, między pozorem talentów a zdolnością gruntowną, między prawdą a fałszem, żeby łatwiej było człowiekowi kochać cnotę, a obywatelowi stało się niepodobno nie kochać Ojczyzny”<sup>23</sup>.

Pracę nad stworzeniem nowych podręczników Towarzystwo rozpoczęło od ogłoszenia tzw. komisju. Konkurs ten, zlecający napisanie nowych podręczników, przedstawiono uczonym z Polski oraz zagranicą, przedstawiając założenia ideowe nowych szkół, przedstawiono klasyfikację przedmiotów oraz szereg wskazówek metodycznych.

---

<sup>22</sup> Zob. K. Mrozowska, *Grzegorz Piramowicz jako sekretarz Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych 1775-1787*, „*Studia i Materiały z Dziejów Nauki Polskiej*” t. VI/1958, ser. A, z. 2; Cz. Majorek, *Książki szkolne Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1975.

<sup>23</sup> *Komisja Edukacji...*, s. 69. szerzej na ten temat: S. Gawlik, *Grzegorz Piramowicz – idee, słowa, czyny*, Opole 2006.



Na konkurs zgłoszono 23 prospekty, z czego aż 12 do matematyki. Towarzystwo wydało łącznie 27 podręczników z czego pięć było opracowanych przez obcokrajowców.

Do najważniejszych należy zaliczyć *Elementarz dla szkół parafialnych narodowych*, który obejmował naukę czytania i pisania opracowaną przez Onufrego Kopczyńskiego. Natomiast naukę rachunków napisał Andrzej Gawroński, a katechizm i naukę obyczajów skreślił Grzegorz Piramowicz.

Zdaniem G. Piramowicza, zasadniczym celem opracowania nowoczesnych podręczników było założenie, aby młodzież „na wiek dalszy potrzebne światła, które by ja kierowały w życiu prywatnym i w życiu publicznym do zupełnego wykonania, co powinien człowiek chrześcijanin i obywatel, aby i sobie, i drugim stał się pożytecznym”<sup>24</sup>.

Najważniejszym osiągnięciem Komisji Edukacji Narodowej w dziedzinie reformy kształcenia była koncepcja nauki moralnej i obywatelskiej. W *Ustawach* podkreślono, iż „edukacja moralna, to jest przysposobienie młodego, aby stał się cnotliwym i pożytecznym dla społeczności, więcej na wprawie i rzeczywistym prowadzeniu ku dobrym obyczajom zależy, niż na upominaniach, przestrofach i namowach moralnych”<sup>25</sup>. W wychowankach zalecano kształtować szacunek dla wiedzy, zasług, wieku, współczucie dla osób chorych i niepełnosprawnych, staranne sprawdzanie, czy nabyta wiedza i umiejętności są rzetelne, kształcenie szacunku dla pracy i zdrowego trybu życia, poszanowanie sprawiedliwości, powściągliwości, rozważli i dyskrecji. Zalecano także zwalczanie kłamstwa, zarozumiałości, lenistwa, krnąbrności, niechlujstwa i dyskryminacji.

Natomiast w nauczaniu historii nadrzędnym celem było poznanie dziejów, na podstawie których młodzież „odkrywa owo najpiękniejsze i najszlachetniejsze wszechstronności dzieło [...] człowiek uczy się odkrywać dwa najprawdziwsze heroizmu źródła: wolność umysłu i cnotę serca. Historia ma być najpierwszej szkołą obyczajów, w niej naszych obowiązków uczyć się powinniśmy. Wystawując nam przed oczy żywe kolory szacunku cnoty, a wzgardy zbrodni, staje się nam mistrzynią najużyteczniejszą”<sup>26</sup>.

Celem nauczania wymowy poezji była publiczna służba „aby słowa były słuszne i potwierdzone czynami, aby mogły budzić zaufanie. Cóż tę powagę, wiarę, ufność, nadać może, jeżeli nie cnota nieskażona, życie nienaganne mówcy, człowieka rządzącego, prawodawcy.. nie może nikt tej prawdy większym być świadkiem i utwierdźcicielem, jak własne każdego serce i uczucie”<sup>27</sup>.

---

<sup>24</sup> Komisja Edukacji..., s. 164.

<sup>25</sup> *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły Rzeczypospolitej przepisane w Warszawie w roku 1783, Lwów 1930*, s. 112.

<sup>26</sup> Komisja Edukacji..., s. 193.

<sup>27</sup> Tamże, s. 189-190.

W tym też okresie dokonano reorganizacji szkolnictwa. Szkolnictwo wyższe z terenu Korony w myśl H. Kołłątaja, zaczęły podlegać pod Szkołę Główną w Krakowie, natomiast z terenu Litwy przyłączono pod nadzór administracyjny Uniwersytetu Wileńskiego. Korona została podzielona w myśl ustawy z 1783 roku na 6 wydziałów: wielkopolski (Poznań), mazowiecki (Warszawa), małopolski (Lublin), wołyński (Krzemieniec), ukraiński (Winnica) oraz pijarski obejmujący wszystkie szkoły prowincji (Warszawa)<sup>28</sup>. Natomiast na obszarze Wielkiego Księstwa Litewskiego utworzono wydział litewski (Grodno), nowogrodzki (Nowogródek), żmudzki (Kroża) oraz poleski (Brześć).

Na terenie Korony działało 16 szkół akademickich, z czego 5 było wydziałowych i 11 podwydziałowych. Według raportów wizytatorów w 1784 roku kształciło się w nich aż 3884 uczniów. Nauczaniem zajmowało się 113 nauczycieli, wśród nich 79 duchownych, 34 świeckich oraz 12 lektorów języków nowożytnych. Natomiast wydział pijarski posiadał 2 szkoły wydziałowe i 12 podwydziałowych kształcąc prawie 3000 uczniów, w których wykładało tylko 86 nauczycieli zakonnych. Należy podkreślić, iż w 1787 roku na całym obszarze Rzeczypospolitej 50% szkół akademickich było w posiadaniu szkolnictwa zakonnego<sup>29</sup>.

Po 1789 roku następował z przyczyn personalnych i politycznych powolny rozpad Komisji Edukacji Narodowej. Większość najwybitniejszych członków Komisji i Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych włączyło się pracę Sejmu Czteroletniego, który toczył walkę o zmianę ustroju. Pojawił się plan reorganizacji tych instytucji poprzez powołanie nowego organu nadzorczego i instytucji programowej. Projekt ten zarzucał, iż Komisja Edukacji Narodowej sieje ducha bezbożności i demoralizacji młodzieży. Część członków Sejmu Czteroletniego nawoływało do powrotu do elitarnych szkół zakonnych. Wynikiem obrad było przejście zarządu nad szkołami przez zakony, które miały kształcić swoich nauczycieli w akademiach. Nałożono też zakaz wyjazdu profesorów do uczelni zagranicznych, aby uchronić ich przed wpływami postępowej myśli.

Punktem zwrotnym w modernizacji szkolnictwa przez Komisję Edukacji Narodowej była reforma wychowania dziewcząt. Od połowy XVII wieku kształtowały się zręby ruchu emancypacyjnego kobiet, które rozbudzone duchowo pod wpływem myśli renesansu, stopniowo wyzwalały się spod tradycyjnego wychowania. W XVIII wieku wychowaniem dziewcząt do czynności czysto praktycznych był dom rodzinny, ale także klasztory żeńskie, dwory magnackie, zwracając szczególnie uwagę na bogobojność i ogładę towarzyską. Coraz częściej pojawiały się w dużych miastach pensje prywatne, zakładane zazwyczaj przez cudzoziemców i cudzoziemki, którzy odznaczeni się często niskim poziomem moralnym. Pensjomistrze uczyli kultury towarzyskiej, tańca i języka francuskiego.

---

<sup>28</sup> K. Mrozowska, *Funkcjonowanie systemu szkolnego Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony w latach 1783-1793*, Wrocław-Łódź 1985, s. 130 i n.

<sup>29</sup> M. Mitera-Dobrowolska, *Komisja Edukacji...*, s. 40 i n.

W rzeczywistości tylko jedna na sto dziewcząt potrafiła czytać, a jedna na tysiąc pisać. Najwybitniejsi przedstawiciele Oświecenia podnosili na łamach prasy głosy ostrzegawcze w obronie wychowania przyszłych matek zasłaniając się autorytetem francuskiego pedagoga Fènelona. W 1687 roku opublikował on słynne dzieło z zakresu edukacji kobiet pt. *O wychowaniu dziewcząt*. W tym dziele sprzeciwiał się wychowaniu klasztornemu dziewcząt, zwracając uwagę, iż kobieta powinna być duszą każdego domu i warunkiem szczęścia rodziny, a jej niewłaściwe wychowanie przynosi więcej zła niż błędne wychowanie mężczyzn. Za Fènelonem Komisja Edukacji Narodowej zwracała uwagę, iż od najmłodszych lat należy kształcić umysł i charakter dziewcząt, podkreślając edukacyjną i wychowawczą rolę literatury, sztuki, malarstwa i muzyki. W swoich *Listach* z 1781 roku Franciszek Bieliński wysunął postulat, aby kobiety na równo z mężczyznami od młodości były kształcone, gdyż zajmują w społeczeństwie ważne stanowisko. W utworach tych określił cel pensji i plan edukacji kobiet, które miały być jednolite w całym państwie. Z kolei Adam Czartoryski w *Przepisach Komisji Edukacji Narodowej Pensjonarzom i Mistrzynom dane*, przedstawił zagadnienia organizacyjne i dydaktyczno-wychowawcze szkół prywatnych z wyłączeniem szkół klasztornych. Całościowe wychowanie powinno zmierzać do tego, aby kobiety rozumiały, iż mają mężów i braci do najszlachetniejszych czynów nawoływać. W przepisach wyraził też pogląd, iż Rzeczypospolita posiadająca dobrze wychowane kobiety byłaby bez zarzutu i niewyciężona<sup>30</sup>.

W zakresie edukacji, położył nacisk na znajomość języka polskiego oraz naukę języków nowożytnych, a w szczególności języka niemieckiego i francuskiego. Ważnym przedmiotem była nauka arytmetyki, historii Polski oraz zaznajomienie dziewcząt z architekturą budynków mieszkalnych i gospodarczych. Czartoryski też powołując się zwłaszcza na Locke'a i Rousseau bardzo wiele uwagi poświęcił wychowaniu fizycznemu i codziennej higienie pensjonariuszek<sup>31</sup>. Czartoryski w swoich listach zarysował też typ prawdziwej Polki- obywatelki, która ma rozumieć położenie Rzeczypospolitej, aby przyczynić się do budowania jej dobra. Dlatego należy podkreślić, iż wiele wyemancypowanych kobiet, wychowawczyń i pisarek wyrosło na początku XIX wieku z założeń jakie wniosła Komisja Edukacji Narodowej.

Reasumując należy stwierdzić, iż dzieło Komisji Edukacji Narodowej, było efektem działań zespołowych; jej twórców, członków, magnatów i inteligencji, którzy podjęli wszechstronne działania reformatorskie, aby przeobrazić naród poprzez nowoczesną edukację i wszechstronne wychowanie. Zdaniem wielu badaczy do najwszechstronniejszych osiągnięć na gruncie europejskim należy zaliczyć organizację wychowania młodego pokolenia przez system państwowy. U podstaw tej nowoczesnej edukacji była troska o język i rozwój kultury polskiej. Komisja Edukacji Narodowej nie ograniczała się tylko do rozwoju procesu dydaktycznego, lecz nabrała

---

<sup>30</sup> *Komisja Edukacji...*, s. 295-313.

<sup>31</sup> J. Kamińska, I. Szybk, *Idee wychowawcze Jeana-Jacques'a Rousseau w przepisach dla szkół Komisji Edukacji Narodowej*, „Przegląd Filozoficzny-Nowa Seria” R. 21/2012, s. 273 i n.

kształtu wychowawczego, we wszelkich dziedzinach życia. W zakresie wychowania moralnego Komisja wprowadziła podręczniki oparte na etyce niezależnej od różnych systemów religijnych, które w sposób przekonujący wpłynęło na przemiany w Rzeczypospolitej. Do wielkich osiągnięć należy także zaliczyć podwyższenie jakości kształcenia poprzez wprowadzenie nowych podręczników oraz nowoczesnych postulatów metodycznych opartych na psychologii rozwojowej. W zakresie dydaktyki położono szczególny nacisk na metodę pogładową oraz zaopatrzenie szkół w pomoce dydaktyczne, liczne gabinety i biblioteki. Dzięki licznym ustawom i projektom wzrosła też rola i godność nauczyciela, który był odpowiedzialny za edukację patriotyczną młodego pokolenia. Sprzyjał temu postulat rozwoju gospodarki i kultury narodowej poprzez przygotowanie zawodowe młodzieży, wiążąc naukę z życiem. Do ważnych osiągnięć należy też reforma szkolnictwa wyższego, które stało się skupiskiem rozwoju nowożytnej nauki, a w okresie zaborów źródłem podtrzymywania kultury polskiej.

Dzięki staraniom wielu polskich historyków nauki i wychowania, Sejm Rzeczypospolitej Polskiej przyjął projekt obchodów 240. rocznicy powołania Komisji Edukacji Narodowej. Uroczystość ta zaowocowała nowymi badaniami w tej dziedzinie, które zaprezentowano na Zjeździe Pedagogicznym w Gdańsku, licznych konferencjach, kongresach, seminariach i wystawach naukowych. Obchody te pobudziły umysły naukowców do nowych refleksji historyczno-pedagogicznych inspirując nas do przeprowadzenia współczesnych reform oświatowych. Działalność Komisji zmusza do refleksji, aby grono najlepszych decydentów pedagogicznych było odpowiedzialnych za współczesne reformy oświatowe. Autor tego szkicu ma wielką nadzieję, że badania te zainspirują i do 2023 roku (250 lat) zaowocują gruntowną reformą edukacyjną w nieustannym dialogu pedagogów z Ministerstwem Edukacji, która w tym celu została powołana, aby budować nowy system oparty na doświadczeniu.

## **TAKING CARE OF MODERN EDUCATION. ROLE AND IMPORTANCE OF COMMISSION OF NATIONAL EDUCATION ON THE 240th ANNIVERSARY OF CREATION**

**MARIUSZ BRODNICKI**

### **Summary**

The author shows that by the unanimous decision of Polish Senate the 2013 year was declared as a Year of the Commission of National Education to celebrate the 240th anniversary of its foundation and great merits. This jubilee forces to reflect about this great event at the cards of Polish history. In 1773 happened the partition of the country, what forced to create first in worlds and Polish history 2013; state office of education. Created by the Sejm at 14th of October in 1773 the Commission of National Education was a work of the brightest minds of Polish Republic, which unveil their enormous patriotism and civic concern.

**Key words:** Commission of National Education, educational reform, history of humanities, Society for Elementary Books

*Część I.*  
**Z życia Uczelni**



## Słowo od Rektora

*Wysoki Senacie, Ekscelencjo, Panie Prezydencie, Dostojni Goście, Drodzy Studenci,*

mija 10 lat istnienia na pomorskim rynku edukacyjnym uczelni niepublicznej, o profilu humanistyczno-społecznym, która przyjęła nazwę „**Ateneum – Szkoła Wyższa**”, nawiązując do akademickich tradycji dawnego Gdańska i jego „**Atheneum Gedanensis**”. Przez minione 10 lat i obecnie realizuje zadania, które są zawsze aktualne i ponadczasowe, a więc **badania, nauczanie i służba społeczna**.

Dyplomy studiów licencjackich i magisterskich odebrało w „Ateneum” przeszło pięć tysięcy absolwentów, znacząco nieliczny odsetek zarejestrował się w Urzędzie Pracy poszukując zatrudnienia. Większość prowadzonych kierunków studiów na trzech Wydziałach kształci na profilu praktycznym, świadomie wzmacniając ich głównie zawodowy charakter.

Uczelnia skutecznie stara się sprostać niełatwej sytuacji kryzysu demograficznego, który ogarnął cały polski obszar szkolnictwa wyższego i trwać jeszcze będzie kilka lat. Jest to wciąż osobliwy czas przetrwania i próby, której nie podołają wszystkie uczelnie niepubliczne. Część z nich już znika z mapy ofert edukacyjnych kończąc swoją działalność, część wchłonięta zostaje przez uczelnie większe, część poszukuje recepty na przetrwanie poprzez konsolidację kilku mniejszych, najczęściej jednokierunkowych szkół wyższych. Również przed „Ateneum” stanęły wyzwania egzystencjalne, na które musiała i musi stale odpowiadać. Elastyczność i adaptacyjność działań polityki edukacyjnej Uczelni, nowe propozycje specjalnościowe, wyjście z ofertą poza mury Uczelni, internacjonalizacja, uatrakcyjnianie warsztatów profesjonalnych poprzez obecność w dydaktyce interesujących postaci życia społecznego krajowego jak i zagranicznego, nowoczesność infrastruktury majątku Uczelni (nowa, piękna własna siedziba), konstruktywna współpraca z wybranymi uczelniami regionu, to część fundamentalnych działań na rzecz dalszego pomyślnego rozwoju jak również wyboru „Ateneum” jako miejsca do studiowania i pracy. Świadomie określam częściowy charakter wymienionych spraw w obrazie troski i odpowiedzialności jej Władz.

Do zadań nie mniej ważnych zaliczyć należy kwestie wychowania młodego obywatela w duchu poszanowania wartości współzycia społecznego, powinności wobec własnego kraju, regionu a także własnej Uczelni. Podmiotowość studenta i jego autentyczne dobro jest hasłem podstawowym w wypełnianiu przez pracowników Uczelni ich akademickiej służby i w „Ateneum” nigdy nie było i nie będzie sztuczną fasadą. Dobrym świadectwem służebności społecznej „Ateneum” mogą służyć tematy licznych konferencji, seminariów i spotkań organizowanych na terenie Uczelni w ciągu minionego czasu.

Przez minione dziesięć lat „Ateneum” przyjęło kilka wizyt zespołów Polskiej Komisji Akredytacyjnej, wszystkie zakończone uchwałami pozytywnie oceniającymi jej działalność. W tym roku, jako pierwsza z uczelni niepublicznych w Polsce, poddana została ocenie instytucjonalnej na Wydziale Europeistyki, Politologii i Dziennikarstwa. I choć ocena pozytywna dotyczyła konkretnego Wydziału, to w gruncie rzeczy objęła ona swym zakresem kontroli całą Uczelnię.

„Ateneum” odpowiedzialnie stara się sprostać zmieniającym się wymogom doskonalenia procesów jakości kształcenia, co winno być traktowane jako świadectwo dojrzałego ukształtowania misji i służebności Uczelni, w pełnieniu swej społecznej posługi. Sukcesem zakończyło się uczestnictwo w ministerialnym konkursie o milion złotych na poprawę jakości kształcenia i wdrożenie KRK. Zaproponowany w konkursie program kształcenia na dziennikarstwie i komunikacji społecznej uzyskał wysoką ocenę zespołu oceniającego, a przez Radę Główną Nauki i Szkolnictwa Wyższego przedstawiony został jako wzorcowy program dla wszystkich kierunków dziennikarstwa w Polsce. Nad kierunkami neofilologicznymi, jak filologia angielska, włoska i hiszpańska, patronat objęły British Council, Instytut Kultury Włoskiej i zaprzyjaźniony Uniwersytet w Cordobie. Rząd włoski już po raz drugi przekazał środki na rozwój potencjału dydaktycznego filologii włoskiej, a możliwość profesjonalnej międzynarodowej certyfikacji znajomości nauczanych języków dodatkowo wzmacnia wartość uzyskanego w „Ateneum” dyplomu ukończenia studiów.

Ateneum dokumentuje badania własne poprzez działalność wydawniczą. W Uczelni prowadzone są trzy punktowane wydawnictwa ciągłe, w tym cztery serie wydawnicze, w dorobku znajdują się 24 monografie zwarte, na ukończeniu druku są kolejne. Wydawany jest również półrocznik studencki „Pryzmat”, w pełni redagowany przez studentów dziennikarstwa.

Wspomnieć należy, że w kierowaniu Uczelnią wzbogaca Rektora fakt pełnienia od przeszło sześciu lat funkcji Przewodniczącego Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Polskich, a przez piętnaście lat kierowanie Zespołem Ekspertów Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Fakty te nie tylko pozwalają znacząco poszerzyć perspektywę oglądu problemów polskiego szkolnictwa wyższego, ale w szczególny sposób zobowiązują do nienaganności procedur zarządczych w „Ateneum”.

„Ateneum” powstało, gdy sektor niepubliczny polskiego szkolnictwa wyższego miał za sobą 10 lat dynamicznego rozwoju. Utworzone były uczelnie – kolosy, część z nich niestety na glinianych nogach. Brak kompetencji i rozumienia ducha akademickości przez część założycieli doprowadził do pojawiania się faktów wynaturzeń i patologii, co niestety cieniem się kładło na uczelnie uczciwie i prawidłowo wykonujące swe obowiązki. Dzisiaj staramy się mniej zwracać uwagi na rolę własności w obrazie funkcjonowania szkoły wyższej, gdyż narzędzia możliwie szerokiej i głębokiej oceny pozwalają na atrybucje innego rodzaju. Zgodni



jesteśmy w podziale uczelni obydwu sektorów na uczelnie dobre i słabe, żeby nie powiedzieć złe. Ten podział wskazuje kierunek niezbędnego wsparcia instrumentalnego i finansowego uczelni dobrych, dla dobra absolwentów, w tym jakości ich dyplomów.

Ambicją i celem środowiska akademickiego „Ateneum” jest to, by postrzegana ona była jako uczelnia dobra a dodatkowo przyjazna studentowi. Choć kształcenie ma za zadanie kompetentne przygotowanie absolwentów do dalszych ról zawodowych, to jednakże nie oznacza to, że do obowiązków i zadań Uczelni należy rozdawanie dobrze płatnych miejsc pracy. Należy wyraźnie zdać sobie sprawę z faktu, że jedną z ważniejszych ról wyższych uczelni jest przede wszystkim realizacja zadań prorozwojowych jej studentów. Żadna uczelnia nie będzie za nikogo odbywała dalszej drogi życiowej, choć winna się jej przyglądać. Los każdego z absolwentów jest funkcją splotu bardzo wielu, zarówno indywidualnych, osobowościowych, jak i społeczno-gospodarczych oraz politycznych uwarunkowań. Nikt nie zdejmie z barków absolwenta odpowiedzialności za dalszy własny los, który formowany jest już w czasie nauki, co przejawia się w postawie wobec własnych akademickich powinności, w tym sposobu wyboru i aktywności w czasie praktyk zawodowych. Sam dyplom stanowi tylko przepustkę do aktu autoprezentacji, do pokazania pracodawcy własnych możliwości, zainteresowań, innowacyjności a z tym bywa różnie. Uczelnia opowiada, co absolwent może zobaczyć za zamkniętymi do tej pory dla niego drzwiami, uczy posługiwać się kluczem przy otwieraniu tych drzwi. Sam klucz, jego dopasowanie do zamka, leży po stronie studenta. Zmarnowany czas studyjny doprowadza do sytuacji, w której dyplom zawodu staje się zawodem z dyplomu. Zaś aby nie potwierdziła się medialna teza o produkcji bezrobotnych, jako jedynej roli polskich wyższych uczelni, uczelnia nie może udawać, że odpowiedzialnie kształci, zaś student również nie może udawać, że uczy się sumiennie i mądrze.

Możliwość pracy po studiach wyższych znajduje podobieństwo w definicji szczęścia pióra Profesora Władysława Tatarkiewicza: *Szczęście nie jest celem, szczęście jest skutkiem mądrze i godnie poprowadzonego życia.* U progu nowego roku akademickiego i lat do kolejnego Jubileuszu tę mądrość warto sobie odświeżyć.

Dorobek duchowy, intelektualny i materialny „Ateneum” ukształtowany w mijającym dziesięcioleciu jest bez wątpienia zasługą całej społeczności Uczelni i jej Przyjaciół. Dobre słowo w modlitwie, bezcenna współpraca z władzami, głównie szczebla samorządowego oraz organizacji pozarządowych, z instytucjami i pracodawcami oferującymi miejsca praktyk i pracy, z partnerami umów dwustronnych, z zaprzyjaźnionymi uczelniami regionalnymi, krajowymi i zagranicznymi – to gwarant pomyślności i dalszego istnienia. Wszystkim Aktorom wymienionego partnerstwa składam w imieniu Uczelni i własnym jak najszczerze podziękowanie i proszę o dalszą współpracę.

Do młodych kandydatów, rozpoczynających w tym roku swą akademicką przygodę, kieruję słowa z Księgi Mądrości:

*Wspaniała i niewiedząca jest mądrość, i łatwo ją dostrzegają ci, co ją miłują, a znajdują ci, którzy jej szukają. Kto wstaje dla niej wczesnym rankiem, nie będzie się trudził, lecz znajdzie ją siedzącą u drzwi swoich. Albowiem rozmyślanie o niej jest szczytem roztropności, a ten kto czuwa dla niej, rychło będzie od utrapień wolny.*

Poszukujcie więc mądrości, która was nigdy nie zawiedzie i nie oszuka, nie zmarnujcie swoich dni i nie roztrwońcie szans, które stały się teraz waszym udziałem. Od tej chwili „Ateneum” jest waszym domem, roztroprnym ojcem i matką, liczną rodziną pełną potomstwa i przyjaciół. Pamiętajcie, że nie wszyscy z waszego pokolenia mogą podzielić ten los, szczęśliwie rozpoczynając studia, jako twórczy etap swego życia.

Szanowni Nauczyciele Akademicy „Ateneum”, do Was kieruję słowa wdzięczności za wasz bezgraniczny trud i ofiarną postawę. Dobre imię Uczelni to Wasz obraz. Pracownicy Administracji, często bezimienni bohaterowie ważnego frontu dla prowadzonej dydaktyki i funkcjonowania Uczelni, służycie radą i organizacyjnym wsparciem dla zawsze istniejącej w każdej uczelni grupy studentów z problemami. Za życzliwość i uśmiech również składam słowa podziękowań. Panom Prorektorom, Państwu Dziekanom, Kierownikom Katedr szczerze dziękuję za stałą pomocną współpracę. Oby nadchodzący dla nas wszystkich czas obfitował w niegasnącą nadzieję na lepsze.

*Quod felix faustum fortunatumque sit!*

Rok akademicki 2013/14 w Ateneum – Szkole Wyższej w Gdańsku ogłaszam za otwarty.

*Część II.*  
**Między teorią a praktyką**



# KSZTAŁTOWANIE POCZUCIA BEZPIECZEŃSTWA U NIELETNICH W PROCESIE ICH RESOCJALIZACJI

ROBERT OPORA

*Uniwersytet Gdański w Gdańsku*

## **Streszczenie**

Podjęte interwencje skierowane na zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa powinny dążyć do tego, aby ono subiektywnie postrzegając otaczającą rzeczywistość mogło pozytywnie wypowiedzieć się na temat własnego bezpieczeństwa. Poczucie bliskich relacji z innymi osobami oraz wsparcie ze strony środowiska ułatwia nieletniemu świadome strukturyzowanie elementów otaczającej go rzeczywistości. Interwencje skierowane na zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa są szczególnie istotne w sytuacji, kiedy mamy do czynienia z dziećmi, u których zachowania ryzykowne wynikają z zaburzonej więzi z opiekunem. Wówczas interwencje zapewniające dziecku poczucie bezpieczeństwa i przewidywalności otaczającej go rzeczywistości obniżają niepokój odczuwany przez dziecko, dzięki czemu może ono spokojnie eksplorować otaczającą je rzeczywistość i rozwijać się zgodnie z naturalnymi etapami rozwojowymi. Każdy element środowiska, w którym pozostaje dziecko odgrywa istotną rolę w kształtowaniu u niego przekonania dotyczącego tego, że otoczenie w jakim pozostaje jest w stanie zapewnić mu podstawowe poczucie bezpieczeństwa i wsparcie. Dodatkowo obok sprzyjającego prawidłowemu rozwojowi środowiska istotne jest pojęcie własnej tożsamości, czyli tego jak podopieczny postrzega siebie, kim jest i co sobą reprezentuje. Dlatego więc nieletniego z osobą, która uznaje go za osobę wartościową ze względu na posiadane przez niego indywidualne właściwości wpływa wspierająco na rozwój jego prawidłowej samooceny.

Jakkolwiek dla młodej osoby ważna jest więź z rodzicami bądź opiekunami, to jednak nie powinno pomijać się znaczenia innych ludzi w życiu dziecka. Korzystne zmiany w zakresie więzi z innymi ludźmi sprzyjają prawidłowemu rozwojowi oraz zapewniają lepsze radzenie sobie z napotykanymi w życiu trudnościami. Tak więc, aby zapewnić dziecku podstawowe poczucie bezpieczeństwa na wstępie planowanych strategii resocjalizacyjno – wychowawczych powinniśmy rozpoznać istniejące:

- poczucie własnego bezpieczeństwa w percepcji nieletniego,
- mocne strony w strukturze rodziny dziecka, na których można by się wesprzeć,
- zasoby w obrębie osób z dalszych kręgów społecznych i profesjonalistów mających kontakt z dzieckiem.

U dzieci niedostosowanych społecznie bardzo częstym źródłem niewłaściwego funkcjonowania jest ich nieprawidłowa więź z rodzicami. Korzystne zmiany w zakresie więzi z rodzicem sprzyjają prawidłowemu rozwojowi dziecka (Bowlby, 2007) oraz zapewniają lepsze radzenie sobie z napotykanymi w życiu trudnościami. W związku z tym jednym z zadań pedagoga resocjalizacyjnego jest dążenie do tego, aby wytworzyć odpowiednią więź między rodzicem a dzieckiem dającą dziecku poczucie bezpieczeństwa. Niestety czasami wytworzenie bezpiecznej więzi między rodzicem a dzieckiem nie jest możliwe, np. ze względu na różnego rodzaju zaburzenia występujące u rodzica, wówczas więź z innymi ludźmi może kompensować doświadczany deficyt więzi i bezpieczeństwa. Mimo, iż dla młodej osoby ważna jest więź z rodzicami, to jednak nie powinno pomijać się znaczenia

innych ludzi w życiu nieletniego, a także warunków, w jakich on pozostaje. Artykuł ten jest efektem poczynionych przeze mnie spostrzeżeń podczas kilkunastoletniej pracy z młodzieżą. Realizując swoją praktykę pedagogiczną i później superwizyjną spotykałem się z podopiecznymi, dla których odbudowanie lub też stworzenie więzi ze znaczącym dla niego dorosłym hamowało zachowania niedostosowane społecznie. Oczywiście byli i tacy podopieczni, którzy wychowywali się w rodzinach, w których nie można było mówić o odtrąceniu emocjonalnym dziecka przez rodziców. Natomiast w obszarze tematycznym tego artykułu pozostają dzieci i młodzież cechująca się zaburzoną więzią emocjonalną z rodzicami.

Przyjętą w tym artykule podstawą teoretyczną dla kształtowania odpowiedniej więzi i poczucia bezpieczeństwa u nieletniego jest przede wszystkim ekologiczna koncepcja funkcjonowania człowieka oraz teoria przywiązania. Koncepcję ekologii społecznej traktuję nadrzędnie wobec teorii przywiązania.

Zgodnie z nomenklaturą ekologii społecznej dla przejawianego zachowania przez nieletniego istotne znaczenie ma ekosystem, w jakim on pozostaje. Bronisław Urban definiuje ekosystem jako zespół ożywionych i nieożywionych komponentów wzajemnie powiązanych i istniejących w określonym czasie i przestrzeni (Urban, 2000)). Nieletni znajduje się w określonym systemie ekologicznym tworzonym przez subsystemy, pozostaje z nimi w relacji i poprzez swoją aktywność wchodzi w różnorakie interakcje tworząc tym samym szerszy system jednostka-środowisko. System ten oddziałuje na dziecko, a dziecko oddziałuje na niego. Funkcjonowanie nieletniego i podejmowane przez niego wybory pozostają pod silnym wpływem systemów wewnętrznych i zewnętrznych, takich jak: wewnętrzny, afektywny i fizjologiczny system myślowy oraz rodzina, szkoła i inne systemy społeczne. Podobnie wszelki rozwój lub zmiany zachodzące w nieletnim wpływają na systemy społeczne, w których funkcjonuje nieletni.

Nieprzystosowawcze schematy funkcjonowania człowieka wiążą się z pewnymi modelami wychowania i rozwijają się, gdy nie zostaną zaspokojone podstawowe potrzeby dziecka (Stallard, 2006). Objawy niedostosowania wskazują, że w systemie nieletniego została zachwiana równowaga między nim a jego środowiskiem. Istnieje wyraźny związek pomiędzy obecnością bezpiecznego przywiązania dziecka do dorosłego opiekuna a odpornością na doświadczane przeciwności życiowe (Werner, 1990). Zazwyczaj pojawiające się objawy niedostosowania społecznego informują o niewłaściwych interakcjach w obrębie systemu, które zakłócają prawidłowe zaspokajanie potrzeby bezpieczeństwa. Poczucie bezpieczeństwa powinno być uwzględnione na początku pracy z nieletnim niedostosowanym społecznie, gdyż stanowi ono pewnego rodzaju „trampolinę”, która pozwoli mu na podejmowanie nowych, konstruktywnych aktywności sprzyjających jego zmianie. Tak więc posiadanie „bezpiecznej trampoliny” pozwala nieletniemu na podejmowanie trudnych zadań i jednocześnie gwarantuje w razie jakichkolwiek niepowodzeń „miękkie lądowanie”. Prawidłowe relacje z otoczeniem

i wynikające z tego właściwe zaspokajanie potrzeby bezpieczeństwa chroni także dziecko przed destrukcyjnym kompensowaniem tej potrzeby, np. w przestępczej grupie rówieśniczej.

Aby podjąć odpowiednie oddziaływania zapewniające nieletniemu poczucie bezpieczeństwa, należy dokonać analizy ekosystemu społecznego. Wymaga ona uwzględnienia całości czynników środowiskowych i indywidualnych nieletniego oraz ich wzajemnej interakcji. Skoro celem interwencji jest wzrost poczucia bezpieczeństwa przez zmianę relacji i struktury w obrębie ekosystemu, to nie wystarczy jedynie zdiagnozowanie osoby nieletniego. Konieczne jest także rozpoznanie środowiska nieletniego. W związku z tym, że dziecko ciągle się zmienia, a jego otoczenie i wpływy społeczne nieustannie ewoluują, wykształcenie odpowiedniego poczucia bezpieczeństwa może mieć związek zarówno z wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi okolicznościami. W związku z powyższym celem podejmowanych oddziaływań resocjalizacyjnych nakierowanych na kształtowanie poczucia bezpieczeństwa jest zarówno współpraca z nieletnimi w ocenie wewnętrznych i zewnętrznych czynników przyczyniających się do trudności, jak i pomoc w wyborze skutecznych alternatyw dla ich obecnych zachowań, postaw i sposobów wykorzystania zasobów środowiskowych do uzyskania prospołecznej, autonomicznej kontroli nad swoim życiem. Nieletniemu może być potrzebne pozyskanie adekwatnych wewnętrznych mechanizmów radzenia sobie z trudnościami, a także wsparcia społecznego i zasobów środowiskowych.

Zgodnie z ekologicznym modelem i proponowanymi przez niego obszarami w celu rozpoznania poziomu bezpieczeństwa i podnoszenia jego poziomu powinniśmy określić istniejące:

- poczucie własnego bezpieczeństwa w percepcji nieletniego,
- mocne strony w strukturze rodziny nieletniego, na których można by się wesprzeć, aby podnieść jego poczucie bezpieczeństwa,
- zasoby istotne dla kształtowania poczucia bezpieczeństwa nieletniego w obrębie osób z dalszych kręgów społecznych i profesjonalistów mających z nim kontakt.

Według Arona Becka (2005) kluczowymi przekonaniem decydującymi o zachowaniu się człowieka są przekonania dotyczące własnej osoby, otaczających nas ludzi oraz przyszłości (2005). Nawiązując do tego założenia podejmowane interwencje nakierowane na zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa powinny dążyć do tego, aby ono subiektywnie spostrzegając otaczającą rzeczywistość mogło pozytywnie wypowiedzieć się na temat swojego bezpieczeństwa. Poczucie bliskich relacji z innymi osobami oraz wsparcia ze strony środowiska będzie ułatwiało nieletniemu świadome strukturyzowanie elementów otaczającej go rzeczywistości. Interwencje nakierowane na zapewnienie poczucia bezpieczeństwa dziecku są

szczególnie istotne w sytuacji, kiedy mamy do czynienia z dziećmi, których zachowania niedostosowane ewidentnie wynikają z zaburzonej więzi z opiekunem. Wówczas interwencje zapewniające dziecku poczucie bezpieczeństwa i przewidywalności otaczającej go rzeczywistości obniżają niepokój odczuwany przez dziecko, dzięki czemu może ono spokojnie eksplorować otaczającą je rzeczywistość i rozwijać się zgodnie z naturalnymi etapami rozwojowymi. Każdy element środowiska, w którym pozostaje dziecko odgrywa istotną rolę w kształtowaniu u niego przekonania dotyczącego tego, że otoczenie, w jakim pozostaje, jest w stanie zapewnić mu podstawowe poczucie bezpieczeństwa i wsparcie. Dodatkowo dla wykształcenia się odpowiedniego poczucia bezpieczeństwa, obok sprzyjającego prawidłowemu rozwojowi środowiska istotne jest pojęcie własnej tożsamości, czyli tego, kim jestem i co reprezentuję swoją osobą. Jak pisze Stanik (2013) powołując się na Colmana tożsamość człowieka dotyczy dwóch podmiotowych obszarów, tj. świadomości indywidualnej i tożsamości społecznej. Świadomość indywidualna dotyczy oceny tego kim się jest przy uwzględnieniu kontekstu społecznego. Natomiast tożsamość społeczna stanowi reprezentację powiązań poznawczych dotyczących własnej osoby z innymi ludźmi. Przejawia się ona między innymi utożsamianiem się z ich celami, wartościami, wzorcami postępowania.

W takiej sytuacji więź nieletniego z osobą, która uznaje go za osobę wartościową ze względu na posiadane przez niego indywidualne właściwości wspiera rozwój prawidłowej samooceny u dziecka. Dzięki temu nieletni będzie w stanie uznać siebie za osobę godną uwagi oraz pokochania.

Jedną z praktykowanych przeze mnie strategii kształtowania poczucia bezpieczeństwa u podopiecznego było stosowanie niewielkiej ilości zrozumiałych zasad i konsekwentne egzekwowanie ich. Postępowanie takie zazwyczaj sprzyja ustrukturyzowaniu otaczającej rzeczywistości nieletniego. Dzięki temu może się ona stać bardziej przewidywalna, a przez to bezpieczniejsza. Stąd też warto aby opiekunowie podejmowali próby strukturyzowania środowiska wychowawczego, w jakim pozostaje ich dziecko. Prawidłowa strukturyzacja środowiska wychowawczego przejawia się między innymi w tym, że nieletni ma możliwość samodzielnego osiągnięcia choćby najmniejszych celów istotnych dla niego. Takie podejście może odgrywać szczególne znaczenie, na przykład u nieletniego, który nie przejawia własnej inicjatywy, cechuje się negatywnym obrazem własnej osoby i negatywnie ocenia swoje umiejętności. W związku z tym, iż indywidualne osiągnięcia podopiecznego pozytywnie wpływają na kształtowanie się jego samooceny, koniecznym jest zapewnienie mu możliwości dochodzenia do zamierzonych celów w klimacie akceptacji komunikowanym przez otaczające je środowisko. Prawdopodobnie nieletni, który ma zapewnione podstawowe poczucie bezpieczeństwa szybciej podejmie próbę realizacji nowego zadania i rozpocznie eksplorację środowiska. Następnie włączenie pozytywnych doświadczeń do już posiadanych pozwoli nieletniemu na stopniowe formułowanie poczucia pewności



siebie i tożsamości. Odpowiednie ukształtowanie poczucia pewności siebie i tożsamości u nieletniego jest wynikiem wielu zmiennych. Zapewne zależą one od sposobu, w jaki integruje on doświadczenie. Na przykład każde z dzieci pozostające w tej samej rodzinie może inaczej przetwarzać te same doświadczenia i w efekcie tego zachowywać się inaczej.

Nie bez znaczenia są także warunki, w jakich pozostaje nieletni oraz wypływające z nich możliwości. Nieletni pozostający w warunkach poniżej pewnego minimum socjalnego będą mieli utrudnione możliwości zaspokojenia własnej potrzeby bezpieczeństwa.

Także ilość odnoszonych sukcesów może mieć związek z poczuciem pewności siebie i tożsamością. Ważne jest, aby zdobywane sukcesy nieletni przypisywał własnym zdolnościom i możliwościom, a nie zewnętrznym okolicznościom w postaci zaistniałej szansy czy szczęścia. Dzięki temu dochodzi do powstania bądź wzmocnienia u niego poczucia skuteczności i autonomii. Nieletni, który zna swoje możliwości i jest ich pewny w większym stopniu będzie cechował się poczuciem sprawczości, co pozytywnie wpływa na jego poczucie bezpieczeństwa (Seligman, 1997). Pozwoli mu to na podjęcie konstruktywnej aktywności w trudnej sytuacji i potraktowanie tej sytuacji jako wyzwania.

Świadomość posiadanych umiejętności i zdolności rozwiązywania problemów również daje nieletniemu poczucie przewidywalności i konstruktywnie sprzyja obrazowi własnej osoby.

Pedagodzy chcąc pomóc nieletniemu w budowaniu u niego poczucia bezpieczeństwa na wstępie powinni zdiagnozować poziom bezpieczeństwa, a następnie zaplanować odpowiednią strategię pracy nad nim. Nieletni niedostosowani społecznie, których więź z rodzicami została zaburzona zazwyczaj posiadają wiele negatywnych doświadczeń życiowych. Dlatego aby zorientować się, jak wygląda obraz poczucia bezpieczeństwa u nieletniego, należy zebrać określone informacje. W tym celu warto uzyskać odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czego w swoim życiu doświadczył dany nieletni?
2. Jakie przekazy otrzymał ten nieletni w wyniku doświadczonych wydarzeń, relacji z innymi i innych okoliczności?
3. Jakiego rodzaju zachowanie obserwujemy, szczególnie te będące trwałym wzorcem zachowania?
4. Co to zachowanie komunikuje?
5. Co my chcemy podopiecznemu zakomunikować?
6. Jak możemy to zrobić? Czy przez zmianę dotychczasowych metod wychowawczych praktykowanych przez rodziców i opiekunów, czy pracując w indywidualnym kontakcie z dzieckiem?

Są to przykładowe pytania nawiązujące do założeń teorii poznawczo – behawioralnych, przydatne podczas diagnozy oraz przy planowaniu interwencji resocjalizacyjnych dotyczących poczucia bezpieczeństwa.

Pomoc nieletniemu w uzyskaniu przez niego poczucia bezpieczeństwa powinna polegać na świadomym kształtowaniu podejmowanych interwencji przez wychowawców w zależności od przyjętego przez dziecko stylu przywiązania. Ainsworth i jej współpracownicy udowodnili (Ainsworth i in., 1978), że zachowanie będące następstwem zjawiska przywiązania może przyjmować szereg różniących się wzorców w zależności od rodzaju przywiązania. Dzieci, które można zakwalifikować do grupy z bezpiecznym przywiązaniem, cieszą się obecnością swojego opiekuna/rodzica i protestują, kiedy je opuszcza oraz doświadczają komfortu, kiedy ich opiekun powraca. Prezentują one pewne obawy w obecności osób obcych i lgną do opiekunów, kiedy martwią się lub boją. Dzieci te posiadają nie tylko stabilną podstawę, lecz także cechują się pewną elastycznością, która pozwala im być osobami bardziej odważnymi i eksperymentującymi w wielu sytuacjach społecznych. Długoterminowa odporność jest związana z możliwością rozwinięcia bezpiecznego przywiązania do co najmniej jednej osoby (Daniel, Wassell, 2005).

Według Ainsworth i współpracowników (Ainsworth i in., 1978) dzieci zaklasyfikowane do grupy cechującej się brakiem bezpiecznego przywiązania mogą ujawniać jeden z czterech wzorców przywiązania:

Pierwszym wzorcem jest wzorzec przywiązania unikającego. Dzieci unikają opiekuna po separacji i tworzą wrażenie poprzez swoje zachowanie, jakby nie różnicowały znacząco osoby obcej od swojego opiekuna.

Kolejnym wzorcem jest wzorzec przywiązania ambiwalentnego: dzieci tworzą wrażenie, jakby chciały doświadczać bezpieczeństwa i poczucia komfortu od swoich opiekunów po okresie separacji, lecz w tym samym czasie prezentują opór i niechęć, doświadczając otuchy ze strony opiekuna, na przykład odsuwają się, kiedy opiekun chce je przytulić.

Trzeci wzorzec stanowi wzorzec przywiązania zdeorganizowanego. Ta forma przywiązania cechuje się brakiem poczucia bezpieczeństwa, jest demonstrowana w postaci mieszanki, w której osoba reaguje zmieszaniem i ma trudności z odczuwaniem otuchy i przyjmowaniem wsparcia otrzymywanego od swojego opiekuna. Dzieci te przejawiają niezrozumiałe zachowania, które trudno przypisać do jednej z wyżej opisanych kategorii. Raz przejawiają bardzo silne zachowania przywiązaniowe, a za chwilę unikają kontaktu, zastygają w bezruchu lub wpatrują się w jeden punkt. Młode osoby, które były wykorzystywane lub zaniedbywane, częściej prezentują tego rodzaju wzorce przywiązania.

Można spotkać się z jeszcze jednym wzorcem niewłaściwego przywiązania, który nie został uwzględniony przez Ainsworth i współpracowników. Został on wyróżniony przez Downes (1992) i określany jako wzorzec przywiązania lękowego nieodstępującego. Charakteryzuje się on niespokojnym absorbowaniem i nieodstępowaniem opiekuna. Jest to wzorzec, który często spotyka się w przypadku wykorzystywanych i zaniedbywanych

dzieci.

Podjęmując określone oddziaływania psychokorekcyjne i wychowawcze należy pamiętać, iż aby doszło do uzyskania zamierzonych efektów, konieczna jest wytrwałość i konsekwencja w dążeniu do nich.

Na przykład młoda osoba, która unika kontaktu (czyli wg Ainsworth posiada unikający styl przywiązania) będzie potrzebowała dostępu do cierpliwego wychowawcy, który nie będzie jej do niczego zmuszał, lecz wspierał w aktywności i był przewidywalny. Dziecko, które ujawnia ambiwalentny styl przywiązania, czyli ma duże potrzeby pozostawania w związku z osobą opiekuna przy jednoczesnym odrzucaniu go i reagowania złością wobec niego, będzie wymagało opiekuna o dużym poziomie cierpliwości i zdolnego do poradzenia sobie z odrzuceniem i postawą roszczeniową. Pomoc takiemu dziecku powinna polegać na nauczaniu go radzenia sobie z bliskimi relacjami i nie odrzucania ich. Natomiast osoby przejawiające zdeorganizowany styl przywiązania polegający na braku jakiegokolwiek porządku w reagowaniu na osobę znaczącego opiekuna będą wymagały opiekuna, który będzie w stanie w pewnym stopniu tolerować brak uporządkowania oraz będzie osobą, na której można polegać oraz dzięki której dziecko będzie mogło porządkować sobie otaczającą je rzeczywistość. Nieletni o lękowym stylu przywiązania potrzebują opiekunów, którzy będą przewidywalni, będą powoli stopniować trudność zadań oraz będą zwiększać poczucie pewności siebie u podopiecznych oraz będą uczyć ich samodzielnego radzenia sobie.

### **Podmiotowe właściwości nieletniego sprzyjające kształtowaniu poczucia bezpieczeństwa**

Podczas formułowania zadań dla nieletniego opiekun powinien przewidzieć potencjalne problemy, na jakie może napotkać nieletni i w związku z tym powinien on wspólnie z podopiecznym przećwiczyć, jak ma radzić sobie z tymi problemami, aby były one mniej zagrażające. Taki trening wyposaża nieletniego w umiejętności rozwiązywania problemów, a także pokazuje mu, że wokół niego są osoby dorosłe, na które może liczyć, jeśli będzie potrzebował wsparcia, nowych strategii radzenia sobie, czy dodatkowych zasobów. Ważne jest, aby nieletni zdawał sobie sprawę, że w sytuacji jakiegokolwiek niepowodzenia ma zapewnione podstawowe poczucie bezpieczeństwa oraz emocjonalne wsparcie dzięki konstruktywnej relacji z co najmniej jednym dorosłym.

Rodzice lub opiekunowie powinni wykorzystać każdą możliwość, która zapewni dziecku poczucie wsparcia z ich strony, lecz jednocześnie powinni motywować dziecko do inicjowania pozytywnych doświadczeń oraz powinni uczyć samodzielności. Oczywiście jest, że rodzice, czy też opiekunowie powinni przejawiać inicjatywę w kierunku ochrony dzieci przed negatywnymi wpływami i niesprzyjającymi okolicznościami, ale to nie oznacza, że cała aktywność powinna leżeć po stronie osoby dorosłej. Młodzież jest szczególną kategorią podopiecznych,

k którzy z jednej strony potrafią zająć się sobą i być odpowiedzialnymi osobami, a z drugiej strony potrzebują osoby dorosłej, która będzie się nimi zajmowała, a nawet kontrolowała. Mimo to, kształtowanie poczucia wewnętrznej kontroli oraz umiejętność podejmowania decyzji jest właściwością, która będzie chroniła nieletniego przed napotykanymi trudnościami i wzmacniała u niego poczucie bezpieczeństwa.

Nieletni powinien doświadczać akceptacji jego osoby ze strony rodzica i wychowawcy. W okresie dojrzewania człowiek dokonuje formułowania poglądów na swój temat, kształtuje swoje poczucie tożsamości i w związku z tym uzyskiwane informacje z zewnątrz włącza do powstającej tożsamości. Dlatego też tak istotne jest, aby osoby pozostające w otoczeniu dziecka dawały mu odczuć, że jest wartościową osobą.

Należy zapewnić podopiecznemu czas i miejsce, w którym będzie mógł porozmawiać o swoich trudnościach i problemach. Wiele młodych osób poprzez dramę, muzykę, czy odgrywanie ról także może pogłębić swoją wiedzę na temat zdarzeń, które są dla nich źródłem problemów i niepokoju.

### **Zewnętrzne czynniki istotne dla wykształcenia się poczucia bezpieczeństwa**

Podstawowym elementem istotnym dla wykształcenia się poczucia bezpieczeństwa jest posiadanie przewidywalnych rodziców (Bowlby, 2007). Stabilne rutynowe działanie rodziców w szczególny sposób przyczynia się do wytworzenia u dziecka poczucia, że może na nich polegać w różnych sytuacjach. Jakkolwiek stabilność postępowania rodziców wydaje się mieć szczególne znaczenie w pierwszych okresach rozwoju dziecka, to jednak młodzież, która doświadczała chaotycznego stylu wychowania będzie czerpała wiele korzyści, kiedy jej otoczenie stanie się bardziej przewidywalne. Podstawową umiejętnością, jaką powinni posiadać rodzice i pedagodzy, jest zdolność do utrzymania pewnego balansu między przewidywalnymi rutynowymi praktykami a elastycznością i spontanicznym reagowaniem na indywidualne potrzeby nieletniego oraz przejawianą przez niego inicjatywę.

Także konieczne jest interesowanie się tym, co dziecko robi, zachęcanie go do podejmowania inicjatywy, która odgrywa istotną rolę w rozwijającej się u dziecka autonomii. Każdy najmniejszy komunikat przekazujący dziecku, że rodzic ma dla niego czas z dużym prawdopodobieństwem zostanie odebrany jako pozytywna wiadomość, której treść może przybrać formę przekonania dziecka, że jest osobą szanowaną i szczególną. Podobnie wygląda kwestia z udzielaniem pochwał dziecku oraz przyjmowania afirmacyjnej postawy wobec tego, co o no robi. W przypadku nieletnich umieszczonych w całodobowych placówkach resocjalizacyjnych ważne jest, aby dziecko miało możliwość kontaktu indywidualnego ze swoim wychowawcą. Ma to szczególne znaczenie dla zapewnienia mu warunków do kształtowania

poczucia bezpieczeństwa. Dobrze było by, aby do indywidualnych rozmów dochodziło raczej spontanicznie, a nie w sposób odgórnie zaplanowany.

Ze względu na niską motywację rodziców dzieci niedostosowanych społecznie do uczestniczenia w zorganizowanych dla nich zajęciach psychoedukacyjnych, cenna jest każda niewielka praca z rodzicami, która pomoże im poznać specyfikę różnych okresów rozwojowych dziecka oraz interwencji, jakie mogą oni w danej sytuacji podejmować, które będą sprzyjać podnoszeniu poczucia bezpieczeństwa u dziecka. Na przykład bywa tak, że rzetelność i przewidywalność rutynowych praktyk wychowawczych bywa często przeceniana przez rodziców, zwłaszcza tych, którzy sami doświadczali chaotycznego stylu wychowawczego. Wówczas grupy edukacyjne lub też wsparcia dla rodziców mogą pomóc im zrozumieć faktyczne potrzeby ich dzieci.

Nieletni, który jest nieufny i na przykład ma problemy z separacją, musi wykształcić w sobie poczucie zaufania wobec rodzica. W związku z tym będzie on potrzebował wytłumaczenia i dodania mu otuchy w sytuacji separacji. Najlepszym sposobem wytworzenia zaufania wobec rodziców jest aranżowanie odpowiednich doświadczeń, dzięki którym nieletni przekona się, że może na nich polegać. W związku z tym, jeśli rodzice coś obiecują, to powinni się z tego wywiązywać. Także obchodzenie uroczystości dziecka oraz znaczących jego osiągnięć lub wydarzeń sprzyja budowaniu relacji zaufania pomiędzy nieletnim i znaczącym dorosłym.

Zazwyczaj uznaje się, że młodzież w okresie adolescencji jest w stanie samodzielnie zadbać o siebie. Jednak w dalszym ciągu wymaga ona opieki oraz potrzebuje doświadczać tego, że ktoś się nią interesuje i o nią martwi. Ważne jest, aby ustalić z rodziną efektywne sposoby komunikowania się z dzieckiem.

Osoby z dalszego kręgu społecznego także mogą wspierać i kształtować poczucie bezpieczeństwa u nieletniego. Często w procesie resocjalizacji nieletniego niedoceniane są inne osoby dorosłe spoza rodziny. W związku z tym zbyt rzadko uwzględnia się je w planowaniu postępowania resocjalizacyjnego lub też umniejsza się ich znaczenie. Znalezienie nieletniemu dorosłej osoby, która swoimi umiejętnościami i pomysłowością będzie wspierać nieletniego w wielu sytuacjach, przynosi korzystne efekty. Uwzględnienie osób dorosłych w procesie resocjalizacji nieletniego, które są w stanie zaoferować mu swój czas, zainteresować określoną aktywnością, czy też zapewniają mu innego rodzaju wsparcie, może mieć decydujące znaczenie dla poprawy jego zachowania.

W kształtowaniu poczucia bezpieczeństwa nieletniego warto także uwzględnić jego rówieśników. Wraz z wiekiem nieletniego rówieśnicy odgrywają coraz większe znaczenie w zapewnieniu mu bezpieczeństwa. Zwłaszcza w przypadku, kiedy rodzice nie zapewniają tego bezpieczeństwa, więź z rówieśnikami może w pewnym stopniu kompensować jej brak.

Dla kształtowania odporności psychicznej nie bez znaczenia są zasoby finansowe i materialne rodziny. Stąd też osoby wspierające ubogą rodzinę mogą służyć dużą pomocą, gdy ułatwią znalezienie pracy, czy też pomogą w pozyskaniu pewnych dóbr materialnych przydatnych dla prawidłowego rozwoju dziecka.

Ważne jest także, aby nieletni pozostawał w odpowiednim kontakcie ze szkołą. Nie tylko ze względu na płynące korzyści z edukacji nieletniego, lecz także ze względu na zaspokojenie jego potrzeby przynależności oraz bezpieczeństwa. W sytuacji nieletnich wywodzących się z rodzin, gdzie panuje chaos i są obecne rozmaite zjawiska patologii społecznej szkoła może stanowić dla nich bezpieczne miejsce, w którym są przyjaźni rówieśnicy, nauczyciele oraz warunki, w których mogą spokojnie działać.

Wskazane jest także, aby nieletni mogli korzystać z różnych możliwości oferowanych w środowisku lokalnym w postaci zajęć pozalekcyjnych, świetlic socjoterapeutycznych, klubów młodzieżowych czy domów kultury.

Tak więc do kształtowania poczucia bezpieczeństwa nieletniego powinno korzystać się nie tylko z osób pozostających w rodzinie, lecz także osób z dalszych kręgów społecznych w postaci rówieśników i innych osób dorosłych, np. wolontariuszy lub też profesjonalistów. Nawet jeśli nieletni pozostaje w silnej relacji z rodziną, dobrze jest, jeśli będzie miał on kontakt jeszcze z innymi osobami dorosłymi, które mogą pełnić rolę np. mentora. Taki mentor nie powinien stanowić substytutu wobec relacji z rodzicami, lecz wspierać ją i ubogacać.

### **Przekazy istotne dla powstania poczucia bezpieczeństwa**

Kształtowanie poczucia bezpieczeństwa u nieletniego niedostosowanego społecznie wymaga przekazywania mu określonych informacji, dzięki którym powinno dojść do skryształizowania się konstruktywnych przekonań na swój temat i otaczającego świata oraz tego, co czeka go w przyszłości (Beck, 2005). Sposób i forma dostarczania tych przekazów mogą być bardzo różne. Zależy to między innymi od wiedzy, kompetencji, doświadczenia, pomysłowości i twórczości osoby przekazującej ten komunikat (czyli od rodzica, wychowawcy itp). Poniżej zostało przedstawionych kilka komunikatów, które moim zdaniem mają szczególne znaczenie dla powstania odpowiedniego poczucia bezpieczeństwa. Obok tych komunikatów zasugerowane są przykładowe sposoby ich przekazywania. Oczywiście sposoby przekazywania tych komunikatów mogą mieć zarówno charakter werbalny jak i niewerbalny.

Tabela 1. Komunikaty i sposoby ich przekazywania

<b>Przekaz</b>	<b>Sposób realizacji</b>
Akceptuję to, że możesz popełniać błędy.	Słowne dodawanie otuchy, stwarzanie możliwości do uczenia się na błędach, powstrzymywanie automatycznych krytyk, modelowanie radzenia sobie z problemami.
Nie oceniam twojej osoby, lecz zachowanie.	Ma tu szczególne znaczenie to, jakie słowa są używane.
Uważam cię za wartościowego człowieka.	Wspieranie i zachęcanie nieletniego do podejmowania konstruktywnych aktywności, pokazywanie zainteresowania nim, aktywne słuchanie, dbanie o miejsce i warunki, w jakich przebywa, inwestowanie w te miejsca i warunki.
Powinieneś mieć jakiś plan na przyszłość i nadzieję, że jest on realny.	Pomoc nieletniemu w formułowaniu realistycznych i osiągalnych celów, wspieranie talentów i zainteresowań.
Ważne jest to, co mówisz, twój głos jest brany pod uwagę.	Suchanie, stosowanie zasady poufności, angażowanie nieletniego do konstruowania jego planów.
Należy szanować innych ludzi.	Uczenie tolerancji dla zachowań innych osób, wskazywanie na konsekwencje niewłaściwego zachowania, uczenie, jak można zachowywać się w inny sposób
Lubię cię.	Werbalne i fizyczne wyrażanie sympatii, spędzanie czasu z nim, chwalenie, wspólne zabawy, wspieranie w trudnych sytuacjach,
Masz różne możliwości wyboru; chcę abyś był odpowiedzialną osobą.	Powierzanie nieletniemu zadań, za które będzie odpowiedzialny, pozwalanie mu na podejmowanie konstruktywnego ryzyka, kształtowanie niezależności w prospołecznej aktywności, stosownie do wieku.
Chętnie będę ci pomagać nawet wówczas, kiedy będziesz już starszy.	Pomoc po usamodzielnieniu się lub też zakończeniu środka resocjalizacyjnego. Zapraszanie na szczególne okazje, interesowanie się absolwentami danych programów resocjalizacyjnych.
Chcę, abyś budował pozytywne relacje interpersonalne.	Zamiast karania, uczenie rozwiązywania konfliktów, kształtowanie umiejętności, modelowanie, wspieranie konstruktywnych relacji interpersonalnych.

Źródło własne.

Reasumując można uznać, iż w okresie adolescencji więź z opiekunem w mniejszym stopniu wpływa na poczucie bezpieczeństwa niż w okresie dojrzewania, gdyż wówczas dziecko stara się zdobyć niezależność. Jednak, aby osiągnąć autonomię i uformować odpowiednią tożsamość, potrzebuje ono stabilnej podstawy w postaci zapewnionego poczucia bezpieczeństwa. Okres adolescencji jest czymś w postaci lustrzanego odbicia wieku dziecięcego i pozwala sformułować twierdzenie, że prawidłowo ukształtowana relacja przywiązania z dzieciństwa pozwala w późniejszości na bezpieczną realizację potrzeby akceptacji, przynależności oraz korzystania ze wsparcia osób dorosłych. W przypadku nieletnich, którzy nie mają zapewnionej elementarnej potrzeby bezpieczeństwa zazwyczaj dochodzi do przejawiania zachowań społecznych. Dopóki potrzeba bezpieczeństwa nie zostanie do pewnego stopnia zaspokojona, dopóty będzie trudno realizować inne cele resocjalizacyjne w pracy z tymi nieletnimi.

U młodych ludzi brak poczucia bezpieczeństwa może prowadzić do unikania asertywnych zachowań i angażowania się w ryzykowną i niebezpieczną aktywność. W związku z tym konieczna jest praca nad kształtowaniem bezpiecznych granic nieletniego przy jednoczesnym przyjmowaniu postawy pełnej szacunku i zainteresowania jego osobą. Osoby odpowiedzialne za wychowanie nieletniego powinny umieć utrzymać rozsądny balans między rutynowymi zasadami, które w pewnym stopniu dają poczucie bezpieczeństwa i stabilności a elastycznością reagowania na indywidualne potrzeby nieletniego oraz podejmowaną przez niego inicjatywę.

## **DEVELOPING SECURE BASE AMONG DELINQUENT JUVENILES IN THE PROCESS OF THE SOCIAL REHABILITATION**

**ROBERT OPORA**

### **Summary**

Social rehabilitation interventions targeted to ensure delinquent child, should aim at their own subjective perceptions. The child should be able to say about itself in positive way about own security. Close relationship with other people and environmental support help the child to consciously structure elements of the surrounding reality. Interventions aimed at gaining secure base are especially important in the situation when we work with children whom risk behavior comes from the distorted bond between parents and children. When sense of security and predictability of surrounding environment is secured to the child , it decreases the level of experienced anxiety by the child. Due to the child can smoothly explore the environment and grow up according to natural stages of development. Each element of the children environment where plays an important role in creating belief that surrounding is able to secure the basic security and support for the child. Additionally beside the friendly environment for the proper development important is a notion of self-identity – how the child perceives itself, who is the child and what the child represents by itself. There fore the bond between the young person and person who recognizes the child as a valuable person influences on the proper development of the child self-esteem. However the relationship for the young person with parents o tutors is important but we shouldn't ignore the importance of other people in their life.



Profitable changes in the relationship with other people are useful for proper development and help in dealing with life difficulties. To secure the basic security for the child we should at the beginning of social rehabilitation interventions recognize:

- Sense of security in the young person perception,
- Strengths in the structure of the family which can be useful for social rehabilitation,
- Resources in the wider environment, professionals who have a contact with the young person.

## Bibliografia

- Ainsworth M. i in. (1978). *Patterns of Attachment*. Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Beck J. S. (2005). *Terapia poznawcza. Podstawy i zagadnienia szczegółowe*. Kraków. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bowlby J. (2007). *Przywiązanie*. Warszawa. PWN.
- Daniel B., Wassell S. (2005). *Adolescence. Assessing and promoting resilience in vulnerable children*. Londyn, Filadelfia. Jessica Kingsley Publishers.
- Downes C. (1992). *Separation Revisited: Adolescents in Foster Family Care*. Aldershot. Ashgate.
- Seligman M. E. P. (1997). *Optymistyczne dziecko. Jak wychowywać dzieci aby nauczyć je optymizmu i dawania sobie ze wszystkim rady*. Poznań. Media Rodzina.
- Stallard P. (2006). *Czujesz tak, jak myślisz. Praktyczne zastosowania terapii poznawczo-behawioralnej w pracy z dziećmi i młodzieżą*. Poznań. Zysk i S-ka.
- Stanik J. (2013). *Psychologia sądowa. Podstawy, badania, aplikacje*. Warszawa. PWN.
- Urban B. (2000). *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Werner E. E. (1990). *Protective factors and individual resilience*. (W:) S. Meisels, J. Shonkoff i in. *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge. Cambridge University Press.



# ROLA WYRAZÓW DŹWIĘKONAŚLADOWCZYCH W ROZWOJU MOWY DZIECKA – TEORIA I PRAKTYKA

ANNA WALENCIK-TOPIŁKO, AGNIESZKA BANASZKIEWICZ

*Katedra Logopedii Uniwersytetu Gdańskiego*

## **Streszczenie**

W niniejszym opracowaniu poruszone są teoretyczne i praktyczne zagadnienia związane z mową dziecka – jej rozwojem w ontogenezie, charakterystyką mowy dla określonego wieku, możliwościami stymulacji językowej. Podkreślona jest waga onomatopei w rozwoju języka, jak również możliwość systemowego ich zastosowania w profilaktyce oraz terapii mowy. Przedstawiona teoria poparta jest ćwiczeniami praktycznymi z poruszanego zakresu. Artykuł adresowany jest do pedagogów wczesnych oraz logopedów, jak również do studentów tychże kierunków studiów.

**Słowa kluczowe:** mowa, ćwiczenia mowy dziecka, rozwój mowy dziecka, profilaktyka logopedyczna, terapia opóźnionego rozwoju mowy, wyraz dźwiękonaśladowczy (onomatopeja).

## **Wstęp**

Rozwój mowy dziecka jest najistotniejszą częścią rozwoju komunikacyjnego i poznawczego człowieka. Poznanie jego poszczególnych etapów odgrywa ważną rolę w terapii pedagogicznej i logopedycznej. Odnosząc się do nich, można korygować niepożądane zjawiska rozwojowe, rozwijając jednocześnie pożądane. W profilaktyce działania polegają przede wszystkim na wzmacnianiu i wywoływaniu zachowań pożądanych w rozwoju. Pedagogika, w swoich działaniach praktycznych, wspiera wychowanie logopedyczne, a prawidłowy rozwój mowy dziecka jest jednym z jej zadań. Na tym polu praca logopedy i pedagoga pokrywa się, stąd ważne jest, aby przedstawiciele tych dziedzin współpracowali ze sobą, wymieniali się wiedzą i doświadczeniami, pozwalającymi na zapobieganie powstawaniu wad wymowy oraz poważniejszych zaburzeń mowy.

Mówienie jest dla człowieka umiejętnością naturalną, ale jej złożony charakter powoduje, że mogą się pojawić pewne problemy z jej opanowaniem. **Mową** nazywa się zachowania językowe, inaczej „zespół czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek poznając rzeczywistość i przekazując jej interpretację innym uczestnikom życia społecznego” (Grabias 2000, s. 8). W niej wyodrębnia się mowę wewnętrzną, która służy organizowaniu wiedzy o świecie w umyśle i przejawia się jako tekst pomyślany, oraz mowę zewnętrzną, której wynikiem jest tekst przyjmujący postać dźwiękową (wtórnie graficzną lub gestową). Mowę zewnętrzną nazywa się też komunikacją językową lub interakcją językową. Dziecko, aby mogło komunikować się, musi opanować pewne kompetencje i sprawności językowe, wzajemnie się

warunkujące. Kompetencjami nazywamy społeczną wiedzę tkwiącą w umysłach ludzkich i wyrażanymi w indywidualnych realizacjach, którym odpowiadają poszczególne sprawności.

W artykule tym skupimy się na rozwoju w ontogenezie sprawności językowych, w szczególności fonologicznych. Przyjrzymy się też, w jaki sposób mogą na nie wpływać onomatopeje. Poniższy artykuł może też stanowić kompendium z zakresu rozwoju mowy dziecka.

## Wyrazy dźwiękonaśladowcze

Wyraz dźwiękonaśladowczy, inaczej onomatopeja, to wyraz zawierający w swoim rdzeniu imitację dźwięków pozajęzykowych, np. *bzz*, *kwa-kwa*, *ku-ku*, *gęgać*, *chlupać*, *zgrzytać*, bądź zjawisk rytmicznie powtarzających się, np. *dyndać*, *zygzak*. Inaczej mówiąc, są to słowa oparte na wrażeniach słuchowych, naśladowujące dźwięki pozajęzykowe, np. odgłosy przyrody, zwierząt, maszyn, dźwięków towarzyszących różnym czynnościom. Onomatopeje różnią się w zależności od języka ojczystego, gdyż trudno jest za pomocą głosek odtworzyć dźwięk naturalny. Dlatego też wyraz dźwiękonaśladowczy ma swoistą budowę fonologiczną (np. *bzz*, *sss*, *pst!* – brak samogłoski). Istotne jest, że dzięki zastosowaniu kategorii gramatycznych, i nadaniu mu znaczenia, staje się wyrazem danego języka o określonych właściwościach morfologicznych i składniowych, czyli może być używany do budowania różnorodnych wypowiedzi, np. *A ptaszek ćwir, ćwir!*). Niektóre onomatopeje są osadzone w języku głębiej, np. czasowniki typu *zgrzytać*, *skrzypieć*, *miauczeć*, i podlegają pełnej odmianie (Encyklopedia językoznawstwa... 1993).

Zawężając rozważania nad onomatopejami do rozwoju mowy dziecka, należy podkreślić, że ich używanie pod koniec pierwszego roku życia i w drugim roku życia jest prawidłowym przejawem rozwoju mowy. Dotyczy to zarówno używania przez dziecko wyrazów dźwiękonaśladowczych zaproponowanych mu przez dorosłych, jak też wymyślania przez dziecko nowych (neologizmy dziecięce). Z reguły pojawiają się nazwy odgłosów, rzeczy i czynności, które dziecko zna, np. *miau*, *hau*, *bam*, *ata*, *cacy*, *si*. Przez pewien okres funkcjonują one w języku jego i jego otoczenia, aż zostaną wyparte przez wyrazy słownikowe. Najczęściej dzieje się to już w drugim roku życia. Inne wyrazy dźwiękonaśladowcze mogą się jednak utrzymywać, a nawet pojawiać. Uzależnione jest to w dużej mierze od ich budowy fonologicznej. Nie należy się w pierwszych latach życia dziecka spodziewać wyrazów dźwiękonaśladowczych trudnych pod względem artykulacyjnym, np. *zgrzytać*, *brzęczeć*. Te słowa pojawią się w okresie swoistej mowy dziecięcej, gdy dziecko osiągnie odpowiedni poziom sprawności fonologicznych. Onomatopeje używane przez dziecko odzwierciedlają jego możliwości percepcyjne (odbiorcze) i wymawianiowe (realizacyjne). Najłatwiejszą do przyswojenia konstrukcją jest taka, która składa się tylko z przedłużonej samogłoski oraz z połączenia spółgłoski i samogłoski, np. *uu*, *ee*, *am*,

*siu, pa, da*. Następnie sylaby w takich słowach bywają duplikowane: *am-am, pa-pa, da-da*, co umożliwia dziecku przyswajanie trudniejszych konstrukcji, dwusylabowych, a później takich, w których pojawia się więcej spółgłosek i sylaby zamknięte.

Wykorzystując onomatopeje w profilaktyce lub terapii mowy, warto przygotować je tak, aby ich budowa była dla dziecka dostępna, czyli zaczynać od łatwiejszych konstrukcji, od głosek, które dziecko już potrafi wymawiać, i stopniowo przechodzić do trudniejszych. Przykładowo, dziecku, które nie mówi w ogóle, możemy zaproponować początkowo onomatopeje oparte wyłącznie na samogłoskach, następnie na sylabach otwartych zawierających spółgłoski występujące u tego dziecka w gaworzeniu (np. /m/, /b/) lub tradycyjnie uważane za łatwiejsze. Zwiększając stopniowo trudność, dołączając onomatopeje z nowymi głoskami, z większą ilością sylab, z sylabami zamkniętymi, dochodzi się w terapii do momentu, gdy dziecko jest w stanie opanować trudniejsze konstrukcyjnie wyrazy słownikowe.

Onomatopeje są niezwykle przydatne w terapii, gdy można je w razie potrzeby wymyślać, dostosowując do możliwości i konsytuacji dziecka, np. /ii/ może oznaczać kanarka, którego ma dziecko w mieszkaniu, /ba/ - bijący zegar, itp. Z czasem dźwięk /ii/ może ewoluować w /pi/, potem słowo ptaszek, /ba/ w /bam/ - /bim-bam/ - /zegar/.

W terapii logopedycznej opóźnień rozwoju mowy onomatopeje wykorzystuje się jako jeden z jej etapów, poprzedzający naukę słów (Jastrzębowska 2005). Popularne są ćwiczenia naśladowania dźwięków wydawanych przez zwierzęta, bądź takie, które można usłyszeć w gospodarstwie domowym, na ulicy, w lesie itp. Często połączone są one z ćwiczeniami słuchu niewerbalnego. Aby jednak właściwie dopasować ćwiczenia z onomatopejami do potrzeb dziecka, należy posiadać wiedzę na temat jego rozwoju, aby były one dostosowane do jego możliwości rozwojowych i potrzeb.

## **Etapy rozwoju mowy dziecka**

U dzieci bez poważniejszych dysfunkcji fizjologicznych, początki mowy pojawiają się w podobnym wieku. Indywidualny przebieg rozwoju języka bywa bardzo zróżnicowany u poszczególnych dzieci, ale można wydzielić pewne uniwersalne etapy. Rozwój mowy opisuje się od momentu urodzenia dziecka do czasu opanowania wszystkich środków komunikacji werbalnej, czyli do około siódmego roku życia.

Najczęściej w literaturze polskiej przywołuje się w tym celu charakterystykę okresów rozwoju mowy Leona Kaczmarka (1977). Głównym kryterium zastosowanym przez autora była forma językowa wypowiedzi, czyli opis poszczególnych sprawności językowych. Autor wydzielił cztery okresy rozwoju mowy i etap przygotowawczy.

**Okres zerowy**, inaczej etap przygotowawczy rozwoju mowy, trwa od 3. do 9. miesiąca życia płodowego. W tym czasie wykształcają się narządy mowy a także zaczynają funkcjonować, np. za pomocą zmysłu równowagi płód w wieku 4 miesięcy odczuwa rytm kolebania podczas chodzenia matki, w 7 miesiącu życia płodowego słyszy bicie serca matki, od połowy ciąży płód reaguje na bodźce akustyczne, m. in. słyszy i zapamiętuje głos matki. W wieku 6 lub 7 miesięcy płód ssie swój palec i płacze, gdy go „zgubi”, można nazwać to pierwszymi ćwiczeniami warg i języka, wykształca się w ten sposób odruch ssania (Kaczmarek 1977).

Pierwszy okres rozwoju mowy, tzw. **okres melodii**, przypada na pierwszy rok życia (Kaczmarek 1977). W tym czasie objawami komunikacji są krzyk, płacz, dźwięki artykulacyjne połączone z gestami wskazującymi ciała. Różne krzyki, postękiwania, pochrząkiwania, sapanie, mlaski, piski, śmiech, oraz inne nieokreślone dźwięki, przyczyniają się do rozwoju wokalizacji i z czasem przeradzają się w głuźnienie, a następnie gaworzenie. Zjawiska te są bardzo istotne dla rozwoju słuchu fonologicznego, czyli umiejętności słuchowego rozróżniania i kwalifikowania dźwięków mowy, która warunkuje rozwój sprawności fonologicznych, czyli umiejętność mówienia. **Głuźnienie** pojawia się w 2., 3. lub 4. miesiącu życia, często współwystępuje z dobrym samopoczuciem dziecka. Jest odruchem bezwarunkowym, któremu współtowarzyszą ruchy całego ciała. Polega na wydawaniu przez dziecko dźwięków, początkowo samogłoskowych (podobnych do /o/, /a/, /y/, /e/, /u/), później także spółgłoskowych (podobnych do /m/, /b/, /p/, /k/, /g/, /x/, /ŋ/), a z czasem całych grup głoskowych (/age/ /hmh/ /kne/). Następnie, ok. 6 – 8 miesiąca życia dziecko wchodzi w etap gaworzenia, czyli świadomego powtarzania przez dźwięków podobnych do sylab (zarówno występujących jak i nie w języku ojczystym). Struktura sylab jest początkowa otwarta, np. /ba/, później również zamkniętych, np. /mam/, /bab/. Do spotykanych już w głuźnieniu głosek dołączają się kolejne, np. /f/, /v/, /x/, /t/, /d/ (gdy pojawią się pierwsze zęby). Pojawienie się głosek w czasie głuźnienia lub gaworzenia nie gwarantuje, że w okresie późniejszym będą one poprawne (Łobacz 2005).

W drugiej połowie pierwszego roku życia dziecko zaczyna rozumieć słowa, którymi dorośli się do niego zwracają. W wieku 6-7 miesięcy zna swoje imię a od 8 miesiąca reaguje na proste polecenia i oznajmienia, np. *Idziemy da da* (idziemy na spacer). Im więcej słów rozumie, tym łatwiej opanowuje ich artykulację.

Pod koniec 1. roku życia lub na początku 2. roku życia dziecko opanowuje pierwsze wyrazy, choć utrzymują się jeszcze zjawiska nazywane gaworzeniem. Pierwsze wyrazy cechuje prosta struktura sylabowa. Nierzadko są to onomatopeje, w których istotną rolę odgrywa prozodia. To w nich mogą pojawić się sporadycznie trudniejsze złożenia głoskowe (grupy spółgłoskowe), np. *kla kla*.

Drugi okres rozwoju mowy, tzw. **okres wyrazu**, który przypada na drugi rok życia dziecka (Kaczmarek 1977). Funkcję pełnej wypowiedzi w mowie dziecka pełnią ułamki wyrazów, pojedyncze wyrazy lub złożenia kilku wyrazów, bez odpowiednich końcówek fleksyjnych. Takie pojedyncze słowo (może być nim onomatopeja lub wyraz tekstowy) początkowo posiada rozległe znaczenie, wzmacniane często gestem i odpowiednią prozodią.

Okolo 18 miesiąca życia zanikają pojawiające się wcześniej dźwięki niewystępujące w mowie otoczenia. Dziecko powtarza, próbując naśladować zasłyszany wyraz (echolalia). Początkowo często słowa te są upraszczane, skracane, nie zawsze odpowiednio odmieniane. Najpierw są to wyrazy 2-3 sylabowe, im krótsze i o prostszej strukturze, tym są lepiej wymawiane. Słownictwo czynne w wieku półtora roku liczy ok. 20-100 słów, w wieku 2 lat – ok. 250-400. W tym wieku dzieci coraz szybciej rozpoznają wyrazy, a słuchowo rozróżniają już prawie wszystkie fonemy. Artykułowane są już samogłoski ustne oraz spółgłoski /p/ /b// /t/ /d/ czasem /k/ /g/ /f/ /v/, nieraz /n/, a także /ś/, /ź/, /ć/, /•/ – często realizowane jako /s'/ /z'/ /c'/ /C'/ (nieraz międzyzębowe). Wymowa w tym okresie jest jeszcze niestabilna, wymienić należy zjawiska takie jak: zmiękczenie głosek twardych, reduplikacje (powtórzenie sylaby w wyrazie), opuszczanie głosek i sylab w nagłosie lub wygłosie, uproszczenia grup spółgłoskowych, elizje, upodobnienia, kontaminacje (połączenia wyrazów w jeden), a także substytucje spółgłosek trudniejszych na łatwiejsze, np. /r/ na /l/, /œ/ lub /ɳ/ rzadziej /d/; /œ/ na /ɳ/; /v/ na /œ/; /f/ na /x/ lub odwrotnie; /k/ na /t/ i /g/ na /d/ lub odwrotnie (rzadziej). Głoski dentalizowane realizowane są w tym wieku jako miękkie, spalatalizowane lub są zamieniane (Łobacz 2005).

Trzeci okres to **okres zdania** (Kaczmarek 1977). W trzecim roku życia dziecko używa coraz większej ilości słów – do 1000 w wieku 3 lat, wiele z nich pojawia się w już w określonych formach gramatycznych (są odmieniane). W wieku 2 lat dziecko zaczyna wypowiadać zdania, początkowo nierozwinięte, np. /mama i ma/ (*mama nie ma*), które stopniową zmieniają się w zdania rozwinięte a potem złożone (pod koniec 3 roku życia). Zwiększa się liczba fonemów wymawianych zgodnie z normą. Niektóre fonemy są realizowane prawidłowo w pewnych wyrazach (kontekstach fonetycznych), w innych mogą być, np. substytuowane. Sporadycznie pojawiają się głoski przedniojęzykowo-zębowe i przedniojęzykowo-dziąsłowe. Pod koniec trzeciego roku życia zasób fonemów jest prawie pełen, poza głoskami dentalizowanymi przedniojęzykowo-zębowymi, przedniojęzykowo-dziąsłowymi i głoską *r*. Samogłoski nosowe również mogą się pojawić w późniejszym okresie. Wyrazy brzmiące podobnie, np. *kotek – płotek – motek – worek*, mogą być jeszcze trudne w odbiorze, a także artykulacyjnie (Łobacz 2005).

Czwarty okres – **swoistej mowy dziecięcej** – przypada na czas od 3 do wieku 7 lat (Kaczmarek, 1977). Mowa stopniowo coraz bardziej przypomina mowę

dorosłych, jednak pojawiają się pewne swoiste formy językowe, liczniejsze w wieku trzech lat, rzadsze pod koniec tego okresu. Niektóre wycofują się dopiero w wieku szkolnym (Banaszkiewicz, 2011).

Z końcem okresu swoistej mowy dziecięcej system fonologiczny kształtuje się już ostatecznie, przyswojone zostają wszystkie pozostałe fonemy. Głoskę /ś/ dzieci wymawiają już w wieku 3 lat, pozostałe głoski szeregu ciszącego najpóźniej w wieku 4 lat. Głoskę /s/ ponad 80% dzieci wymawia w wieku 4 lat, głoski /z/, /c/, /C/ 4 lub 5 lat, głoski szumiące przyswojone są już w wieku 6 lata, a głoskę /r/ w wieku 7 lat. Wiele dzieci wyprzedza te normy, a głoska /r/ często pojawia się już u 4-latków (Sołtys-Chmielowicz 1998).

### **Przykładowe ćwiczenia wykorzystujące wyrazy dźwiękonaśladowcze**

Opisane poniżej ćwiczenia stosować należy w profilaktyce logopedycznej na początkowym i średnio zaawansowanym etapie rozwoju umiejętności posługiwania się wyrazami, jak też w terapii mowy u dzieci z opóźnionym rozwojem mowy (niezależnie od etiologii szczegółowej zaburzenia). Ćwiczenia rozumienia onomatopei poprzedzają próby ich powtarzania. Ćwiczenia słownikowe należy łączyć w zabawie z różnymi formami działalności dziecka (np. ruchowymi) oraz stosować odpowiednie rekwizyty lub pomoce dydaktyczne. Ważne jest, aby w miarę możliwości dbać o wysoką jakość artykulacji poszczególnych (np. dźwięk /muuu/ powinien brzmieć jak głoski /m/ i /u/, a nie odzwierciedlać niejęzykowy dźwięk wydawany przez krowę).

#### **Lalka śpi**

Należy przygotować: lalkę, maskotki kota i psa.

Przebieg zabawy: poruszając maskotką kota wyraźnie wypowiadamy *miau, miau!* Następnie poruszając w stronę lalki maskotką psa wypowiadamy *hau, hau!* Bierzemy lalkę na ręce, w stronę zabawek mówimy *ciii!* (przykładając palec na usta) i kołyszając lalkę cichutko śpiewamy, intonując kołysankę *Aaa, aaa.*

Schemat należy powtórzyć kilka razy, coraz aktywniej włączając dziecko w działanie. Następnie pytamy: *Co mówi kot? Co mówi pies? Co mówi mama? Lalka śpi: aaa, aaa.*

#### **Skacząca piłka**

Należy przygotować lekką piłkę średniego rozmiaru.

Przebieg zabawy: podrzucamy piłkę do góry wypowiadając *hop, hop!* Następnie turlając piłkę w stronę dziecka mówimy *kululul, kululul!*

Następnie odbijając piłkę od podłogi mówimy *bach, bach!*

Czynności wraz z określonymi wyrazami powtarzamy kilkakrotnie, stopniowo włączając dziecko do zabawy i zachęcając do powtarzania odpowiednich onomatopei.



## Grający bębenek

Należy przygotować bębenek.

I wariant: gramy na bębnie głośno, wypowiadając *bum, bum, bum!*

Następnie uderzamy w bębenek delikatnie, wydając ciche dźwięki i jednocześnie mówiąc *ciii, ciii, ciii*. Podajemy dziecku bębenek i razem z nim gramy raz głośno, raz cicho, jednocześnie dodając określoną onomatopieję.

II wariant: układamy przed dzieckiem dwa bębny – duży i mały. Demonstrujemy głośną grę na dużym, jednocześnie mówiąc *bum, bum, bum!* i cichą na małym, w połączeniu ze słowami *ciii, ciii, ciii*. Następnie zachęcamy dziecko do powtórzeń samodzielnych.

## Odgłosy zwierząt

Korzystamy z piosenki (lub cytujemy jej treść jako wierszyk):

### Odgłosy

(sł. Anna Walencik-Topiłko, muz. Artur Sekura, *Multimedialna logorytmika*, Gdańsk 2008)

Krowa muczy muuu,  
piesek szczeka hau.  
Muuu, muuu, hau, hau,  
Muuu, muuu, hau,  
Muuu, muuu, hau.

Koza meczy meee,  
kotek miauczy miau.  
Meee, meee, miau, miau,  
Meee, meee, miau,  
Meee, meee, miau.

Myszka piszczy piii,  
Ptaszek ćwierka ćwir.  
Piii, piii, ćwir, ćwir.  
Piii, piii, ćwir,  
Piii, piii, ćwir.

A ja umiem już:  
Meee, muuu, miau, hau, ćwir.  
Meee, muuu, miau, miau,  
Meee, muuu, miau,  
Miau, miau, ćwir.

Piosenkę lub wierszyk należy powtarzać zwrotkami, jednocześnie udając ruchem ciała dane zwierzę, jak też imitując jego głos.

Do zabawy należy przygotować ilustracje lub zdjęcia określonych zwierząt i demonstrować je adekwatnie do zwrotki.

Nadbudową jest samodzielne wymyślanie kolejnych zwierząt i ich odgłosów oraz powtarzanie onomatopei według powyższego schematu. Ćwiczeniem utrwalającym może być kolorowanie rysunków zwierząt z jednoczesnym powtarzaniem ich głosów.

### **Zabawa ruchowa**

Korzystamy z piosenki (lub cytujemy jej treść jako wierszyk):

#### **Rączki i nóżki**

(sł. Anna Walencik-Topiłko, muz. Artur Sekura, *Multimedialna logorytmika*, Gdańsk 2008)

Prawa rączka klap, klap.

Lewa rączka klap, klap, klap.(2x)

Zaśpiewamy, zatańczymy, obie rączki zaprosimy.

Klap, klap, klap, klap, klap, klap (2x)

Prawa nóżka tup, tup.

Lewa nóżka tup, tup, tup. (2x)

Zaśpiewamy, zatańczymy, obie nóżki zaprosimy.

Tup, tup, tup tup, tup, tup (2x).

Do piosenki (wierszyka) dodajemy ilustrację ruchową – zamykamy rytmicznie prawą dłoń, później lewą, a następnie klaszczemy rytmicznie.

Przy drugiej zwrotce tupiemy rytmicznie prawą nogą, później lewą, a następnie tupiemy obiema na zmianę. Zachęcamy dziecko do wykonywania ćwiczenia ruchowego, z jednoczesnym wypowiedaniem (śpiewaniem) adekwatnych onomatopei.

### **Zabawa z komputerem**

Przy wywoływaniu i utrwalaniu wyrazów dźwiękonaśladowczych skorzystać można z gotowych pomocy dydaktycznych, np. programu multimedialnego *Mówiące obrazki* (Young Digital Planet, 2004). Jest to zbiór kilkuset obrazków tematycznych, na których widać dany przedmiot, zwierzę lub sytuację, słycać charakterystyczny dźwięk, lektor wymawia adekwatną onomatopeję, dziecko może nagrać i odsłuchać siebie (program współpracuje z mikrofonem i głośnikiem). Program stanowi bardzo bogaty i atrakcyjny zbiór do pracy.

## Bajeczki akustyczne

Dzieci chętnie słuchają bajeczek akustycznych, czyli charakterystycznych onomatopei, na podstawie których wyobrażają sobie i odtwarzają ciąg znanych im czynności i zdarzeń. Osoba prowadząca musi pamiętać, by podawać bardzo charakterystyczne dźwięki znane dziecku, w sekwencji do 4-6 maksymalnie. Dziecko siedzi z zamkniętymi oczami i słucha. Następnie wspólnie opowiadamy przebieg zdarzeń (lub dziecko odtwarza onomatopeje w określonej kolejności). Można przygotować również odpowiednie ilustracje do układania historyjek sytuacyjnych. Należy unikać przypadkowych dźwięków, które zakłóciłyby odbiór i odczyt.

Przykładowe sekwencje:

1. Głośne chrapanie. 2. Głośne ziewanie. 3. Szuranie nogami. 4. Tupanie.

Opowiadanie: ktoś spał, obudził się, ziewnął, wstał i poszedł.

1. Hop, hop, hop! 2. Bach! 3. Yyy, yyy! 4. Cacy, cacy!

Opowiadanie: ktoś podskakiwał, upadł, popłakał się, ktoś go przytulił i uspokoił.

1. Tup, tup, tup. 2. Brzęk, brzęk! 3. Trach! 4. Brum, brum, brum! 5. Tidiit! 6. Brum, brum!

Opowiadanie: Ktoś przyszedł, wyjął kluczyki do samochodu, zatrzasnął drzwi, ruszył, zatrał i pojechał dalej.

## Poszukiwanie dźwięków

Zabawę rozpoczynamy od przeczytania wiersza pt. *W Chrząstkowicach* (A. Walencik-Topińko 2007, s. 48).

W Chrząstkowicach, małym mieście,  
wszystko chrzęści i szeleści.

Chrzęści chrząstka, chrzęści chrzan,  
chrzęści brzoskwiniowy dzban,  
Chrzęści brzózka, chrzęści dzwon,  
bo się zepsuł właśnie on.

A szeleszczą już od rana  
liście, wiśnie i firana.  
I szeleszczą kartki w książce,  
gdy ją dziecko ma na łączce.

Następnie kładziemy przed dzieckiem różne rekwizyty, które poruszane wydają dźwięki szeleszczące i chrzęszczące (np. papier, celofan, folia, piasek). Dziecko ma preparować różne dźwięki dzięki nim, jednocześnie wypowiadając onomatopeję *Szsz*,

*szsz!* lub *Chrz, chrz!*. Wspólnie staramy się ustalić, co chrzęści, a co szeleści. Następnie w otoczeniu naturalnym dziecka poszukujemy wspólnie jeszcze innych przedmiotów, które szeleszczą i chrzęszczą.

## **Podsumowanie**

Pamiętając o poszczególnych fazach rozwoju mowy, można wspomagać prawidłowy rozwój dziecka. Jednym z takich istotnych elementów jest przejście od etapu wokalizacji do etapu językowego – mówienia słów i zdań. Etapem łączącym są onomatopeje – słowa niosące znaczenie, ale łatwe pod względem artykulacyjnym, będące pierwszymi „wprawkami” w mówieniu. Wykorzystując je, można dziecku pomóc, aby szybciej przeszło przez ten etap. Nie należy obawiać się przetrwałego przyzwyczajenia do używania takich słów, gdyż równolegle podaje się nazwy słownikowe, które dziecko w odpowiednim momencie pozna i zacznie mówić.

## **ONOMATOPOEIA IN CHILD'S SPEECH DEVELOPMENT – THEORY AND PRACTICE**

**ANNA WALENCIK-TOPIŁKO, AGNIESZKA BANASZKIEWICZ**

### **Summary**

In this paper theoretical and practical issues related to the child's speech have been discussed – its development in an ontogenesis, the characteristics of speech to a certain age, language stimulation capabilities. The importance of onomatopoeia in language development is underlined, as well as the possibility of its system implementation in the prevention and speech therapy. The presented theory is supported by practical exercises within the mentioned range. The paper is addressed to early years pedagogues and speech therapists (logopedists), as well as to students of these fields of study.

## **Bibliografia**

- Banaszkiewicz A. (2011). *Fleksja werbalna w mowie dzieci pięcioletnich*. Lublin, Wyd. UMCS.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* (1993). Red. K. Polański. Wrocław.
- Jastrzębowska G. (2005). *Diagnoza i terapia rozwojowych zaburzeń mowy*. [w:] Gałkowski T., Szelaż E., Jastrzębowska G. (red.), *Podstawy neurologopedii*. Opole, Wyd. UO, s. 379-420.
- Kaczmarek L. (1977). *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin, Wyd. Lubelskie.
- Mówiące obrazki* (2004). Gdańsk, Young Digital Planet.
- Łobacz P. (2005). *Prawidłowy rozwój mowy dziecka*. [w:] Gałkowski T., Szelaż E., Jastrzębowska G. (red.), *Podstawy neurologopedii*. Opole, Wyd. UO, s. 231-268.
- Grabias S., *Mowa i jej zaburzenia*. [w:] „*Logopedia*”, tom 28, 2000, s. 7-36.
- Sołtys-Chmielowicz A. (1998). *Wymowa dzieci przedszkolnych*. Lublin, Wyd. UMCS.
- Szwajkowska E., Szwajkowski W. (2012). *Terapeutyczne wierszyki dźwiękonaśladowcze*. Gdańsk, Harmonia.

- Walencik-Topińko A. (2005). *Ćwiczenia wstępne w terapii logopedycznej*. [w:] T. Gałkowski, E. Szelaż, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii*, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 303-328.
- Walencik-Topińko A. (2007). *Wierszyki pisane przez ciche szумы i syki*. Gdańsk, Harmonia.
- Walencik-Topińko A. (2008). *Multimedialna logorytmika. Słowa, dźwięki i piosenki*. Gdańsk, Young Digital Planet.
- Walencik-Topińko A. (2012), *Ćwiczenia słuchowe w terapii logopedycznej. Wskazówki metodyczne*. [w:] Milewski S., Kaczorowska-Bray K. (red.), *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*. Gdańsk, Harmonia Universalis, s. 193-202.



*Część III.*

**Między przeszłością a teraźniejszością**





# SEMINARIA TEOLOGICZNE NA TERENIE KALABRII W XVI-XVIII WIEKU

ARTUR J. KATOŁO

*Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku,  
Profesor w stanie spoczynku Pontificia Facoltà Teologica dell'Italia Meridionale  
– ISSR i ITC w Rende (Cs)*

## Streszczenie

Historia wybranych seminariów teologicznych na terenie Kalabrii w XVI-XVIII w. wskazuje, iż w zdobywaniu wykształcenia przez młodzież Kościoła widział sposób na walkę z niesprawiedliwością (lichwa i uzależnienia feudalne) oraz przestępczością. Seminaρια oferowały wykształcenie, które można przyrównać do współczesnego wykształcenia teologiczno-humanistycznego, nie tylko kandydatom do kapłaństwa (*alumni*), ale również osobom „zewnątrznym” (*convittori*). Wysiłki podejmowane przez biskupów Kalabrii na rzecz zakładania i utrzymywania seminariów (co nie obywało się bez licznych trudności), świadczą o tym, iż sprawa wychowania i wykształcenia nie była czymś obojętnym dla Kościoła. W samym nauczaniu, prowadzonym w seminariach, koncentrowano się nie tylko na formacji intelektualnej, ale zwracano bardzo mocno uwagę na wychowanie seminarzysty.

**Słowa kluczowe:** historia Włoch Południowych – Kalabria, historia oświaty, seminarium teologiczne

## 1. Status quaestionis

Trudno zapomnieć o wkładzie Kościoła katolickiego w upowszechnianie się oświaty. Na mocy uchwał Synodu w Vaison (529 r.), w celu upowszechnienia szkolnictwa, sieć szkół parafialnych, klasztornych i katedralnych pokryła teren ówczesnej schryścianizowanej Europy. Jak pisze Bp S. Wielgus, „W szkołach parafialnych prowadzono edukację wstępną, polegającą na nauce czytania i pisania po łacinie, śpiewu kościelnego, rachunków i głównych prawd wiary. Wyższy stopień kształcenia zapewniały szkoły klasztorne i katedralne. Niektóre ze szkół klasztornych (np. w Corbei, Fuldzie, Laon, Reichenau, Saint Denis, Tours) oraz szkół katedralnych (np. Paryż, Metz, Chartres, Reims, Tongers, Poitiers, Clermont, Lyon, Perigueux) osiągnęły wysoki poziom i stały się ważnymi centrami naukowymi” (Wielgus 2005, s. 17).

Warto w tym miejscu nadmienić, iż uniwersytety nie powstały ze szkół starożytnych, ale z kościelnych ośrodków nauczania – szczególnie ze szkół katedralnych. Jako pierwszy, gdyż już w drugiej połowie XI w., powstał Uniwersytet Boloński. Ze szkół katedralnych i klasztornych powstały w wiekach XII-XV najśłynniejsze uniwersytety europejskie: Paryż (XII w.), Oksford (XII/XIII w.), Cambridge (1209), Padwa (1222), Neapol (1224), Tuluza (1229), Montpellier (1230),

Siena (1240), Salamanca (1254), Coimbra (1290), Rzym (1303), Orlean (1309), Florencja (1321) etc (por. tamże, ss. 17-18).

Zadaniem niniejszego opracowania jest przedstawienie historii niektórych seminariów teologicznych na terenie Kalabrii (Włochy Południowe) w wiekach XVI-XVIII. Zagadnienie to o tyle może być interesujące, o ile weźmie się pod uwagę fakt, iż Kalabria w świadomości współczesnych Europejczyków pozostaje *terra incognita*. A przecież na terenie Kalabrii osiedlali się starożytni Grecy tworząc tzw. *Grecia Magna*. To tutaj powstała starożytna szkoła jońskiej filozofii przyrody oraz starożytna szkoła medyczna w Krotone; z tego regionu wywodzą się tacy luminarze jak Gioacchino da Fiore (1130-1202), Bernardino Telesio-Telezjusz (1508-1588), Tommaso Campanella (1568-1639) i Paolo Antonio Foscarini (1565-1616).

## 2. Sobór Trydencki i ustanowienie instytucji seminariów

Podczas XXIII Sesji Soboru Trydenckiego (1562-1563 r.) określone zostały normy zakładania i funkcjonowania *seminarium clericorum* – permanentnej instytucji mającej na celu kształcenie duchownych. Zakres formacji miał obejmować kształcenie intelektualne, moralne, przygotowanie liturgiczne oraz duszpasterskie (por. D'Alessandro 1990, s. 47). Bardziej szczegółowe normy zawarto w *Kanonie 18: Formy i zasady erygowania seminariów kleryckich, zwłaszcza dla ubogich; o nauczaniu kleryków w katedrach i większych kościołach* (por. Sobór Trydencki 2005, ss. 705-713).

W pierwszej części *Kanonu 18[a]* zawarte zostało uzasadnienie, dlaczego należy tworzyć seminaria duchowne: „Wiek młodzieńczy, jeżeli nie będzie właściwie uformowany, skłonny jest do postępowania za przyjemnościami świata, a gdy od wczesnych lat nie będzie kształtowany w pobożności i religii, zanim skłonność do wad nie opanuje całego człowieka, to nigdy nie będzie mógł doskonale wytrwać w karności kościelnej bez największej i niemal wyjątkowej pomocy Boga wszechmogącego. Dlatego święty sobór postanawia, aby przy poszczególnych kościołach katedralnych, metropolitalnych i w zależnych od nich większych kościołach ustanawiane były, w pobliżu tych kościołów (albo w innym odpowiednim miejscu, wybranym przez biskupa stosownie do możliwości i rozmiarów diecezji) kolegia dla młodych ludzi z danego miasta i diecezji albo danego kraju, jeżeli ich liczba jest niewielka. Tam mają być utrzymywani, nauczani zasad religii oraz kształceni w dziedzinie dyscypliny kościelnej” (Tamże, s. 705-707). Z przytoczonego tekstu wynika dodatkowo, iż to właśnie na biskupów diecezjalnych został nałożony obowiązek zakładania instytucji kształcenia i odpowiedniego wychowywania kandydatów do kapłaństwa.

W dalszej części *Kanonu 18[b]* zostały określone wymagania dla kandydatów do seminarium, określanym w dokumencie również jako „kolegium”: „Do takiego zaś kolegium będą przyjmowani kandydaci w wieku przynajmniej dwunastu lat, urodzeni w prawowitym związku małżeńskim, umiejący dobrze czytać i pisać, którzy dają nadzieję, że są odpowiedni, i że mają wolę, aby zawsze służyć w Kościele”

(Tamże, s. 707). Należy zwrócić uwagę, iż wstąpienie do seminarium musiało być poprzedzone wcześniejszą edukacją (wymóg biegłego czytania i pisania), np. w szkole parafialnej lub klasztornej.

Dosyć interesującym jest sformułowanie pragnienia, aby w seminarium, na koszt diecezji, kształcili się synowie z ubogich rodzin (*Kanon 18[c]*): „Święty sobór pragnie szczególnie, aby wybierano synów ubogich rodzin, nie wyklucza jednak bogatych, ale mają się sami utrzymywać i wyrażać swe pragnienie służby Bogu i Kościołowi” (Tamże). W kontekście ówczesnej rzeczywistości kalabryjskiej, zdobycie wykształcenia, i przyjęcie święceń kapłańskich, wiązało się z uwolnieniem od zależności feudalnych dla całej rodziny. Wymownym niech będzie w tym miejscu przypadek opisany przez Bp.a Spinello w swojej *Relatio ad Limina del 1640*. Skarżył się on do Stolicy Apostolskiej na baronów z Longobucco, którzy zabraniali ogłaszania nazwisk mających przyjąć święcenia kapłańskie. Co więcej, rodziców kandydatów do stanu duchownego ukarano więzieniem dopóty, dopóki ci nie zrezygnowali ze święceń, i nie wystąpili z seminarium (por. Spinelli 1640).

Ojcowie Soboru, w *Kanonie 18 [e]*, określili również przedmioty kształcenia w seminariach: „Aby zaś kandydaci byli stosownie wykształceni w każdej dziedzinie życia kościelnego, [...], będą się uczyć gramatyki, śpiewu, prowadzenia rachunków kościelnych i innych dziedzin nauki, a ponadto gruntownie będą nauczani Pisma Świętego, ksiąg kościelnych, kazań świętych oraz udzielania sakramentów, a szczególnie zasad niezbędnych dla słuchania spowiedzi oraz obrzędów i ceremonii liturgicznych” (Sobór Trydencki 2005, s. 707). Kształcenie przyszłych duchownych miało odbywać się stopniowo – został wprowadzony podział na klasy. Równolegle do zdobywanej wiedzy teoretycznej, uczniowie mieli odbywać praktyki duszpasterskie w wyznaczonych przez biskupa kościołach (Tamże).

Obok formacji intelektualnej, położony został nacisk na formację duchową alumnów: „Biskup będzie się troszczył, aby brali oni [alumni – przyp. AJK] codziennie udział w ofierze mszy świętej, a przynajmniej raz w miesiącu odbywali spowiedź i zgodnie z osądem spowiednika, przyjmowali ciało Pana naszego, Jezusa Chrystusa” (Tamże). Kształcenie w szkołach kościelnych, w myśl postanowień Soboru Trydenckiego, miało obejmować wymiar intelektualny oraz duchowy. Jak jednak wyglądała realizacja powyższych założeń w praktyce, szczególnie w Kalabrii?

### **3. Seminarium w Reggio Calabria**

Niewiele pozostało dokumentów odnoszących się do Seminarium Biskupiego w Reggio Calabria. Założycielem uczelni był Abp Del Fosso. Z ocalałych dokumentów wynika, iż w pierwszych dziesięcioleciach istnienia i funkcjonowania, przeżywała ona ogromne kłopoty: brak odpowiednich funduszy, niedostateczna liczba pomieszczeń dydaktycznych, brak odpowiednio wykształconych wykładowców. Do 1594 r. w seminarium kształciło się 12 studentów; nie mieszkali oni wspólnie na terenie uczelni, ale każdy z nich zamieszkiwał w swoim domu

rodzinnym (wniosek wypływa z tego, iż studenci pochodzili jedynie z miasta Reggio Calabria). Klerycy zobowiązani byli zdobyć 40 dukatów rocznie, w celu opłacenia wykładowcy (por. Denisi 1983, ss. 79-80).

Objęcie rządów w Archidiecezji przez Abpa A. D'Afflitto zmieniło sytuację finansową seminarium. Opodatkowane zostały, na rzecz uczelni, wszystkie dobra Archidiecezji. W konsekwencji, już na początku 1594 r., na rzecz instytucji wpłynęła suma 200 dukatów. Z roku na rok środki finansowe pozostające w dyspozycji seminarium zwiększały się – w 1597 r. była to suma 360 dukatów, w 1599 r. – 436 dukatów (por. tamże, s. 80).

Zwiększająca się z roku na rok suma pieniędzy dla seminarium, pozwoliła na zatrudnienie dodatkowych wykładowców. Rektor, wykładowcy oraz studenci mogli zamieszkać wspólnie – było to o tyle ważne, o ile otworzyła się możliwość kształcenia młodzieńców pochodzących z miasteczek i wsi Archidiecezji Reggio Calabria (por. tamże).

#### 4. Seminarium w Oppido Mamertina

Seminarium w Oppido Mamertina zostało założone sto lat po zakończeniu Soboru Trydenckiego – w 1699 r. przez Bpa B. Fili. Trzeba jednakowoż zauważyć, iż na przestrzeni lat miejscowi biskupi podejmowali rozliczne i nieudane wysiłki w celu założenia uczelni. Wymownym świadectwem takich starań są *Relationes ad Limina* z roku 1596 i 1603 Bpa A. Canuto. Donosił on, że na przeszkodzie otwarcia seminarium, pomimo starań i dobrej woli, leżał fakt, iż z powodu biedy nie można było znaleźć odpowiednich środków finansowych (por. Canuto 1596; Canuto 1603).

Bieda panująca na terenie Diecezji Oppido Mamertina, jak to wynika z *Relatio* za rok 1613 (Bp A. Cesonio), nadal nie pozwalała na otwarcie seminarium (por. Cesonio 1613). Dopiero Bp G. B. Montano, w *Relatio* za rok 1636, donosił, iż udało się podjąć pewne kroki w celu otwarcia i utrzymania instytucji. Stało się to możliwym na skutek uchwał Soboru Trydenckiego, które nakazywały opodatkowanie dóbr kościelnych na cele seminarium (por. Montano 1636).

W kolejnej *Relatio* za rok 1644, Bp G. B. Montano tłumaczył się, iż pomimo podjętych środków, nadal na terenie diecezji nie istnieje seminarium. Winą za ten stan rzeczy obarczał zarządców majątków kościelnych. W tym kontekście wskazywał na fakt, iż suma 1200 dukatów, przeznaczonych pierwotnie na seminarium, została przekazana na budowę konwentu Sióstr Klarysek, który do tej pory nie został jeszcze wykończony (por. Montano 1644).

W 1673 r. Bp P. Diano Parisio pisał do Stolicy Apostolskiej, iż chociaż nie udało się jeszcze założyć seminarium – z powodu kłopotów finansowych diecezji – to została założona instytucja zastępcza dla celów kształcenia przyszłych kapłanów. Nazwano ją *Scholasteria*. Kształcili się w niej kandydaci do kapłaństwa pochodzący z ubogich rodzin diecezji (por. Diano Parisio 1673). Niestety, brak jest dokumentów, które obrazowałyby, w szerszy sposób, funkcjonowanie *Scholasterii*.

W *Relatio* za rok 1675, Bp V. Ragni donosił o niemożliwości otwarcia seminarium na terenie diecezji (por. Ragni 1675). Należy się domyślać, iż istniała i funkcjonowała, w miejsce seminarium, założona dwa lata wcześniej *Scholasteria*.

W 1685 r. tenże sam biskup, w *Relatio*, pisał do Stolicy Apostolskiej, iż na rzecz tworzącego się seminarium możliwym będzie zapisać pewien warsztat w Montano, z rocznym dochodem 50 dukatów. Ponadto, pewien zmarły kapłan (ks. Bernardo Capone), w zapisie testamentowym rozporządził, aby 300 dukatów przeznaczyć na kaplicę Santissima Annunziata i 600 dukatów – na kaplicę Św. Sebastiana; obydwie kaplice znajdowały się w katedrze. Biskup zaznaczył, iż suma 900 dukatów, przeznaczonych na odnowienie kaplic (które odnowienia nie potrzebowały), mogłaby posłużyć na otwarciu seminarium. Przeciwno takiej zmianie przeznaczenia zapisanych pieniędzy zmarły ks. Bernardo Capone nie sprzeciwiłby się (por. Ragni 1685). Niestety, wykonawcy testamentu nie przyjęli argumentacji Bpa V. Ragni (por. Liberti 1991-1992, s. 292).

W 1688 r. Bp V. Ragni ponownie donosił, iż z powodu biedy nie jest możliwym otwarcie seminarium. Zaproponował, aby na rzecz otwarcia i utrzymania instytucji wykorzystać dobra konfraterni (Santissima Trinita w Terranova, S. Maria degli Angeli w Santa Cristina i S. Filippo w Oppido), które dawały roczny dochód 800 skudów<sup>1</sup> (por. Ragni 1688). Także i ta propozycja biskupa trafiła w próżnię (por. Liberti 1991-1992, s. 293).

Dopiero w 1699 r., dzięki energicznym staraniom Bpa B. Fili, znaleziono środki na otwarcie i utrzymanie seminarium. Młodzieńcy otrzymali możliwość edukacji na wymaganym przez Sobór Trydencki poziomie. Nie bez znaczenia został również fakt, iż alumni seminarium zostali zobligowani do wspólnego zamieszkiwania w kolegium. Oprócz wykładów z gramatyki, literatury, przedmiotów teologicznych i filozoficznych, wprowadzono zajęcia ze śpiewu oraz... dobrego zachowania (por. Fili 1699).

Seminarium kształciło głównie uczniów pochodzących z biednych rodzin; przyjmowano młodzieńców w wieku między 12 a 18 lat. Klerycy musieli być mieszkańcami diecezji, cieszyć się nienaganną opinią, wyróżniać się wysoką inteligencją i pochodzić z legalnych małżeństw. Ponadto musiała być wpłacona odpowiednia kaucja (przez rodzinę lub parafię), która miała być gwarancją, iż alumn nie odejdzie samowolnie z seminarium; kaucja przepadała również w sytuacji, w której alumn był usuwany z seminarium dyscyplinarnie, lub nie został dopuszczony do święceń kapłańskich (por. Liberti 1991-1992, s. 293).

Oprócz kandydatów do kapłaństwa (*alumni*) w seminarium mogli się kształcić i zamieszkiwać również ci, którzy nie byli zainteresowani święceniami kapłańskimi, a chodziło im tylko o zdobycie wykształcenia – byli to tzw. *convittori*. Każdy *convittore* musiał wnieść opłatę semestralną na rzecz seminarium w wysokości 30 dukatów. Liczba kształcących się i zamieszkujących w seminarium nie mogła przekraczać

---

<sup>1</sup> Oficjalna moneta Królestwa Neapolu: 1 skud = 1/20 lira.

80 osób: 40 *alumni* i 40 *convittori*. Jedni i drudzy byli zobowiązani do posłuszeństwa rektorowi. W niedziele i święta wszyscy uczestniczyli w katedrze w celebracji Liturgii Godzin oraz Mszy św. W dni powszednie, według ustalonego grafiku, po dwóch, słuchacze seminarium zobowiązani byli do służenia we Mszach św. prywatnych. Dwa razy w roku (po Święcie Zwiastowania Pańskiego i Narodzenia NMP), składali egzaminy z zakresu literatury, filozofii, teologii oraz dyscypliny kościelnej (por. tamże, ss. 293-294).

Rektor seminarium musiał być kapłanem w starszym wieku i cieszyć się nienaganną opinią. Do jego obowiązków należało prowadzenie konferencji dla kleryków, ocena ich zachowania, oraz czuwanie nad ich rozwojem duchowym. Rektor miał prawo, jednak po wcześniejszej konsultacji z biskupem, do ukarania kleryka. Do obowiązków rektora należało również prowadzenie ksiąg dotyczących *alumni* i *convittori*, oraz ksiąg gospodarczych. Na koniec miesiąca rektor składał sprawozdanie z życia seminarium delegatom biskupa, zaś na koniec roku – biskupowi (por. Fili 1701, ss. 96-98). Znane jest imię i nazwisko jednego z pierwszych rektorów seminarium (1710 r.): ks. Lelio Floccari – *utroque iure versatus* [wykształcony w dziedzinie obojga praw – tłum. z jęz. łac. A. J. Katolo] (por. Liberti 1991-1992, s. 294).

Następca Bpa B. Fili – Bp G. M. Perimezzi – swoje wysiłki skoncentrował na konsolidacji niedawno założonej, z tak wielkim trudem, instytucji. Nowy biskup stwierdził, iż regulamin funkcjonowania seminarium oraz poziom wykładowców pozostawiają wiele do życzenia (por. tamże).

Jak niski był poziom kształcenia intelektualnego i duchowego można znaleźć opis w *Relatio* z roku 1715. Bp G. M. Perimezzi pisał (w odniesieniu do życia duchowego), iż uczniowie nie znają żadnej modlitwy na pamięć i nie czynią rachunku sumienia. W odniesieniu zaś do przygotowania intelektualnego, skarżył się, że nauczanie literatury i śpiewu pozostawia wiele do życzenia. Także zasady zamieszkiwania w seminarium nie były zgodne z przepisami ustanowionymi przez Sobór Trydencki: młodsi uczniowie spali w tych samych sypialniach co starsi, nie uczestniczyli codziennie we Mszy św. i samowolnie opuszczali mury seminarium na przechadzki po mieście. Wobec tych nadużyć biskup zaproponował system nagród i kar, które miały przywrócić właściwy porządek w seminarium; wprowadzono instytucję wice-rektora. Do jego obowiązków należało towarzyszenie seminarzystom podczas wspólnych spacerów oraz udzielanie zezwoleń na rozmowę z osobami z zewnątrz seminarium (por. Perimezzi 1715).

W seminarium kształciło się 30 młodzieńców – zarówno *alumni*, jak i *convittori*. Po wprowadzonych reformach Bpa G. M. Perimezziego, wszyscy studenci uczęszczali na zajęcia z teologii moralnej, filozofii, retoryki, gramatyki, starożytnego języka greckiego, śpiewu gregoriańskiego i harmonii muzycznej. Codziennie rano odprawiana była dla nich Msza św., wprowadzono medytację i wieczorny rachunek sumienia. Seminarzyści zobligowani zostali do noszenia jednakowych ubrań –

sutanny (por. tamże). Działania podjęte przez biskupa przyczyniły się do wzrostu liczby seminarzystów – w 1718 r. było ich 50, co wzbudziło podziw w sąsiednich diecezjach Kalabrii (por. Perimezzi 1718).

Z *Relatio* za rok 1729 można dowiedzieć się więcej o funkcjonowaniu seminarium. Najwyższą władzę w instytucji sprawował biskup, wspomagany przez radę złożoną z czterech kapłanów: dwóch kanoników kapitularnych oraz dwóch proboszczów. W zakresie formacji duchowej obowiązywała następująca praktyka: seminarzyści, każdego ranka rozpoczynali dzień od modlitwy osobistej, która trwała 30 minut; w ciągu dnia odmawiali różaniec oraz oficjum o NMP; dzień kończył się rachunkiem sumienia. W zakresie formacji intelektualnej kontynuowano wykłady z zakresu gramatyki, filozofii, teologii moralnej i śpiewu gregoriańskiego. Sale wykładowe, sypialnie i refektarz były często wizytowane przez biskupa. Wizyty te nie były zapowiadane, a miały najczęściej miejsce wtedy, gdy uznano, iż w życie seminaryjne wkraść się jakiś nieporządek (por. Perimezzi 1729).

W ostatniej *Relatio* Bp.a G. M. Perimezziego, z roku 1733, można się dowiedzieć, iż zatrudnieni zostali – na stanowiskach wykładowców przedmiotów humanistycznych i teologicznych – najlepsi wykładowcy. W celu podniesienia poziomu formacji duchowej, funkcje ojca duchownego i spowiedników powierzono kapłanom wyróżniającym się świętością życia oraz długoletnim doświadczeniem duszpasterskim. Niestety, pomimo podjętych starań, liczba seminarzystów (*alumni* i *convittori*) spadła do 18. Co jest godnym podkreślenia, koszta kształcenia seminarzystów opłacał osobiście biskup, proboszczowie parafii (z których pochodzili młodzieńcy) oraz liczni darczyńcy z miasta i miejsc pielgrzymkowych (por. Perimezzi 1733).

W 1738 r. Bp L. Vita donosił do Stolicy Apostolskiej, iż do seminarium przyjęto kolejnych 12 alumnów pochodzących z Oppido oraz z innych miejscowości diecezji; wszyscy oni, w ramach praktyk duszpasterskich, zostali zaangażowani w katedrze (jako ministranci). Została zlikwidowana dotychczasowa funkcja dyrektora ekonomicznego seminarium (tzw. prokuratora), a w jego miejsce ustanowiono urząd prefekta. Zatrudniano dwóch wykładowców: jeden nauczał gramatyki i śpiewu gregoriańskiego, drugi zaś – przedmiotów filozoficznych i teologicznych. Opiekę duchową nad seminarzystami sprawowali kapłani z kościoła S. Maria della Purificazione (por. Vita 1738). Z *Relatio* za rok 1746 wynika, iż w seminarium studiowało 12 *alumni* i 20 *convittori*. Wszyscy oni nie ponosili żadnych opłat za naukę i utrzymanie, dzięki wpływom z dóbr diecezjalnych, stypendiom fundowanym przez biskupa miejsca oraz szczodroliwości licznych ofiarodawców (por. Vita 1746).

*Relatio* za rok 1751, Bpa F. Mandaraniego, opisuje, iż we wzmiankowanym roku przyjęto do seminarium kolejnych 13 młodzieńców z ubogich rodzin. Kryteria, które decydowały o przyjęciu do instytucji, były następujące: pochodzenie z prawowitej rodziny, dobre obyczaje, dobry stan zdrowia i szczerą wolą zdobywania wiedzy (por. Mandarani 1751).

Wzmiankowani młodzieńcy, po przybyciu do seminarium, musieli odbyć spowiedź generalną. Do zwyczajnej praktyki wszedł zwyczaj, iż seminarzyści musieli przystępować do sakramentu pokuty i pojednania co 15 dni; w uroczystości i święta byli zobowiązani do przyjęcia komunii św. Dodatkowo każdy seminarzysta miał obowiązek codziennego służenia do mszy św. Formacja duchowa obejmowała również codzienną recytację *Małego Brewiarza*, różańca i odprawienie półgodzinnej medytacji (por. tamże).

Stanowiska wykładowców Bp F. Mandarani powierzył zakonnikom z zakonu Augustianów. Prowadzili oni zajęcia z logiki, nauk przyrodniczych, teologii dogmatycznej, teologii moralnej, śpiewu gregoriańskiego i liturgiki. Zajęcia z gramatyki prowadzone były w oparciu o fragmenty tekstów pochodzących z literatury humanistycznej. Dodatkowo wprowadzono wykłady z zakresu prawa kanonicznego i królewskiego; prowadzone były ćwiczenia z bibliistyki. Całości dopełniała codzienna wspólna lektura, podczas posiłków, dzieł kard. Bellarmino (por. Liberti 1991-1992, s. 299).

Bp F. Mandarani wprowadził konkurs na stypendium naukowe (dla subdiakonów), które pozwalało na wyjazd na trzyletnie studia uniwersyteckie do Neapolu lub Rzymu; stypendium wynosiło 3 skudy na miesiąc. Konkurs odbywał się co sześć lat, w trakcie którego wybierano dwóch kandydatów: jednego z miasta Oppido, drugiego zaś – z terenu diecezji. Beneficjent, po obronie doktoratu, otrzymywał (jako nagrodę) kolejne 50 skudów (por. tamże, s. 300).

## 5. Seminarium w Bisignano

Seminarium w Bisignano założył Bp P. Vitaliani, zarządzający diecezją w latach 1569-1575. Energiczne starania kolejnego biskupa – G. de'Amati (zarządzający diecezją w latach 1607-1611) – pozwoliły na znalezienie dodatkowych środków finansowych, które przyczyniły się do dalszego rozwoju instytucji. W latach 1611-1624, kiedy biskupem diecezji był M. Orsini, seminarium zostało rozbudowane i odnowione po często nawiedzających ten region trzęsieniach ziemi (por. *Il Seminario di Bisignano. Centro propulsore di Cultura*).

Zagadnieniu seminarium poświęcono wiele uwagi podczas Synodu Diecezjalnego w 1606 r., kiedy biskupem był P. Piromalli. W dokumencie końcowym Synodu, można przeczytać, iż kształcenie, szczególnie ubogiej młodzieży, jest bardzo ważnym zadaniem Kościoła, gdyż poprzez nie zmniejsza się liczba przestępstw i znika niesprawiedliwość (por. *Dioecesana Synodus Bisinianensis celebrata sub die vigesima tertia m. is Maii anno millesimo sexcentesimo sexto in Cathedrali Ecclesia Bisiniani sub Praesulatu Ill.mi et R.mi D.ni Arche. pi Pauli Piromalli Dei, et Ap. ae Sedis gratia E. pi Bisiniani Baronis S. tae Sophiae anno eius secundo feliciter: Amen 1606*, s. 241<sup>2</sup>).

---

<sup>2</sup> „*Seminarium ex decreto S. C. T. erectum pro educandis pueris, ut eorum vita a criminibus intacta, et ipsi illaesi maneant ab improborum iniuria hac nostra constitutione omnes censuras, et poenas editas, sive aliis Synodis latas, vel comminatas contra violantes illius secta, vel alia ibidem diabolico spiritu*



We wzmiankowanym dokumencie określono wymagania wobec wykładowców seminarium. Oprócz wiedzy merytorycznej, mieli się oni wykazywać głęboką wiarą, pobożnością i przykładnym życiem (por. tamże, s. 242<sup>3</sup>). Wykładowca seminarium to nie tylko sprawny technicznie nauczyciel, ale wychowawca w pełnym tego słowa znaczeniu. Synod położył nacisk na wychowanie seminarzystów przez osobisty przykład formatorów. Każdy wykładowca, zanim otrzymał licencję (i to na piśmie!) do nauczania, musiał złożyć wyznanie wiary wobec biskupa lub jego delegata (por. tamże, ss. 242-243<sup>4</sup>). Z wykładanych przedmiotów w seminarium można wymienić: literatura klasyczna, retoryka, gramatyka, dyscypliny teologiczne i śpiew gregoriański (por. D'Alessandro 1998, ss. 115-116).

O czym już niegdyś pisałem<sup>5</sup>, w seminarium w Bisignano prowadzono zajęcia w zakresie formacji stałej duchowieństwa. W tym celu, Bp O. Manesi w 1678 r. założył instytucję zwaną *Congregatio*. Duchowni mieli obowiązek, w każdą sobotę w godzinach popołudniowych, spotykać się w seminarium na wspólnej lekturze dzieł filozoficzno-teologicznych, modlitwie i słuchaniu konferencji w zakresie spowiednictwa (por. *Dioecesana Synodus Bisinianensis celebrata sub die x. m.s Aprilis Anni 1678 in Eccl.a Cathedrali sub Praesulatu Ill.mi, et R.mi D.ni D. Honufri Manesi Patricii Civitatis Lyciensis Dei, et Ap.licae Sedis gra. Ep.i eiusdem Eccl.ae Bisinianen., et Baronis S. Sophiae 1678, s. 316*<sup>6</sup>).

Synod Diecezjalny z 1678 r. regulował zasady życia obowiązujące w seminarium. Zakazano, pod jakimkoliwiek pretekstem, wstępu kobietom na teren instytucji; wyjątek stanowiły te, które otrzymały zezwolenie rektora lub też wypełniały role służebne (np. kucharki, sprzątaczkę etc.). Seminarzyści zostali

---

*temere attentates, confirmamus, et q.nus opus sit innovamus, ac poenam excommunicationis latae sententiae pronunciamus*".

<sup>3</sup> „*Qui munus docendi alios suscipiunt meminerint non solum doctrinae praesse aliis, veram etiam moribus, et vita exemplari, ut ad religionem et Dei cultum quos docet informant*".

<sup>4</sup> „*[...] ideo nonnisi emissa prius fidei professione in manibus nostris, vel aliorum per Nos deputandorum huiusmodi munus audeant exercere, ac obediencia prius licentia in scriptis ab hac Ep.ali Curia*".

<sup>5</sup> Por. A. J. Katolo, *Formacja stała duchowieństwa kalabryjskiego w wiekach XVI-XVIII jako forma walki z zabobonami*, „*Ateneum Kapłańskie*” 2010, z. 2 (606), s. 305-312. Toż: *Stać formacja duchownych w Kalabrii w wiekach XVI-XVIII*, „*Studia i Badania Naukowe. Pedagogika*” 2010, IV, n. 1, s. 125-132.

<sup>6</sup> „*Sed quia hac de causa fuit a Nobis erecta Congregatio cum Praefecto, et Ministris in quolibet die Sabbati post prandium, in qua fit lectura, ut maior sit frequentatio, Sacerdotes, Diaconos, et Subdiaconos exhortamur in D.no, ut Sanctae huic devotioni, et Congregationi diligenter inservant; ubi vero nondum erecta est haec salutaris Congregatio inchoanda decernimus cum fervore spiritus, et in ea perseverandum*".

zobowiązani zostali do służenia do Mszy św., szczególnie celebrowanych przez biskupa oraz w dni świąteczne (por. tamże, s. 319<sup>7</sup>).

Określono warunki przyjęcia do seminarium. Kandydat musiał wyróżniać się przykładowym życiem (religijnym i moralnym) i pochodzić z prawowitego małżeństwa. Po egzaminie z wiedzy ogólnej, zdawanym wobec biskupa, kandydat przez okres dwóch lat zamieszkiwał w seminarium. Jeśli w tym okresie opuścił seminarium, wówczas musiał zwrócić koszty związane z pobytem oraz kształceniem (por. tamże<sup>8</sup>).

Z dokumentów wizytacyjnych Wizytatora Apostolskiego (1630 r.) – Bp.a A. Pierbenedetto – wynikało, iż seminarium w Bisignano było w stanie rozkwitu. Na potrzeby instytucji zabezpieczono kwotę 180 dukatów rocznie; dodatkowo biskup wspierał ją z własnych środków. Środki te pozwalały na kształcenie 30 seminarzystów (por. D'Alessandro 1990, s. 48). Wizytator, na podstawie *Relatio* Bp.a G. De Paola (z 1630 r.), potwierdził, iż budynek seminaryjny zapewnia biednym klerykom (*pueri clerici*) wszelkie wygody (por. De Paola 1630<sup>9</sup>).

Warto w tym miejscu zacytować (w tłumaczeniu na język polski) fragment protokołu wizytacyjnego, który odnosi się do seminarium: „dom Seminaryjny [...] znajduje się naprzeciwko Pałacu Biskupiego i wybudowany jest w formie wyspy; zastałem, iż seminarzyści, zarówno alumni jak i konwiktorzy, pochodzą z miasta Bisignano oraz z innych miast diecezji. Obecnie alumnów jest 6, zaś konwiktorów – 17. Nie mogą być oni jednak uważani w pełni ani za alumnów, ani za konwiktorów, ponieważ muszą opłacać pewną sumę za kształcenie i utrzymanie; suma ta jest jednak negocjowana [...]. We wspomnianym Seminarium ks. [...] wykłada gramatykę, ks. Cesare de Rosis naucza muzyki. Rektorem jest ks. Andrea Montalto. Seminarzyści przebywają w seminarium przez cały rok. Można im się oddalic od instytucji dopiero wtedy, gdy dobrze zaliczą egzamin z gramatyki. Posiłki spożywane są wspólnie w refektarzu. Jakość posiłków zależy od środków finansowych, które

---

<sup>7</sup> „*Caveant Rectores, nec unquam Mulieribus sub quocumque praetextu ingressum ad dictum Seminarium concedant, sub poena excommunicationis latae sententiae, quam incurrant, tam dictae Mulieres ingredientibus, quam ad ingressum cooperantes, vel permittentes. [...] Praedicti clerici celebranti Ep.o assistant, et quotiescumque publicas habuerit functiones, numquam tamen ad sacristiam accedant, ut Missis inseruiant, sicuti reliqui clerici; sed unus illorum possit illi missae inseruire, quam omnes seminaristae audierint*”.

<sup>8</sup> „*Qui recepturi erunt in seminario habeant fidem de vita, et moribus, et examinentur de scientia coram Ep.o, ac teneantur eorum coniuncti, seu Parentes praestare fideiussionem per publicum Instrumentum vivendi in seminario saltem per duos annos, et si infra huiusmodi tempus a seminario recesserint, teneantur expensas solvere, ac si in eodem seminario remansissent*”.

<sup>9</sup> „*La struttura è efficientissima: (pueri clerici) proprias habent aedes cum horto, puteo, et necessariis omnibus ergastulis amplas, et decoras, picturis sacrisque imaginibus ornatas. [...] locum ipsum muro undique circumdari, et sepiri, ac vallari...curavi*”.

wynoszą na dziś: 180 dukatów, plony z 225 *moggi* pszenicy i 125 *libbre* oliwy<sup>10</sup>. Każdy seminarzysta śpi we własnym łóżku we wspólnej dużej sypialni [*dormitorium*]. Rektor śpi we własnym pokoju, który znajduje się obok *dormitorium*. Noszą ubrania koloru fioletowego, z długimi rękawami – to dotyczy również konwiktorów” (D’Alessandro 1990, s. 49. Tłum. z jęz. wł. A. J. Katolo).

## 6. Wnioski

W celu uniknięcia błędu ahistorycyzmu, nie można przykładać sposobu myślenia oraz obowiązujących norm w XXI w., do mentalności i norm, które panowały w XVI-XVIII w. Przedstawiona historia wybranych seminariów teologicznych na terenie Kalabrii wskazuje, iż w zdobywaniu wykształcenia przez młodzież Kościół widział sposób na walkę z niesprawiedliwością (lichwa i uzależnienia feudalne) oraz przestępczością. Seminaria oferowały wykształcenie, które można przyrównać do współczesnego wykształcenia teologiczno-humanistycznego, nie tylko kandydatom do kapłaństwa (*alumni*), ale również osobom „zewnątrznym” (*convittori*). Wysiłki podejmowane przez biskupów Kalabrii na rzecz zakładania i utrzymywania seminariów (co nie obywało się bez licznych trudności), świadczą o tym, iż sprawa wychowania i wykształcenia nie była czymś obojętnym dla Kościoła.

W samym nauczaniu, prowadzonym w seminariach, koncentrowano się nie tylko na formacji intelektualnej, ale zwracano bardzo mocno uwagę na wychowanie seminarzysty, które odnosiło się do:

- wymiaru moralnego – dobre obyczaje, przykład życia;
- wymiaru religijnego – żywa wiara, zdrowa pobożność, przeciwdziałanie wierze w zabobony.

Należy również podkreślić fakt, iż seminaria oferowały darmowe wykształcenie (lub za częściową opłatą) ubogiej młodzieży. Innym zagadnieniem pozostaje fakt, na ile ta możliwość była wykorzystywana przez miejscową ludność.

Można by się pokusić na próbę opisania szkolnictwa stopnia podstawowego w Kalabrii we wzmiankowanym okresie. Będzie to o tyle możliwym, o ile znajdą się odpowiednie dokumenty na ten temat.

---

<sup>10</sup> MOGGIO – 0,33 ha; LIBBRA – 0,32 kg. Oznacza to, iż na potrzeby seminarium, oprócz sumy 180 dukatów, przeznaczono pszenicę z areału 74,25 ha oraz 40 kg oliwy.

# THEOLOGICAL SEMINARS IN CALABRIA IN THE 16TH-18TH CENTURIES

ARTUR J. KATOLO

## Summary

The history of the selected theological seminaries in Calabria in the 16th-18th centuries indicates that the Church saw the acquisition of knowledge by youth as a means of fighting injustice (usury and feudal dependence) and crime. The seminars offered the kind of education that can be compared to modern theological and humanistic education and it was available not only to candidates for the priesthood (*alumni*), but also to the "outsiders" (*convittori*). The efforts made by the bishops of Calabria to found and maintain the seminars (which was not without numerous difficulties) testify to the fact that the matter of upbringing and education was not indifferent to the Church. In the teaching conducted in the seminars the focus was not only on the intellectual formation, but great attention was paid to the upbringing of the seminarian.

**Keywords:** history of Southern Italy – Calabria , history of education, theological seminary

## Bibliografia

### ŹRÓDŁA

1. Canuto A. (1596). *Relationes ad Limina, Oppiden.* In: Archivio Segreto Vaticano, Congregazione del Concilio. Msc.
2. Canuto A. (1603). *Relationes ad Limina, Oppiden.* In: Archivio Segreto Vaticano, Congregazione del Concilio. Msc.
3. Cesonio A. (1613). *Relationes ad Limina, Oppiden.* In: Archivio Segreto Vaticano, Congregazione del Concilio. Msc.
4. De Paola G. (1630). *Relatio Bisiniamen'1630.* In: Archivio Segreto Vaticano, Congregazione del Concilio. Msc.
5. Diano Parisio P. (1673). *Relationes ad Limina, Oppiden.* In: Archivio Segreto Vaticano, Congregazione del Concilio. Msc.
6. *Dioecesana Synodus Bisinianensis celebrata sub die vigesima tertia m. is Maii anno millesimo sexcentesimo sexto in Cathedrali Ecclesia Bisiniani sub Praesulatu Ill.mi et R.mi D.ni Arche.pi Pauli Piromalli Dei, et Ap. ae Sedis gratia E. pi Bisiniani Baronis S. tae Sophiae anno eius secundo feliciter: Amen* (1606). In: D'Alessandro (1998). *Chiesa e Società in Calabria. I Sinodi di Bisignano (1630-1727).* Cosenza: Satem. 223-257.
7. *Dioecesana Synodus Bisinianensis celebrata sub die x. m. s Aprilis Anni 1678 in Eccl. a Cathedrali sub Praesulatu Ill. mi, et R. mi D. ni D. Honufri Manesi Patricii Civitatis Lyciensis Dei, et Ap. licae Sedis gra. Ep. i eiusdem Eccl. ae Bisinianen., et Baronis S. Sophiae* (1678). In: D'Alessandro (1998). *Chiesa e Società in Calabria. I Sinodi di Bisignano (1630-1727).* Cosenza: Satem. 259-349.
8. Fili B. (1699). *Relationes ad Limina, Oppiden.* In: Archivio Segreto Vaticano, Congregazione del Concilio. Msc.
9. Fili B. (1701). *Acta Synodi Diaecesanae.* Messanae.
10. Mandarani F. (1751). *Relationes ad Limina, Oppiden.* In: Archivio Segreto Vaticano, Congregazione del Concilio. Msc.
11. Montano G. B. (1637). *Relationes ad Limina, Oppiden.* In: Archivio Segreto Vaticano, Congregazione del Concilio. Msc.

12. Montano G. B. (1644). *Relationes ad Limina, Oppiden*. In: Archivio Segreto Vaticano, Congregazione del Concilio. Msc.
13. Perimezzi G. M. (1715). *Relationes ad Limina, Oppiden*. In: Archivio Segreto Vaticano, Congregazione del Concilio. Msc.
14. Perimezzi G. M. (1718). *Relationes ad Limina, Oppiden*. In: Archivio Segreto Vaticano, Congregazione del Concilio. Msc.
15. Perimezzi G. M. (1729). *Relationes ad Limina, Oppiden*. In: Archivio Segreto Vaticano, Congregazione del Concilio. Msc.
16. Perimezzi G. M. (1733). *Relationes ad Limina, Oppiden*. In: Archivio Segreto Vaticano, Congregazione del Concilio. Msc.
17. Ragni V. (1675). *Relationes ad Limina, Oppiden*. In: Archivio Segreto Vaticano, Congregazione del Concilio. Msc.
18. Ragni V. (1685). *Relationes ad Limina, Oppiden*. In: Archivio Segreto Vaticano, Congregazione del Concilio. Msc.
19. Ragni V. (1688). *Relationes ad Limina, Oppiden*. In: Archivio Segreto Vaticano, Congregazione del Concilio. Msc.
20. Sobór Trydencki (2005). *Sesja 23: II (Dekret o reformie)*. W: *Dokumenty Soborów Powszechnych. Tekst łaciński, polski*. T. IV (1511-1870). Oprac. ks. A. Baron, ks. H. Pietras SJ. Kraków: WAM. 705-713.
21. Spinelli Mons. (1640). *Relatio ad Limina del 1640*. In: Archivio Storico Diocesano, Rossano. Msc.
22. Vita L. (1738). *Relationes ad Limina, Oppiden*. In: Archivio Segreto Vaticano, Congregazione del Concilio. Msc.
23. Vita L. (1746). *Relationes ad Limina, Oppiden*. In: Archivio Segreto Vaticano, Congregazione del Concilio. Msc.

#### LITERATURA PRZEDMIOTU

1. D'Alessandro R. (1990). *Chiesa e Società in Calabria. La visita Apostolica di Andrea Pierbenedetto Vescovo di Venosa alla Diocesi di Bisignano MDCXXX*. Montalto Uffugo: La Grafica Meridionale.
2. D'Alessandro (1998). *Chiesa e Società in Calabria. I Sinodi di Bisignano (1630-1727)*. Cosenza: Satem.
3. Denisi A. (1983). *L'Opera Pastorale di Annibale D'Afflitto Arcivescovo di Reggio Calabria 1594-1638*. Roma: La Goliardica.
4. Liberti R. (1991-1992). *Cultura e spiritualità in Calabria. Il Seminario Vescovile di Oppido Mamertina*. *Rivista Storica Calabrese*, XII-XIII, 1-4, 291-320.

#### LITERATURA POMOCNICZA

1. Wielgus S. Bp (2005). *Zachodnia i polska nauka średniowieczna – encyklopedycznie*. Płock: Płocki Instytut Wydawniczy.

#### MATERIAŁY Z INTERNETU

1. *Il Seminario di Bisignano. Centro propulsore di Cultura*. In: <http://www.seminario.cosenza.it>, 15.05.2013.



# WARUNKI TWORZENIA SIĘ POLSKIEGO SZKOLNICTWA PODSTAWOWEGO W WOJEWÓDZTWIE GDAŃSKIM PO ZAKOŃCZENIU DZIAŁAŃ WOJENNYCH W 1945 ROKU

LIDIA BURZYŃSKA-WENTLAND

*Uniwersytet Gdański w Gdańsku*

## **Streszczenie**

Tworzenie się szkolnictwa polskiego w nowoutworzonym w marcu 1945 roku województwie gdańskim odbywało się w specyficznych warunkach, odmiennych niż np. w Polsce centralnej, gdyż sieć szkolnictwa budowano od nowa z powodu poważnych zniszczeń infrastruktury szkolnej. Problemem pozostawał również: brak wykwalifikowanych nauczycieli, którzy żyli w nędzy, brak bezpieczeństwa związany z migracjami ludności z różnych terenów dawnej Polski, obecność wojsk radzieckich destabilizujących normalizację stosunków społecznych, obecność Niemców wciąż pozostających w naszym kraju oraz występowanie mozaiki kulturowej powodującej konflikty społeczne. Obok znaczących braków w wykwalifikowanej kadrze nauczycieli, braku pomocy szkolnych, programów nauczania, prawie niemożliwa była realizacja nauczania języka polskiego z powodu mozaiki dialektycznej, słabej znajomości języka polskiego przez dzieci autochtonów, panującej biedy nie pozwalającej na zakup podręczników i przyborów szkolnych czy konfliktów z ludnością napływową nie rozumiejącej specyfiki tego regionu.

Uruchamianie pierwszych szkół w Polsce po zakończeniu działań wojennych i proces organizacji nauczania odbywał się w oparciu o ustawę z roku 1932 z uwzględnieniem zmian organizacyjnych zawartych w Wytycznych organizacji szkół powszechnych w roku szkolnym 1944/45. W następnym roku szkolnym rozpoczęto częściowe przekształcanie istniejącego systemu szkolnego w myśl uchwały zjazdu łódzkiego. Instrukcja Ministerstwa Oświaty z dnia 16 lipca 1945 roku w sprawie realizacji obowiązku szkolnego i organizacji szkół powszechnych w roku szkolnym 1945/46 potwierdzała zasady ustalone w Wytycznych z 1944 roku w sprawie powoływania klas jednorocznych o jednakowym programie dla wszystkich szkół powszechnych. Przewidywała ona również tworzenie specjalnych kompletów nauczania o skróconym czasie nauki w celu wyrównania braków dla dzieci przerosniętych wiekowo, które wskutek działań wojennych przerwały naukę lub ukończyły szkołę niemiecką<sup>1</sup>. Jednak uruchamianie szkół na Ziemiach Odzyskanych, w tym również w województwie gdańskim uzależnione było od tempa akcji osiedleńczej, a tworzenie sieci szkolnej odbywało się w odmiennych warunkach niż w Polsce centralnej. Wraz z odbudową gospodarczą mocno

---

<sup>1</sup> S. Mauersberg, *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944-1948*, Wrocław 1971, s. 51-53.

zniszczonych działaniami wojennymi terenów wchodzących w skład województwa gdańskiego, budowano od podstaw sieć szkolną, a przed oświatą na tym terenie postawiono wiele celów, często wykraczających poza dydaktykę i wychowanie. Przede wszystkim chodziło o te zadania szkoły, które miały wpływać na tworzenie się jednolitego społeczeństwa, repolonizację ludności rodzimej, w tym także pozytywnie zweryfikowanych Niemców, integrację tych terenów z pozostałą częścią Polski, a także podniesienie poziomu kulturalnego regionu<sup>2</sup>.

W nowo wytyczonych granicach województwa gdańskiego już w kwietniu 1945 roku rozpoczęło działalność Kuratorium Okręgu Szkolnego Gdańskiego (KOSG) z siedzibą w Sopocie. Pierwszym kuratorem został mgr Jan Młynarczyk<sup>3</sup>. Musiał się on zmierzyć z problemami organizacji szkolnictwa różnego stopnia z uwzględnieniem edukacji Polaków żyjących dotychczas w organizmie państwa niemieckiego, brakiem wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej, chaosem panującym bezpośrednio po zakończeniu działań wojennych na terenach odzyskanych, konfliktami wynikającymi z funkcjonowania radzieckich komendantur wojennych mającymi złe relacje z pełnomocnikami Rządu RP, samoradną edukacją Niemców, którzy wciąż pozostawali na terenie województwa i wieloma innymi kwestiami związanymi z edukacją i wychowaniem. Tworzenie zrębów szkolnictwa polskiego na tym terenie okazało się procesem trudnym, bowiem radzieckie komendantury wojenne pozwalały na tworzenie od lipca 1945 roku szkół niemieckich w Lęborku i Łebie w powiecie lęborskim, nawoływały ludność niemiecką do stawiania oporu władzy polskiej poprzez nierespektowanie jej rozporządzeń, a także zajmowały przedwojenne budynki szkolne. Ponadto prowokowały do lokalnych konfliktów wprowadzających stan zagrożenia życia społeczności lokalnych<sup>4</sup>.

W województwie gdańskim w statystykach szkolnych z 1945 roku mamy do czynienia z podziałem na powiaty „stare” i „nowe”. Stare odnosiły się do przedwojennych powiatów województwa, nowe zaś odróżniano głównie ze względu na ich złożoność społeczno-gospodarczą i w kontekście zamieszkania w nich znacznej liczby Niemców, którzy z różnych względów nie opuścili jeszcze Polski. Obszary należące do byłej III Rzeszy Niemieckiej w odróżnieniu od ziem „starych” nazywano Ziemią Odzyskanymi, które zasiedlano głównie migrantami ze wschodnich terenów dawnej II Rzeczypospolitej. Procesom migracyjnym towarzyszyło zderzenie kultur, tradycji, mentalności, wzorców życiowych i systemów wartości, które miały

---

<sup>2</sup> C. Osekowski, *Spółeczeństwo Polski zachodniej i północnej w latach 1945 - 1956*, Zielona Góra 1994, s. 195 -198.

<sup>3</sup> Archiwum Akt Nowych w Warszawie (dalej: AAN), Ministerstwo Oświaty (dalej: MO), sygn. 146, Zarządzenie ministra oświaty Nr BK-142/50 z dnia 7.04.1950 r.

<sup>4</sup> Ibidem, sygn. 1746, Korespondencja inspektora szkolnego w Lęborku z Kuratorium Okręgu Szkolnego w Koszalinie i Gdańsku z lipca 1945 r., Z. Romanow, *Szkolnictwo z niemieckim językiem nauczania na Pomorzu Zachodnim w latach 1950-1962*, „Przegląd Zachodniopomorski”, T. XI, 1996, z. 3, s. 129.



bezpośrednie przełożenie na napięcia społeczne i wykształcenie się negatywnych stereotypów w stosunku do „obcych”. Czynniki polityczne i partyjne skutecznie podsycaly wśród osadników i ludności rodzimej obawy i wyolbrzymiały lęki przed nowoprzybyłymi<sup>5</sup>, co znacząco wpływało również na sytuację oświatową. Najbardziej negatywnie oceniano jednak migrantów zza Bugu i osadników z centralnej Polski. W raportach władz oświatowych, Polskiego Związku Zachodniego i opisów sytuacyjnych pełnomocnika rządu w 1945 roku ludność tę opisywano m.in. słowami: „Ci czuli się najlepszymi Polakami, przeważnie tworzyli struktury miejscowej władzy oraz dyskryminowali ludność autochtoniczną i repatriantów”, „stosunek miejscowej ludności polskiej (kaszubskiej) do repatriantów i przesiedlonych jest wręcz nieprzychylny, co wywołuje analogiczne reakcje u repatriantów i przesiedlonych. Element przesiedlony w świetle oceny repatrianta z Wileńszczyzny to ludzie chcący szybko się dorobić, bardzo często o niskiej etyce i moralności, nieprzebiegający w środkach. Repatriant zaś za wszystkie krzywdy wini Niemców i głęboko ich nienawidzi”<sup>6</sup>. Kwestię krzywdzącego podejścia do Polaków-autochtonów przez przybyszy do województwa gdańskiego podnosił również Inspektor Szkolny Zamiejski w Gdańsku. Informował on KOSG w Sopocie o „rezerwie i nieufności tej ludności, która była krzywdzona moralnie i materialnie. Ludność napływowa pozbawiona swych domów nie miała skrupułów i kierowała się instynktem samozachowawczym, nie rozumiała specyfiki ludności polskiej, która żyła na terenie państwa niemieckiego i reagowała agresywnie na wszystko co niemieckie”. Inspektor zwracał uwagę kuratorowi na delikatność tej kwestii, a jednocześnie trudności z którymi przyjdzie im się zmierzyć<sup>7</sup>.

Problem ten nie miał charakteru lokalnego, bowiem występował na wszystkich Ziemiach Odzyskanych. Ludność polska doznająca wielu krzywd od migrantów założyła nawet Kongres Polaków Autochtonów na Ziemiach Odzyskanych. W 1946 roku Kongres wydał rezolucję, w której szczegółowo przedstawiono sytuację autochtonów, podkreślano brak zrozumienia ze strony władz administracyjnych i politycznych państwa polskiego dla ich losów, a także podkreślał fakt popełnienia wielu błędów administracyjnych przy weryfikacji. Uważano, że efektem tych błędów jest fakt, że „wielu Niemców wcisnęło się między Polaków przy weryfikacji”<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> C. Obracht-Prondzyński, Wielokulturowość Pomorza i jej konsekwencje dla edukacji, [W:] Problemy i wyzwania edukacji międzykulturowej. Doświadczenia polskie i niemieckie, red. C. Obracht-Prondzyński, Gdańsk-Wieżyca 2007, s. 60.

<sup>6</sup> AAN, MO, sygn. 1233, Raport Kuratorium Okręgu Szkolnego Gdańskiego z listopada 1945 r. do wizytatora ministerialnego – Ekierta.

<sup>7</sup> Ibidem, sygn. 1236. Pismo Inspektora Szkolnego Zamiejskiego w Gdańsku do KOSG w Sopocie z dnia 20.11.1946 r.

<sup>8</sup> Ibidem, Rezolucja Kongresu Polaków Autochtonów z Ziemi Odzyskanych uchwalona 9.11.1946 r.

Problemy społeczne występujące na terenie województwa nie były jedynymi, które należało rozwiązać. Jedną z większych przeszkód było zatrudnianie nauczycieli bez wymaganych kwalifikacji zawodowych, bowiem nie można było liczyć na zatrudnienie przedwojennych nauczycieli i pracowników administracji szkolnej. KOSG oszacowało straty w tym względzie i stwierdziło, że Niemcy w czasie wojny zamordowali 494 pracowników, w tym 345 osób zatrudnionych w szkołach powszechnych, 119 w szkołach średnich ogólnokształcących, 17 w szkołach zawodowych. Liczbę tę zwiększało 136 pracowników zmarłych oraz 195 zaginionych bez wieści. Łącznie był to ubytek w kadrze wynoszący 825 osób<sup>9</sup>. Obliczono również w przybliżeniu straty wynikające z zamknięcia zakładów kształcenia nauczycieli, ale odnotowano je jedynie w nauczycielach i uczniach w Wejherowie. W czasie wojny nie wykształcono bowiem 90 nauczycieli i nie przyjęto 180 uczniów<sup>10</sup>.

Kuratorium Okręgu Szkolnego Gdańskiego w 1947 roku wciąż liczyła straty wynikające ze skutków II wojny światowej na podległym mu terenie. Majątek szkół powszechnych na „ziemiach starych” szacowano według wartości i stanu z 1 września 1939 roku. Obliczono, że budynki szkolne osiągnęły zaledwie 49% wartości przedwojennej<sup>11</sup> (4 635 900 zł), wyposażenie szkół, w tym umeblowanie zostało zniszczone w 74%, pracownie przedmiotowe w 85%, pomoce naukowe w 78%, biblioteki szkolne w 72%<sup>12</sup>.

Normalizację sytuacji związanej z odbudową infrastruktury szkolnej utrudniali Niemcy, którzy destabilizowali normalizację stosunków społecznych w województwie gdańskim i generalnie wykazywali wrogość w stosunku do Polaków. W Bytowie i powiecie bytowskim pozostawało ich w grudniu 1945 roku wciąż 60 361; w Elblągu – 18 000 (na 11 000 Polaków) i wykazywali bardzo niechętny stosunek do Polaków; w powiecie gdańskim 26 309 (na 20 924 Polaków); w Gdyni – 2 946 (na 82 273 Polaków); 1000 w powiecie kwidzyńskim (na 18 000 Polaków), w powiecie lęborskim 10 505; powiecie malborskim 12 100 (na 16 716 Polaków), gdzie występowały wrogie stosunki, zwłaszcza do osadników zza Buga, którzy w 75% stanowili nową społeczność lokalną; w powiecie morskim 9 283 (na 68 665 Polaków), w powiecie sławieńskim 34 600 (Polacy 21% mieszkańców – 9 765 osób), w powiecie słupskim 22 listopada 1945 roku wciąż była przewaga ludności niemieckiej - 19 857 w Słupsku i 6 000 w powiecie (Polaków 11 808 w Słupsku, w powiecie do 17 000).

---

<sup>9</sup> Ibidem, sygn. 1233, Zestawienie liczbowe pracowników administracji szkolnej oraz nauczycieli zamordowanych, zmarłych i zaginionych w okresie od 1.09. 1939 r. do 31.08.1945 r. dla Okręgu Szkolnego Gdańskiego z 4.01.1947 r.

<sup>10</sup> Ibidem, Zestawienie strat oświaty polskiej spowodowanych zamknięciem zakładów kształcenia nauczycieli przez KOSG w Sopocie z dnia 7.01. 1947 r.

<sup>11</sup> Ibidem, Tabelaryczne zestawienie strat w majątku szkolnym wynikłe z powodu wojny i jej skutków w szkołach powszechnych na ziemiach starych Kuratorium Okręgu Szkolnego Gdańskiego z 7.02.1947 r.

<sup>12</sup> Ibidem.

W Słupsku w związku z napiętą sytuacją narodowościową zabójstwa na tle rabunkowym były powszechne, podobnie jak w Lęborku, gdzie Niemcy nasyłali na Polaków żołnierzy radzieckich, napadali na nich, rabowali mienie, a także nierzadko dokonywali zabójstw na tle rabunkowym. W powiecie lęborskim Niemcy byli podburzani przez Rosjan, natomiast w powiecie sławieńskim stosunek Niemców do Polaków był poprawny, ale sytuacji w konfliktowej ludność niemiecka znajdowała poparcie u etatowych placówek radzieckich<sup>13</sup>.

Władze oświatowe województwa gdańskiego w trakcie tworzenia sieci szkolnictwa napotykały na wiele problemów, w tym związanych z bezpieczeństwem nauczycieli i administracji szkolnej. Sytuacja w tym względzie była tragiczna i w zasadzie odnosiła się zarówno do powiatów „starych”, jak i „nowych”. W powiecie bytowski, elbląskim, kwidzyńskim i malborskim nauczyciele względnie bezpiecznie poruszali się po terenie jedynie za dnia, natomiast w porze wieczorowej jedynie w grupach; w powiecie kartuskim i kościerskim stan bezpieczeństwa oceniano na katastrofalny i najbardziej odczuwano grabieże, napady i rabunki dokonywane przez Armię Czerwoną. Do najniebezpieczniejszych powiatów województwa gdańskiego należał powiat gdański, lęborski, morski (wejherowski) i słupski. W powiecie lęborskim po zmroku ludność nie wychodziła z domu, bowiem napady, grabieże i zabójstwa na tle rabunkowym były codziennością. Nikt nie miał pewności, czy nie zostanie wyrzucony z mieszkania przez żołnierzy radzieckich, a poruszanie się po terenie powiatu wiązało się z utratą życia. W powiecie morskim nie było dnia, aby nie doszło do rabunku, pobicia czy morderstwa. Ludność wieczorami nie opuszczała mieszkań. Żołnierze radzieccy dokonujący rabunków napadli nawet na instruktora oświaty dorosłych w jego własnym mieszkaniu rabując mu 1350 zł i zegarek. W powiecie gdańskim napady i rabunki również były powszechne. Nie oszczędzono również dwóch podinspektorów szkolnych i odebrano im służbowe rowery. W wielu miejscowościach tego powiatu nauczyciele zmuszeni byli do obrony życia i mienia i składali do władz podania o posiadanie broni. W powiecie słupskim również panowało bezprawie, a bardzo często zdarzały się napady na nauczycieli oraz dziewczęta wracające z wieczornych zajęć. W skali całego województwa gdańskiego jedynie w powiecie sławieńskim nie występowały powyższe zjawiska i uznawano je za bezpieczny<sup>14</sup>.

Wskutek notorycznego zagrożenia życia i zdrowia nauczycieli w powiecie bytowskim i elbląskim władze oświatowe zgodziły się na posiadanie przez nich broni palnej, postulowały zwiększenie liczby patroli milicyjnych dla zwiększenia bezpieczeństwa nauczycieli w powiecie elbląskim i lęborskim. W tym ostatnim należało również zwiększyć bezpieczeństwo uczestników kursów i świetlic. W celu

---

<sup>13</sup> Ibidem, Materiały do sprawozdań instruktorów Oświaty Dorosłych (stan na grudzień 1945 r.).

<sup>14</sup> Ibidem.

lepszej organizacji sieci szkolnej w stosunku do zdiagnozowanych potrzeb, wszystkie powiatowe inspektoraty szkolne miały być zaopatrzone w motocykle<sup>15</sup>.

Ważnym problemem dla KOSG okazało się również przygotowanie infrastruktury szkolnej przed nowym rokiem szkolnym 1945/1946. Niestety do maja 1946 roku nie udało się otworzyć 210 szkół powszechnych z powodu braku środków finansowych na ich remont (na 887 funkcjonujących). Uczniowie rozpoczynający naukę szkolną byli pozbawieni jakichkolwiek pomocy naukowych i dydaktycznych, a stan wyposażenia w ławki, tablice czy kredę również pozostawiał wiele do życzenia. Najlepsza sytuacja z infrastrukturą szkolną występowała w powiecie sławieńskim, słupskim (poza nielicznymi wyjątkami) i malborskim, gdzie budynki szkolne znajdowały się w dobrym stanie. W powiecie kartuskim i kościerskim zostały one zaledwie doprowadzone do stanu używalności, ale były pozbawione wyposażenia i pomocy naukowych. W powiecie elbląskim w żadnej szkole wiejskiej nie było szyb, więc ubytki zastępowano dyktą lub tekturą. Podobna sytuacja występowała w niektórych szkołach powszechnych w Gdyni.

Jednak wciąż nierozwiązanym problemem było zaopatrzenie szkół w opał oraz w naftę z powodu częstego odcinania prądu. W powiecie bytowskim nie dostarczano np. prądu 21 placówkom szkolnym zastępując go 800 kg nafty, która dostarczana była jednak w niewystarczających ilościach.

Doskwierającym problemem zarówno dla uczniów jak i nauczycieli było przebywanie w nieogrzewanych budynkach szkolnych. Placówki szkolne w powiecie bytowskim i kwidzyńskim w ogóle nie zaopatrzone w opał; w powiecie malborskim starczało go jedynie na 4-6 tygodni; w kościerskim dla szkół zdobywano go z wielkim trudem ze względu na rygorystyczne postępowanie Lasów Państwowych i wysokie ceny urzędowe; w powiecie morskim brakowało opału, dlatego też część szkół zamknięto. Węgla na ogrzanie nie było wcale, a drewno dostarczano w bardzo małych ilościach i sporadycznie. Jedynie w Słupsku opał organizowały komitety rodzicielskie oraz magistrat (koks i drewno). Sprawa opału zależała od podejścia nauczycieli do rodziców i lokalnych władz samorządowych, dlatego też w skali województwa prawie wszystkie szkoły w powiecie słupskim były ogrzane<sup>16</sup>.

Ważnym elementem sprawności organizacyjnej w zakresie otwierania placówek szkolnych do użytku uczniów była postawa nauczycieli, którzy mozolnie odbudowywali budynki ze zniszczeń wojennych, nosili wapno, cement, cegły. Władza chciała, aby zamieszkiwali na miejscu i konsolidowali miejscową ludność. Z tego też względu nauczycielom przyznawano służbowe mieszkania w miejscu podejmowania przez nich pracy. W tym zakresie najlepsza sytuacja była w powiecie słupskim i sławieńskim. W tym ostatnim nauczyciele otrzymali nawet mieszkania z umeblowaniem. W powiecie bytowskim, elbląskim, kwidzyńskim, malborskim na ogół nie brakowało mieszkań dla nauczycieli, ale były one pozbawione wyposażenia.

---

<sup>15</sup> Ibidem.

<sup>16</sup> Ibidem.

Ich meblowanie odbywało się zbyt wolno i dorywczo w stosunku do potrzeb, a ponadto nauczyciele na własny koszt musieli je remontować. Zdecydowanie najtrudniejsza sytuacja z mieszkaniami dla nauczycieli występowała w Gdańsku i w powiecie kartuskim. Tam zdarzały się przypadki zamieszkiwania w „norach” lub w punktach etapowych Państwowego Urzędu Repatriacyjnego, nieopalanych i bez szyb. Z kolei w powiecie morskim wielu nauczycieli nie otrzymało mieszkań i stało się to jednym z najpilniejszych zadań, ponieważ mieszkali 10-15 km od szkół w nieoszlonych i niedogranych pomieszczeniach. Utrudniało to kontakt ze środowiskiem lokalnym i odciągało ich od prac przy odgruzowaniu i remontach szkół<sup>17</sup>.

Na ogół w pierwszych miesiącach powojennych nauczyciele żyli w nędzy i głodowali. Nie posiadali obuwia i odzieży, pracowali od wczesnych godzin rannych do wieczora przy przygotowaniu placówek do rozpoczęcia nauki. Żywność na przydziały mieli otrzymywać z Wydziału Apropowizacji Urzędu Wojewódzkiego w Gdańsku, ale okazało się to fikcją, ponieważ przeważnie nie realizowano kartek żywnościowych. W powiecie bytowskim jedynie w niewielkim stopniu dostarczano nauczycielom żywność, a oni zajęci pracą od rana do wieczora nie mogli uczestniczyć w handlu wymiennym, bo tylko taka forma nabywania produktów tu funkcjonowała. Środkiem płatniczym była przede wszystkim żywność, odzież i obuwie, której nauczyciele nie posiadali. Odbudowując budynki szkolne ze zniszczeń od 8.00 do 20.00 nie mogli tak jak inni „szabrować, handlować, zaopatrzyć się”<sup>18</sup>.

Najtrudniejsza sytuacja z aprowizacją nauczycieli występowała w powiecie elbląskim, gdańskim, kartuskim, kościerskim, morskim i słupskim. W powiecie elbląskim nauczyciele wiejscy nie dostawali nawet chleba z gwarantowanego przydziału, a w samym Elblągu poza chlebem nie dostawali niczego na przydziałowe kartki. W Gdańsku nauczyciele pozbawieni przydziałów żywnościowych zmuszeni byli podejmować dodatkową pracę zarobkową. Cierpieli niedostatek, który stał się impulsem do założenia Spółdzielni Spożywczej z końcem listopada 1945 roku. W powiecie kartuskim gwarantowane zaopatrzenie oceniano jako „poniżej krytyki”. W listopadzie 1945 roku wydano jedynie chleb i 25 dag masła zmuszając nauczycieli do zaopatrywania się na wolnym rynku. W powiecie kościerskim bardzo niskie pensje nauczycieli nie pozwalały na zakup żywności na wolnym rynku, a przydziały żywnościowe realizowane były jedynie „dla stwarzania pozorów”. Podobna sytuacja miała miejsce w powiecie kwidzyńskim, gdzie zagwarantowane przydziały na kartki w ogóle nie były realizowane, a nauczyciele żyli w nędzy. W powiecie malborskim nauczyciele w ogóle nie otrzymali chleba w listopadzie 1945 roku, a jedynie do podziału 1,5 kg śledzi, 0,5 kg cukru, 0,4 soli i 2 pudełka zapalek. Na tle trudności aprowizacyjnych wśród nauczycielstwa w województwie gdańskim, najtragiczniejsza sytuacja w tym względzie występowała w powiecie słupskim. Władze oświatowe

---

<sup>17</sup> Ibidem.

<sup>18</sup> Ibidem.

ocenily ją jako „rozpaczliwą”, podkreślając sporadyczność realizowania przydziałów żywnościowych. Jedynie w powiecie sławieńskim odnotowano na ogół dobre zaopatrzenie nauczycieli w żywność<sup>19</sup>.

Poza trudnościami aprowizacyjnymi i ciężką pracą fizyczną związaną z przygotowaniem szkół do podjęcia nauki przez uczniów, nauczyciele - przeważnie migranci z innych części Polski, musieli zmierzyć się również adaptacją w nowym środowisku, a także z lokalnymi konfliktami, w które mimo woli zostali wciągnięci. Nauczyciele byli życzliwie traktowani jedynie w powiecie sławieńskim, malborskim i elbląskim. Ludność napływowa traktowała ich jak doradców w ważnych i życiowych sprawach. W powiecie malborskim społeczność doceniała ich czynny udział w pracach społecznych, a nawet interesowała się ich ciężkim położeniem, ale nie była w stanie ich wspomóc. Z kolei w powiecie lęborskim nikt nie interesował się losem nauczycieli; w powiecie kwidzyńskim nieskonsolidowana społeczność odnosiła się z do nich z nieufnością, a w powiecie słupskim nauczyciele zmuszeni zostali do szukania partnerów do współpracy w bardzo zróżnicowanym środowisku społecznym, które zajęte było przede wszystkim własną sytuacją bytową. Jak trudno było odnaleźć się nauczycielom w nowej, powojennej sytuacji świadczy chociażby charakterystyka ich postaw dokonanych przez władze oświatowe w powiecie bytowskim: „Z zapałem i ze zrozumieniem swego posłannictwa nauczycielstwo przystąpiło do pracy, wkraczając na teren pełen niepewności i wrogich elementów. Jako grupa społeczna bodaj jedyna po wojnie zachowała swą moralność i ten kapitał wniosła na Ziemię Odzyskane. Wśród morza szabrowników i prawdziwej inwazji indywidualuów różnego autoramentu stało się ostoją i przykładem praworządności. Wskazało drogę, po której powinno się toczyć życie powojenne”<sup>20</sup>.

W tak trudnej sytuacji, KOSG mozolnie tworzyło strukturę szkolnictwa podstawowego w województwie gdańskim i w roku szkolnym 1945/1946 jego stan przedstawiał się następująco:

---

<sup>19</sup> Ibidem.

<sup>20</sup> Ibidem.

*Tabela 1. Stan liczebny szkolnictwa podstawowego w województwie gdańskim w roku szkolnym 1945/1946*

Powiat	Liczba szkół czynnych (stan na 1.10.1945 r.)	Liczba szkół czynnych (stan na 15.05.1946 r.)	Liczba szkół nieczynnych (stan na 15.05.1946 r.)	Liczba uczniów w szkołach (stan na 1.10.1945 r.)	Liczba uczniów w szkołach (stan na 15.05.1946 r.)	Liczba uczniów pozostających poza szkołą (stan na 15.05.1946 r.)
bytowski	20	33	15	955	1 919	1 251
elbląski	9	14	3	686	1 645	169
Gdańsk – miasto	28	28 (w tym 2 szkoły ćwiczeń)	-	7 048	11 541	-
gdański	69	97	38	2 824	4 717	968
Gdynia	16	19	1	10 089	10 777	315
kartuski	83	93	22	13 902	12 458	1 444
kościerski	66	81	5	6 376	8 203	212
kwidzyński	29	36	5	2 277	2 837	509
łęborski	46	59	2	1 192	2 620	200
malborski	9	11	2	1 208	1 635	45
miasteczki	5	25	12	83	894	201
sławieński	10	47	10	495	2 643	203
słupski	30	50	40	1 236	3 091	762
starogardzki	78	87	10	11 662	10 808	365
sztumski	16	25	29	1 215	2 004	1 335
tczewski	66	74	1	9 340	9 340	48
wejherowski	100	108	15	13 359	14 482	1 283
<b>ogółem</b>	<b>680</b>	<b>887</b>	<b>210</b>	<b>83 914</b>	<b>10 1614</b>	<b>9 310</b>

Źródło: AAN, MO, sygn. 2133, Stan szkolnictwa powszechnego z dnia 15.05.1946 r.; Archiwum Państwowe w Gdańsku (dalej: APG), Kuratorium Okręgu Szkolnego Gdańskiego (dalej: KOSG), sygn. 122, Stan szkolnictwa powszechnego z dnia 1.10. 1945 r. z KOSG.

Jak wynika z przedstawionej tabeli, najwięcej szkół powszechnych uruchomiono do maja 1946 roku w powiecie wejherowskim (108), gdańskim (97), kartuskim (93) i starogardzkim (87), najmniej zaś w powiecie malborskim (11), elbląskim (14), sztumskim i miasteczkim (25). Niestety do tego czasu nie udało się uruchomić łącznie 210 szkół – 40 szkół w powiecie słupskim, 38 w gdańskim i 29 w sztumskim w stosunku do potrzeb. Były to najwyższe wskaźniki w całym Okręgu Szkolnym Gdańskim. Największy przyrost liczby szkół powszechnych w pierwszym roku po wojnie odnotowano w powiecie gdańskim (28), kościerskim (15), lęborskim (13). Jednak największy, a tym samym najbardziej dynamiczny rozwój tego szkolnictwa odnotowano w: powiecie sławieńskim (o 37 szkół więcej), miasteczkim i słupskim (po 20 szkół) oraz bytowskim (13 placówek szkolnych).

Zdecydowaną przewagę stanowiły jednak szkoły najniżej zorganizowane – o 1 nauczycielu i na 887 szkół (stan na 15 maja 1946 roku) było ich aż 462. Najwięcej tego typu placówek szkolnych zorganizowano w powiecie gdańskim (62), kościerskim (56), wejherowskim (53) oraz słupskim (42). Szkół o 2 nauczycielach było 201, przy czym najliczniej powstawały w powiecie wejherowskim (33), starogardzkim (31) oraz kartuskim (28). Szkół o 4 nauczycielach i więcej było na terenie województwa gdańskiego 157, przy czym najwięcej z nich funkcjonowało w Gdańsku (24) i Gdyni (19). Poza tym na terenie powiatu kartuskiego było ich 31. Na zachodnim obszarze województwa ich liczba nie była imponująca – w powiecie słupskim tylko 4 placówki tego typu, miasteczkim i bytowskim 1, sławieńskim 2<sup>21</sup>.

W stosunku o szkół o jednym, dwóch i czterech nauczycielach stosunkowo nieliczne były szkoły powszechne o 3 nauczycielach i na 887 wszystkich placówek (stan na 15 maja 1946 roku), było ich tylko 67. Najliczniej występowały jedynie w powiecie kartuskim (18) i starogardzkim (11). W powiecie słupskim, miasteczkim i sławieńskim nie zorganizowano ich wcale.

KOSG w Sopocie sporządził również tabelaryczne zestawienie pochodzenia uczniów (stan na 1 października 1946 roku). W skali całego województwa najwięcej uczniów szkół podstawowych pochodziło z Polski Centralnej, których rodzice przenieśli się na Ziemię Odzyskaną – 38 810 osób. Drugą, równie liczną grupę uczniów stanowili jak to skategoryzowano „repatrianci z za Buga”, którzy wprost stamtąd przybyli na Ziemię Odzyskaną – 32 989 osób, a trzecią autochtoni w liczbie 29 108 osób. Pozostałe grupy uczniów nie były już tak liczne: uczniów – „repatriantów z ziem polskich odstąpionych Rosji” było 1 941, dzieci rodziców „zamieszkujących za Bugiem i wywiezionych do Niemiec” – 4 293. Najmniej liczni byli uczniowie reemigranci (Westfalia, Francja, Belgia, Jugosławia) – 2 420<sup>22</sup>. Łącznie na terenie KOSG w październiku 1946 roku uczyło się 101 614 osób w szkołach powszechnych, 11 135 uczniów w szkołach średnich ogólnokształcących, 2 270 w szkołach zawodowych oraz 4 275 w zakładach kształcenia nauczycieli<sup>23</sup>. Jednak nadal 9 310 dzieci w wieku szkolnym nie uczęszczało do szkół. Liczba ta wynikała z nieuczęszczania do szkół dzieci niemieckich, dla których nie przewidywano żadnych form edukacji w szkolnictwie publicznym i prywatnym oraz dzieci polskich, których rodzice nie przeszli jeszcze procedur rehabilitacyjnych lub weryfikacyjnych. Ministerstwo Oświaty zajmowało w 1945 roku nieprzejednane stanowisko w tej sprawie i przypominało kuratorom o sposobie traktowania dzieci rodziców podlegających rehabilitacji, określonym w okólniku ministerialnym Nr 10 z dnia 14 sierpnia 1945 roku, Nr II śr. 4661/45, a także podkreślało, że nie obowiązują je

---

<sup>21</sup> Ibidem, sygn. 2133, Stan szkolnictwa powszechnego z dnia 15.05.1946 r.; APG, KOSG, sygn. 122, Stan szkolnictwa powszechnego z dnia 1.10. 1945 r. z KOSG.

<sup>22</sup> Ibidem,

<sup>23</sup> Ibidem, Uczniowie w szkołach na Ziemiach Odzyskanych według miejsca pochodzenia z całego Okręgu Szkolnego Gdańskiego, stan na 1.10. 1946 r.



przepisy odnośnie realizacji obowiązku szkolnego<sup>24</sup>. Pozostawanie uczniów poza szkołą wynikało także z dużej labilności związanej z wyborem stałego miejsca zamieszkania i opuszczania terenu województwa gdańskiego.

Odbudowa kadr nauczycielskich stała się jednym z priorytetowych zadań nowej władzy w okresie powojennym zwłaszcza, że niedobór osób o wymaganych kwalifikacjach odczuwalny był we wszystkich typach szkół. Proces ten był szczególnie dotkliwy na Ziemiach Zachodnich i Północnych, w tym również w województwie gdańskim. Ze względu na specyfikę tych ziem i włączenie „ziem nowych” do organizmu państwa polskiego, a także braku miejscowej kadry nauczycielskiej, rekrutowała się ona głównie z byłych mieszkańców województw centralnej Polski oraz migrantów zza Buga<sup>25</sup>. Krótko po zakończeniu działań wojennych z powodu znaczącego zapotrzebowania na nauczycieli szkół podstawowych, do pracy na terenie województwa gdańskiego przyjmowano osoby bez wymaganych kwalifikacji pedagogicznych, a jedynie po kilkutygodniowym szkoleniu na kursie pedagogicznym<sup>26</sup>. Sytuację tę obrazuje tabela 2.

Jak widać, zdecydowanie najlepsza sytuacja z zatrudnianiem nauczycieli o pełnych kwalifikacjach zawodowych występowała w Gdyni i w Gdańsku oraz w powiecie tczewskim, gdzie nauczycieli niewykwalifikowanych zatrudniano najmniej.

Zdecydowanie najgorzej sytuacja przedstawiała się z nauczycielami bez wymaganych kwalifikacji w powiecie kościerskim, gdzie stanowili oni 83,5% kadry; miasteczkim – 70,5% , sławieńskim – 60,3%, lęborskim – 57,1%<sup>27</sup>. W powiecie miasteczkim ludność napływowa była niezadowolona z powodu braku nauczycieli o pełnych kwalifikacjach zawodowych i pomimo życzliwego stosunku do nauczycieli, żądała od władz oświatowych zatrudniana do szkół absolwentów szkół pedagogicznych<sup>28</sup>.

---

<sup>24</sup> Ibidem, sygn. 472, Opinia Dyrektora Biura Departamentu II Wydziału Szkół Powszechnych. Nr ZO-26/45. Warszawa 17.09.1945 r.

<sup>25</sup> B. Potyrała, W. Szuflik, Szkolnictwo ogólnokształcące na Ziemiach Zachodnich i Północnych w latach 1945-1970, Warszawa-Wrocław-Kraków-Gdańsk 1972, s. 301.

<sup>26</sup> E. Szkoła, Kwalifikacje nauczycieli w okresie Polski Ludowej (na podstawie wybranych regulacji resortu oświaty), [w:] Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej, pod red. R. Grzybowski, Toruń 2004, s. 140-141.

<sup>27</sup> AAN, MO, sygn. 2133, Stan szkolnictwa powszechnego z dnia 15.05.1946 r.; sygn.1232, Okrąg Szkolny Gdański – szkolnictwo powszechne w dniu 15.05.1946 r.

<sup>28</sup> Ibidem, sygn. 1233, Materiały do sprawozdań instruktorów Oświaty Dorosłych (stan na grudzień 1945 r.).

*Tabela 2. Kwalifikacje zawodowe nauczycieli zatrudnionych w szkołach powszechnych w województwie gdańskim w roku szkolnym 1945/1946 (stan na 15.05.1946 r.)*

Powiat	Liczba szkół czynnych	Liczba nauczycieli kwalifikowanych	Liczba nauczycieli niekwalifikowanych	Łączna liczba nauczycieli w powiecie
bytowski	33	36	18	54
elbląski	14	37	6	43
Gdańsk – miasto	28 (w tym 2 szkoły ćwiczeń)	257	13	270
gdański	97	129	35	164
Gdynia	19	205	15	220
kartuski	93	140	59	199
kościerski	81	85	71	156
kwidzyński	36	56	26	82
łęborski	59	51	68	119
malborski	11	37	7	44
miasteczki	25	10	24	34
śląwieński	47	25	38	63
ślupski	50	66	22	88
starogardzki	87	134	99	233
sztumski	25	26	14	40
tczewski	74	171	51	222
wejherowski	108	175	111	286
<b>ogółem</b>	<b>887</b>	<b>1640</b>	<b>677</b>	<b>2317</b>

Źródło: AAN, MO, sygn. 2133, Stan szkolnictwa powszechnego z dnia 15.05.1946 r.; sygn.1232, Okrąg Szkolny Gdański – szkolnictwo powszechne w dniu 15.05.1946 r.; APG, KOSG, sygn. 122, Stan szkolnictwa powszechnego z dnia 1.10. 1945 r. z KOSG.

W tej trudnej sytuacji, pierwszoplanowym zdaniem władz oświatowych było stworzenie systemu dokształcania niewykwalifikowanych, czynnych nauczycieli. W tym celu powołano na terenie całego kraju komisje rejonowe, nadające w latach 1945-1958 kwalifikacje pedagogiczne. Już we wrześniu 1945 roku minister oświaty powołał Centralną Komisję Kształcenia Nauczycieli Niewykwalifikowanych oraz Rejonowe Komisje Kształcenia Nauczycieli Niewykwalifikowanych w celu umożliwienia nauczycielom szkół podstawowych zdobycia pełnego wykształcenia pedagogicznego. Rejonowe Komisje z reguły funkcjonowały przy liceach pedagogicznych, a do ich podstawowych zadań należało kierowanie akcją samokształceniową nauczycieli niewykwalifikowanych, kształcenie świątopoglądowe

i ideologiczne oraz przygotowanie do zawodu nauczyciela-wychowawcy<sup>29</sup>. Poza tym Ministerstwo Oświaty zarządzeniem z dnia 22 maja 1945 roku nałożyło na nauczycieli bez wymaganych kwalifikacji pedagogicznych obowiązek podjęcia nauki na wstępnych kursach pedagogicznych oraz określiło warunki, jakie powinien spełniać kandydat do zawodu nauczycielskiego<sup>30</sup>. Inną kursową formą dokształcania nauczycieli były Wyższe Kursy Nauczycielskie, reaktywowane na mocy rozporządzenia Ministra Oświaty z dnia 28 lipca 1945 roku, mające za zadanie przygotować nauczycieli specjalistów wyższych klas szkół powszechnych<sup>31</sup>.

Nakreślone, wybrane problemy związane z kształtowaniem się szkolnictwa podstawowego na terenie województwa gdańskiego nie wyczerpują z oczywistych względów złożonej problematyki szkolnictwa powojennego w Polsce. Należy jednak zwrócić uwagę na specyfikę tzw. Ziemi Odzyskanych, gdzie na szeroką skalę przeprowadzana była akcja weryfikacyjna i rehabilitacyjna ludności, a wiele problemów oświatowych nie znajdowało w 1945 roku zrozumienia w ministerstwie oświaty. Obok znaczących braków w wykwalifikowanej kadrze nauczycieli, braku pomocy szkolnych, programów nauczania, prawie niemożliwa była realizacja nauczania języka polskiego z powodu mozaiki dialektycznej, słabej znajomości języka polskiego przez dzieci autochtonów, panującej biedy nie pozwalającej na zakup podręczników i przyborów szkolnych czy konfliktów z ludnością napływową nie rozumiejącej specyfiki tego regionu<sup>32</sup>. Częściowo problem ten ministerstwo oświaty rozwiązało poprzez wprowadzenie w życie Instrukcji Nr VI. 350/46, mającej ułatwić proces nauczania<sup>33</sup>, a także Programu przejściowego nauczania języka polskiego w gimnazjach ogólnokształcących na Ziemiach Odzyskanych<sup>34</sup>.

Poza wymienionymi trudnościami z organizacją szkolnictwa podstawowego, władze oświatowe województwa gdańskiego zmuszone były również zająć się problemem uznawalności wykształcenia zdobytego na poziomie podstawowym i średnim w strukturach szkolnictwa niemieckiego. Kwestie te regulowało rozporządzenie ministra oświaty w sprawie uznania świadectw osób dorosłych w zakresie szkoły powszechnej i średniej na Ziemiach Odzyskanych. Odnosiło się ono do osób, które przed 1945 rokiem uzyskały świadectwa z niemieckich szkół i miały prawo do weryfikacji świadectwa na podstawie egzaminów uzupełniających

---

<sup>29</sup> D. Grzybowska, R. Grzybowski, Skrócone formy przygotowania zawodowego nauczycieli szkół podstawowych w województwie gdańskim, „Zeszyty naukowe Uniwersytetu Gdańskiego. Pedagogika. Historia Wychowania” 1993, nr 21, s. 120-127.

<sup>30</sup> Dz. Urz. Min. Ośw. z 1945 r., Nr 1, poz. 13.

<sup>31</sup> D. Grzybowska, R. Grzybowski, Skrócone formy..., op. cit., s. 122.

<sup>32</sup> AAN, MO Gabinet Ministra, sygn. 1241. Raport MO na temat trudności związanych z językiem polskim na Ziemiach Odzyskanych.

<sup>33</sup> Była to Instrukcja w sprawie programu i metod nauczania języka polskiego w roku szkolnym 1945/46 i 1946/47 w szkołach powszechnych i gimnazjalnych, liceach ogólnokształcących i szkołach zawodowych na Ziemiach Odzyskanych.

<sup>34</sup> AAN, MO, Gabinet Ministra, sygn. 1241, Nr VI. Og-1585/46 -1 X 1946 r.

dokonywanych przez komisje weryfikacyjno-egzaminacyjne przy szkołach państwowych. Należało jednak zdać pisemny i ustny egzamin państwowy z historii i geografii Polski. Po wypełnieniu tych warunków zainteresowane osoby otrzymywały świadectwo egzaminu z zakresu nauczania szkoły powszechnej<sup>35</sup>, świadectwo egzaminu gimnazjalnego<sup>36</sup> oraz egzaminu dojrzałości liceum ogólnokształcącego dla eksternów<sup>37</sup>. Kolejną kwestią była organizacja kursów repolonizacyjnych, obowiązkowych dla osób zweryfikowanych i zrehabilitowanych od 16 do 50 roku życia, które miały ułatwić polskiej ludności żyjącej do 1939 roku w państwie niemieckim poznanie kultury polskiej oraz ułatwić nawiązanie kontaktów z grupami młodzieżowymi z głębi Polski. W tym celu przeszkolono urzędników administracji publicznej i samorządowej w celu uświadomienia im problemów repolonizacyjnych na Ziemiach Odzyskanych. Takiemu przeszkoleniu podlegali również nauczyciele i działacze społeczno-oświatowi, którzy przybyli z różnych części Polski i nie rozumieli specyfiki tego regionu i jego problemów społecznych<sup>38</sup>.

## THE CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF POLISH ELEMENTARY EDUCATION IN THE GDAŃSK REGION AFTER THE END OF WAR IN 1945

LIDIA BURZYŃSKA-WENTLAND

### Summary

The development of Polish educational system in the Gdańsk region, newly established in March 1945, took place under specific conditions, much different to those existing in other parts of Poland. It was mainly due to the fact that the educational infrastructure in the region suffered great damage during the war. There were more problems, e.g. lack of qualified teachers, migration of people from other parts of former Poland, the presence of the soviet army causing destabilisation of social relations, the presence of Germans still living in the region as well as social conflicts deriving from the existing cultural mosaic. Besides significant deficiency of qualified teachers, teaching aids and programmes, also the dialectical mosaic, poor level of competence in Polish language among autochthon children, poverty and conflicts with immigrants not understanding the specificity of the region became a difficulty in teaching Polish language.

---

<sup>35</sup> Na podstawie rozporządzenia ministra oświaty z 1 kwietnia 1946 r. – Dz. Urz. MO, Nr 3.

<sup>36</sup> Na podstawie rozporządzenia MWRiOP z 27 marca 1937 r. – Dz. Urz. MWRiOP, Nr 3, poz. 58.

<sup>37</sup> Na podstawie rozporządzenia MWRiOP z 25 lutego 1939 r. – Dz. Urz. MWRiOP, Nr 2, poz. 32.

<sup>38</sup> Ibidem.

# PRZEMIANY ORGANIZACYJNE W SZKOLNICTWIE PODSTAWOWYM W LĘBORKU W LATACH 1945-1989

ELŻBIETA GORLOFF

*Uniwersytet Gdański w Gdańsku*

## Streszczenie

Szkolnictwo podstawowe w Lęborku rozwijało się w odmiennych warunkach niż w Polsce centralnej. Problemy z jego organizacją były typowe dla obszaru tzw. Ziem Odzyskanych, gdzie na stałe osiedlali się migranci z różnych obszarów Polski i zza Buga reprezentujący odmienną mentalność i tradycje. W pierwszych, powojennych latach, budynki szkolne nie odpowiadały potrzebom edukacyjnym, ponieważ klasy umieszczano w przypadkowych miejscach. Dopiero po udostępnieniu przez Armię Radziecką dawnych, poniemieckich szkół, sytuacja uległa normalizacji. W kolejnych dekadach miała miejsce znaczna poprawa stanu bazy lokalowej. Związana ona była przede wszystkim z rozwojem budownictwa szkolnego. Struktura organizacyjna szkół podstawowych w Lęborku tworzona była adekwatnie do potrzeb społecznych dynamicznie rozwijającego się miasta.

## Wprowadzenie

Lębork położony jest na pograniczu historycznego Pomorza Zachodniego i Pomorza Gdańskiego w pradolinie rzeki Łeby<sup>1</sup>. Od XIV do XVIII wieku miasto wielokrotnie zmieniało przynależność państwową przechodząc z rąk polskich w krzyżackie lub brandenburskie, jednak w granicach Polski znalazło się dopiero w 1945 roku<sup>2</sup>. W wyniku podziału administracyjnego z 13 marca 1945 roku obwód lęborski wcielono do okręgu Pomorza Zachodniego<sup>3</sup>, a następnie w lipcu 1945 roku, na mocy Uchwały Rady Ministrów z dnia 7 lipca 1945 roku, został włączony do

---

<sup>1</sup> Jako miasto Lębork zaistniał w 1341 roku, kiedy to Wielki Mistrz Zakonu Krzyżackiego nadał prawa miejskie słowiańskiej osadzie o nazwie Lewino, jednocześnie zmieniając jej nazwę na „Lewinburg”. Więcej: Dzieje Lęborka, pod red. J. Borzyszkowskiego, Lębork-Gdańsk 2009, s. 21-34.

<sup>2</sup> Po pierwszym rozbiore Polski, zgodnie z układem prusko – polskim z 1773 roku, dystrykt lęborsko – bytowski został włączony do państwa pruskiego. Również po I wojnie światowej Lębork nie powrócił w granice Polski, gdyż na mocy Traktatu wersalskiego z 1919 roku część wschodnia powiatu lęborskiego znalazła się po stronie niemieckiej. Zob.: E. Kal, Lębork, Wrocław – Warszawa – Kraków 1993, s. 14 –15 i s. 24 – 44; J. Mielczar, Pod panowaniem krzyżackim (1308 – 1454), [w:] Dzieje Lęborka, pod red. J. Lindmajera i T. Machury, Poznań 1982, s. 46 – 48; W. Odynec, Pod panowaniem książąt i królów (1454 – 1772), [w:] Dzieje Lęborka..., s. 68 – 87, J. Lindmajer, W państwie prusko – niemieckim (1772 – 1918), [w:] Dzieje Lęborka..., s. 93 – 96.

<sup>3</sup> A. Magierska, Ziemie Zachodnie i Północne w 1945 roku. Kształtowanie się podstaw polityki integracyjnej państwa polskiego, Warszawa 1978, s. 22.

województwa gdańskiego<sup>4</sup>, w obrębie którego pozostał do 1975 roku. W wyniku nowego podziału administracyjnego kraju w 1975 roku Lębork znalazł się w granicach nowoutworzonego województwa słupskiego<sup>5</sup> i był drugim, co do wielkości miastem w województwie<sup>6</sup>. W tych strukturach administracyjnych pozostał do 1998 roku.

Specyfiką Lęborka jest wielowiekowa przynależność najpierw do państwa pruskiego, a potem niemieckiego, co miało niebagatelny wpływ na rozwój szkolnictwa po roku 1945. W tym przypadku nie można zatem mówić o jego odbudowie lecz o budowie od podstaw. Tak więc celem niniejszego artykułu jest rekonstrukcja oraz analiza procesu powstawania, przekształcania oraz funkcjonowania szkół podstawowych w Lęborku w latach 1945-1989 oraz ukazanie specyfiki rozwoju tegoż szkolnictwa na tle przemian społecznych, gospodarczych, politycznych kraju oraz województwa gdańskiego i słupskiego.

### **Uwarunkowania rozwoju szkolnictwa podstawowego**

Rozwój szkolnictwa podstawowego w Lęborku warunkowały przede wszystkim ogólnopolskie koncepcje wypracowane przez rząd w odniesieniu do warunków politycznych, społecznych i ekonomicznych po 1945 roku oraz do zmieniających się potrzeb oświatowych kraju w kolejnych latach. Nie bez znaczenia jednak, zwłaszcza w okresie powojennym, były uwarunkowania regionalne związane charakterystyczne dla tego obszaru. Na plan pierwszy wysuwały się tu czynniki społeczno-demograficzne – kolejne wyże i niższe demograficzne oraz ruchy migracyjne, uwarunkowania gospodarcze – między innymi tworzenie nowych zakładów pracy, a także historyczne.

W okresie powojennym rozwój szkolnictwa był ściśle związany z przeobrażeniami społecznymi zachodzącymi na całym obszarze tzw. Ziemi Odzyskanych. Lębork i powiat lęborski stały się w latach 1945 – 1950 terenem akcji osiedleńczej ludności z centralnej Polski oraz z obszarów wschodnich II Rzeczypospolitej, która systematycznie przejmowała gospodarstwa wysiedlanych Niemców<sup>7</sup>. O rozmiarach ruchów migracyjnych połączonych jednocześnie z akcją wysiedleńczą świadczą zmiany w stanie liczbowym ludności polskiej i niemieckiej,

---

<sup>4</sup> Monitor Polski 1945, Nr 9, poz. 77.

<sup>5</sup> W skład województwa wchodziło 8 miast (Słupsk, Bytów, Człuchów, Lębork, Łeba, Sławno, Ustka), 3 gminy miejsko-wiejskie i 36 gmin wiejskich.

<sup>6</sup> Rocznik statystyczny województwa słupskiego, Słupsk 1976, s. 3 i 26-27.

<sup>7</sup> W styczniu 1946 roku powiat lęborski zamieszkiwało ponad 42 tysiące ludności, z czego 15.480 stanowili Polacy, zaś w styczniu 1949 roku na 37.931 mieszkańców ludność polska liczyła 36.788 osób. Archiwum Państwowe w Gdańsku (dalej: APG), Urząd Wojewódzki w Gdańsku 1945-1954 (dalej: UWG 1945-1954), sygn. 71, Sprawozdania sytuacyjne Pełnomocnika Rządu RP na obwód Lębork za lata 1945 – 1950; S. Łach, Przebieg zasiedlenia i przemiany demograficzne, [w:] Dzieje Lęborka..., s. 211.

która w sierpniu 1945 roku stanowiła 93% ludności powiatu, a w styczniu 1949 roku już 2,9%, przy czym w samym Łęborku mieszkało tylko 34 Niemców<sup>8</sup>. Narodowy Spis Powszechny z 1950 roku wykazał, że w powiecie łębarskim mieszkało 41 900 osób, z tego 38 700 (92,4%) to ludność napływowa<sup>9</sup>. Systematyczny wzrost liczby mieszkańców Łęborka rozpoczął się w latach pięćdziesiątych po ustaniu ruchów migracyjnych. W 1956 roku liczba mieszkańców miasta przekroczyła stan przedwojenny i wynosiła 19 800 osób. W następnych latach liczba ludności stale wzrastała dochodząc do 26 600 osób w 1975 roku i 33 500 w roku 1989. Tendencja taka spowodowana była m.in. stałym przepływem ludności ze wsi do miasta<sup>10</sup>.

Znaczący wpływ na wzrost liczby ludności Łęborka miał także przyrost naturalny, który rozpoczął się na przełomie lat czterdziestych i pięćdziesiątych XX wieku. Najwyższy współczynnik zanotowano w mieście w 1955 roku – wynosił on 33‰ i był o 6,4‰ wyższy niż w całym województwie gdańskim. Dynamiczny wzrost demograficzny miał bezpośrednie przełożenie na liczbę szkół, które w zależności od potrzeb należało zorganizować dla wciąż zwiększającej się populacji uczniów.

Szkolnictwo na Ziemiach Zachodnich i Północnych, a tym samym również w Łęborku, tworzono w całkowicie odmiennych warunkach niż w Polsce centralnej. Jak już wspomniano, w okresie powojennym należało je zbudować praktycznie od podstaw. Tworzenie szkół było tu jednym z elementów stymulujących proces zasiedlania i zagospodarowywania, jak również przejawem normalizacji życia społecznego. Władze postawiły przed oświatą cele wykraczające poza dydaktykę i wychowanie. Szkoła miała wpływać na tworzenie się jednolitego społeczeństwa, podniesienie poziomu kulturalnego regionu, zająć się również repolonizacją i polonizacją ludności rodzimej, a także integrować przejęte tereny z pozostałą częścią Polski<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> S. Łach, Przebieg zasiedlania i przemiany demograficzne,[w:] *Dzieje Łęborka...*, s. 215. Zob. też: J. Schodzińska, Weryfikacja narodowa ludności rodzimej powiatu łębarskiego w latach 1945-1947, „Biuletyn Historyczny Łębarskiego Bractwa Historycznego”, Łębork 2000, nr 12, s. 64-80.

<sup>9</sup> Charakterystyczną cechą składu regionalnego mieszkańców był niewielki odsetek „autochtonów” (7,4%), którzy mieszkali przede wszystkim na wsi (65%). Wśród ludności napływowej najwięcej było imigrantów z ziem dawnych województwa gdańskiego (29,4%) oraz repatriantów z ZSRR (17%), którzy osiedlili się przede wszystkim w Łęborku. Kolejną grupę stanowili przesiedleńcy z innych województw. Najliczniej były reprezentowane województwa lubelskie (8,4%), warszawskie i Warszawa (8,3%), bydgoskie (8,2%), kieleckie (6,7%), łódzkie i Łódź (6,1%); zob. B. Maryniuk, *Z zagadnień ludnościowych ...*, s. 36.

<sup>10</sup> E. Kal, *Łębork...*, s. 46-47; W. Przędziecka, *Przemiany demograficzne w województwie słupskim*, Koszalin 1981, s. 56 i 65-69; *Rocznik statystyczny województwa słupskiego*, WUS Słupsk 1989, s. 48.

<sup>11</sup> Cz. Osekowski, *Spółczesność Polski zachodniej i północnej w latach 1945-1956*, Zielona Góra 1994, s. 195-198.

W roku 1945 roku organizacja szkolnictwa podstawowego opierała się na zasadach przedwojennych. Szybko jednak, w wyniku decyzji władz centralnych, nastąpiło duże zróżnicowanie w jego strukturze i organizacji. Obok siedmioletnich szkół powszechnych istniały ośmioletnie. Obok szkół pełnych siedmioklasowych dopuszczano tworzenie placówek tylko z klasami niższymi (np. I-IV). Dla dzieci przerosniętych wiekowo tworzone specjalne klasy o skróconym czasie nauki<sup>12</sup>. Jednakże zasadniczym celem działań oświatowych było uruchomienie jak największej liczby szkół, co przy ciągle zmieniającym się stanie uczniów, ich zróżnicowaniu wiekowym oraz stopniu przygotowania do podjęcia systematycznej nauki w szkole było zadaniem niezwykle trudnym<sup>13</sup>.

Już w 1948 roku szkoła podstawowa została konsekwentnie włączona w nurt procesów społeczno-politycznych przebiegających w kraju, które jednoznacznie określiły kierunek jej rozwoju. Zmiany zapoczątkowane zostały w roku szkolnym 1948/49, decyzją Biura Politycznego PPR o wprowadzeniu nowego ustroju szkolnego opartego o 11-letnią szkołę ogólnokształcącą. Składała się on z siedmioletniej obowiązkowej szkoły podstawowej i czteroletniego liceum ogólnokształcącego. Jednocześnie przystąpiono do reorganizacji sieci szkolnej, co miało wpłynąć na podniesienie poziomu organizacyjnego szkolnictwa podstawowego<sup>14</sup>.

Kolejne przeobrażenia wyznaczone zostały ustawą z 1961 roku, w której trzonem kształcenia ogólnego była ośmioletnia szkoła podstawowa<sup>15</sup>. Natomiast w 1973 roku uchwałą sejmową w sprawie systemu edukacji narodowej przyjęto, iż podstawowym ogniwem tej reformy miała stać się 10-letnia szkoła ogólnokształcąca, powszechna i obowiązkowa dla wszystkich uczniów<sup>16</sup>. Te zmiany nie zostały w pełni wdrożone. W 1980 roku rząd wycofał się z dalszej realizacji założeń dziesięcioletki, a podstawą kształcenia ogólnego nadal pozostała 8-letnia szkoła podstawowa<sup>17</sup>. Postępujący w tych latach kryzys gospodarczy i społeczny spowodował, iż do końca lat 80. XX wieku sieć i organizacja szkolnictwa ogólnokształcącego w zasadzie pozostała niezmienną.

---

<sup>12</sup> K. Trzebiatowski, *Organizacja szkolnictwa w Polsce Ludowej*, Warszawa 1972, s. 70-73.

<sup>13</sup> W. Zarzycka, *Miejsce i rola kształcenia ogólnego we wdrażaniu systemu oświaty na Pomorzu Zachodnim*, [w:] *Edukacja. Tradycje, rzeczywistość, przyszłość. Materiały pokongresowe I Zachodniopomorskiego Kongresu Edukacyjnego*, pod red. Cz. Płewki, Szczecin 2005, s. 437.

<sup>14</sup> K. Trzebiatowski, *Organizacja szkolnictwa ...*, s. 73-74.

<sup>15</sup> Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z 15 lipca 1961 roku, Dz. U 1961, nr 32, poz. 160.

<sup>16</sup> Uchwała o systemie edukacji narodowej z 13 października 1973 roku, „Monitor Polski” 1973, nr 44, poz. 260.

<sup>17</sup> Szerzej temat ten został przedstawiony w książce autorki: E. Gorloff, *Polityczne i społeczne konteksty działalności szkolnictwa w Lęborku w latach 1945-1989*, Gdańsk 2010, s. 56-58.



## Kształtowanie się sieci szkół podstawowych

Początki polskiego szkolnictwa podstawowego w Lęborku wiążą się ściśle z pionierską działalnością przybyłych na Ziemię Odzyskane pierwszych osadników oraz przedstawicieli organizującej się nowej władzy, w tym w połowie kwietnia 1945 roku Tadeusza Lubicz-Majewskiego<sup>18</sup>. Jako pierwszy inspektor szkolny na powiat lęborski natychmiast zajął się on organizacją inspektoratu szkolnego i przystąpił do tworzenia sieci szkół w zarówno w mieście, jak i powiecie. W tym celu utworzono Komitet Szkoły Polskiej<sup>19</sup>. Jego skład obok inspektora szkolnego i burmistrza – Stanisława Zajączkowskiego, uzupełniali przedstawiciele innych urzędów państwowych już działających w mieście<sup>20</sup>. W rezultacie działań podjętych przez członków Komitetu 24 maja 1945 roku uruchomiono pierwszą państwową polską szkołę w Lęborku. Była to Szkoła Powszechna nr 1, która otrzymała tymczasowo budynek przy ulicy Garbarskiej (obecnie ul. M. Reja). Jej kierownikiem został Brunon Zinka<sup>21</sup>.

W związku z systematycznym napływem nowych mieszkańców do miasta, już w sierpniu 1945 roku przystąpiono do organizowania kolejnych szkół. Z dniem 3 września 1945 roku rozpoczęła działalność Szkoła Powszechna nr 2 przy ulicy Stalina 22 (obecnie Aleja Wolności). Jej organizacją zajął się Mikołaj Kasperowicz<sup>22</sup>. Z początkiem nowego roku szkolnego dzieci rozpoczęły naukę w jeszcze jednej szkole powszechnej, która otrzymała kolejny numer – 3. Jej kierownictwo powierzono Józefowi Januchcie. Na potrzeby tej szkoły przeznaczono budynek przy ulicy Szerokiej 13 (obecnie ul. W. Łokietka)<sup>23</sup>.

---

<sup>18</sup> Tadeusz Lubicz-Majewski był pierwszym inspektorem szkolnym w powiecie lęborskim. Funkcję tę pełnił w latach 1945-1946. Następnie został przeniesiony do Miastka, a na jego miejsce w kwietniu 1946 r. powołano Antoniego Jezierskiego. We wrześniu tego samego roku inspektorem szkolnym mianowano Zenona Wyckę.

<sup>19</sup> APG, Kuratorium Okręgu Szkolnego w Gdańsku 1945-1950 (dalej: KOSG 1945-1950), sygn. 313, Pismo Inspektora Szkolnego w Lęborku do Wydziału Prasowego Kuratorium Okręgu Pomorskiego w Toruniu.

<sup>20</sup> Od 15 kwietnia działał w mieście Zarząd Miejski, jako następne powołano Urząd Ziemski i Komendę Powiatową MO. Archiwum Państwowe w Gdańsku oddział w Gdyni (dalej: APG o/Gdynia), Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Lęborku 1950-1973 (74) (dalej: PMRN w Lęborku 1950-1973 (74) sygn. 3, Sprawozdanie z działalności Zarządu Miejskiego za czas od 15 kwietnia 1945 r. do 31 maja 1950 r.; S. Łach, Powstanie i działalność władzy ludowej, [w:] Dzieje Lęborka ..., s. 171.

<sup>21</sup> Archiwum Gimnazjum nr 1 w Lęborku (dalej: AG nr 1 w Lęborku), Kronika Szkoły Powszechnej nr 1, rok 1945.

<sup>22</sup> APG, KOSG 1945-1950, sygn. 124, Wykaz powiatowy szkół powszechnych w roku szkolnym 1945/46, powiat lęborski, stan na dzień 1.12.1945 r.; Archiwum Szkoły Podstawowej nr 3 w Lęborku (dalej: ASP nr 3), Kronika szkoły 1945 – 1964.

<sup>23</sup> Archiwum Zespołu Szkół nr 3 w Lęborku (dalej: AZS nr 3), Kronika Szkoły Powszechnej nr 4 w Lęborku 1945 – 1948; ASP nr 3, Kronika szkoły 1945 – 1964.

W trakcie roku szkolnego 1945/1946 bardzo szybko zwiększała się liczba uczniów łębonskich szkół. Fakt ten wpłynął na decyzję władz oświatowych o utworzeniu kolejnej szkoły powszechnej. Dokonano jednocześnie zmiany numeracji szkół. Dawną Szkołę Powszechną nr 2 przemianowano na Szkołę Powszechną nr 4, zaś nowoutworzona placówka otrzymała nr 2. Została ona tymczasowo ulokowana w budynku SP nr 1, a jej organizacją zajął się kierownik tejże szkoły – Brunon Zinka. Ostatecznie jednak, jeszcze w roku szkolnym 1945/46, kierowanie Szkołą Powszechną nr 2 powierzono Helenie Połtynowej<sup>24</sup>. Tak też w roku szkolnym 1945/1946 w Łęborku funkcjonowały 4 szkoły powszechne<sup>25</sup>. Ze względu na fakt, iż większość budynków użyteczności publicznej zajmowała w owym czasie Armia Czerwona, nie można było racjonalnie zaplanować sieci szkół, a w szczególności szkół powszechnych. Wszystkie szkoły usytuowane były w centrum miasta, często w lokalach nie odpowiadających potrzebom tego typu placówek. Uczniowie i nauczyciele musieli cierpliwie czekać na przekazanie przez władze radzieckie zajmowanych budynków, w których mogłyby funkcjonować szkoły<sup>26</sup>.

Już następny rok szkolny przyniósł reorganizację sieci szkolnej. Po przejściu od Armii Czerwonej budynków po dawnych niemieckich szkołach, przekazano je na cele oświatowe. Szkoły nr 1 i nr 2 usytuowano w południowo-wschodniej części miasta. Pierwsza z nich otrzymała duży budynek przy ul. I Armii Wojska Polskiego, druga zaś przy ul. Warszawskiej<sup>27</sup>. W roku szkolnym 1947/1948 przeniesiono również Szkołę Powszechną nr 3 sytuując ją we wschodniej części miasta, przy ul. Kossaka<sup>28</sup>. Przejęte budynki szkolne wymagały jednak gruntownego remontu, gdyż zostały wewnątrz bardzo mocno zniszczone, a wyposażenie rozkradziono.

Kolejne przeobrażenia w sieci szkół podstawowych w Łęborku przypadają na rok szkolny 1948/1949. We wrześniu 1948 roku Szkoła Podstawowa nr 2 została połączona z Liceum Ogólnokształcącym tworząc Państwową 11-letnią Szkołą

---

<sup>24</sup> AZS nr 3 w Łęborku, Kronika Szkoły Powszechnej nr 4 w Łęborku 1945 – 1948; Archiwum Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 2 w Łęborku (dalej: AZSP nr 2 w Łęborku), Teczka 1/48, Kronika szkoły ćwiczeń 1950 – 1969; APG, KOSG 1945-1950, Wykaz powiatowy szkół powszechnych roku szkolnym 1945/46, powiat łębonski, stan na dzień 1.12.1945 r., sygn. 124.

<sup>25</sup> Początki średniego szkolnictwa ogólnokształcącego w Łęborku wiążą się z działalnością Stanisława Iwanowicza, który 21 lipca 1945 roku został upoważniony przez Kuratorium Okręgu Szkolnego Gdańskiego do tworzenia pierwszej na tych ziemiach polskiej szkoły średniej – Państwowego Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego w Łęborku. Szkoła rozpoczęła funkcjonowanie 4 września 1945 roku w pokojach budynku mieszkalnego przy ul. Szturmówki Łódzkiej 6 (obecnie ulica Armii Krajowej).

<sup>26</sup> AZS nr 3 w Łęborku, Kronika Szkoły Powszechnej nr 4 w Łęborku 1945 – 1948; AG nr 1 w Łęborku, Kronika Szkoły Powszechnej nr 1, rok 1945.

<sup>27</sup> AZSP nr 1 w Łęborku, Teczka 1/48, Kronika szkoły ćwiczeń 1950 – 1969; AZS nr 3 w Łęborku, Kronika Szkoły Powszechnej nr 4 w Łęborku 1945 – 1948.

<sup>28</sup> ASP nr 3, Kronika szkoły 1945 – 1964, AG nr 1 w Łęborku, Kronika Szkoły Powszechnej nr 1 w Łęborku 1945 – 1948.

Ogólnokształcącą Stopnia Podstawowego i Licealnego. Mieściła się ona przy ul. A. Dygasińskiego 14, w gmachu dawnego gimnazjum i liceum ogólnokształcącego. Należy zaznaczyć, iż w Lęborku tylko ta placówka realizowała pełny 11-letni cykl kształcenia ogólnego. Pozostałe szkoły podstawowe kształciły w zakresie 7 klas.

Nowo powołana 11-latka od początku borykała się z wieloma trudnościami. Umieszczenie w jednym budynku klas podstawowych i licealnych doprowadziło do podwojenia liczby uczniów, a co za tym idzie, spowodowało ciasnotę i rozgardiasz organizacyjny. Te trudności, sygnalizowane przez dyrektora 11-letniej szkoły ogólnokształcącej w sprawozdaniach rocznych do Kuratorium, wpłynęły na decyzje Inspektoratu Oświaty o zmianie sieci szkół podstawowych w Lęborku. Tak więc z dniem 1 września 1950 roku, w wyniku ponownej reorganizacji, Państwowa 11-letnia Szkoła Ogólnokształcąca Stopnia Podstawowego i Licealnego została przekształcona w Ogólnokształcącą Szkołę Stopnia Podstawowego nr 2 i Państwową Szkołę Ogólnokształcącą Stopnia Licealnego. Szkoła podstawowa została przemianowana na Szkołę Ćwiczeń Liceum Pedagogicznego i przeniesiona na ul. Marcinkowskiego 1 do budynku tegoż liceum. Organizacyjnie podlegała dyrekcji Państwowego Liceum Pedagogicznego<sup>29</sup>.

W drugiej połowie lat pięćdziesiątych w lęborskich szkołach podstawowych miał miejsce dynamiczny przyrwył uczniów. Wiązało się to ze stale powiększającą się liczbą mieszkańców miasta oraz wejściem w wiek szkolny wyżu demograficznego. Na zwiększenie liczby dzieci w szkołach wpływ miała również realizacja dekretu z 1956 roku o obowiązku szkolnym<sup>30</sup>. Ta sytuacja doprowadziła do przepełnienia we wszystkich placówkach. Władze Lęborka dążąc do poprawy ich stanu organizacyjnego przystąpiły w 1958 roku do rozbudowy Szkoły Podstawowej nr 4, a w roku 1959 rozpoczęły także budowę nowej placówki przy ul. Kościuszki (obecnie ul. Mieszka I). Szkołę oznaczono numerem 5. Miała ona zaspokoić potrzeby mieszkańców budowanego w tym rejonie nowego osiedla. We wrześniu 1959 roku, po zakończeniu rozbudowy Szkoły Podstawowej nr 4, wydzielono z niej – ze względów organizacyjnych – Szkołę Podstawową nr 6. Otrzymała ona siedzibę przy ul. M. Reja 18<sup>31</sup>.

---

<sup>29</sup>APG, KOSG 1945-1950, Lokalizacja placówek oświatowo-wychowawczych w roku 1950, sygn. 312, AZSP nr 1 w Lęborku, Teczka 1/48, Kronika szkoły ćwiczeń 1950 – 1969.

<sup>30</sup>Dz. U. 1956 r., Nr 9, poz. 52. Dekret z dnia 23 marca 1956 r. o obowiązku szkolnym ustalał, że obowiązek szkolny obejmuje pobieranie nauki w zakresie ośmiu klas szkoły podstawowej, najdłużej jednak do końca roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 17 lat. Dekret nakładał również na prezydium gromadzkich (miejskich, dzielnicowych) rad narodowych obowiązek kontroli wypełniania przez dzieci obowiązku szkolnego, a na uchylających się od obowiązku zapisania i posyłania dzieci do szkoły przewidywał karę w postaci grzywny.

<sup>31</sup>AZS nr 3 w Lęborku, Kronika SP nr 4, rok szkolny 1959/1960.

Również pierwsza połowa lat 60. XX wieku zaznaczyła się rozwojem sieci lęborskiego szkolnictwa podstawowego. Rok szkolny 1960/61 rozpoczął się uroczystym oddaniem do użytku Szkoły Podstawowej nr 5. Kolejna „podstawówka” zainaugurowała swą działalność w roku szkolnym 1963/64. Była to Szkoła Podstawowa nr 7 mieszcząca się w południowo-wschodniej części miasta przy ul. Piotra Skargi 52<sup>32</sup>. W 1965 roku powołano w Lęborku szkołę specjalną dla dzieci niepełnosprawnych intelektualnie<sup>33</sup>. Dokonano wówczas reorganizacji sieci szkół podstawowych przeznaczając na siedzibę szkoły specjalnej budynek Szkoły Podstawowej nr 6. Placówka ta była w mieście bardzo potrzebna, gdyż do tej pory dzieci z różnymi dysfunkcjami uczyły się w klasach specjalnych znajdujących się przy Szkole Podstawowej nr 3. Ich liczba z roku na rok rosła, w związku z czym w szkole systematycznie pogarszały się warunki do nauki dla wszystkich uczniów<sup>34</sup>.

W roku szkolnym 1969/1970 oddano do użytku kolejną szkołę i nadano jej numer 8. Placówka ta została wybudowana przy ul. Mareckiego na nowopowstającym osiedlu w północno-zachodniej części miasta<sup>35</sup>. W następnym roku, w związku z likwidacją liceów pedagogicznych, zamknięto Szkołę Podstawową nr 2<sup>36</sup>. W wyniku tych działań w roku szkolnym 1970/1971 uległa zmianie sieć szkół podstawowych. Szkolnictwo podstawowe tworzyło wówczas 7 szkół podstawowych, w tym jedna szkoła specjalna. Taka sieć placówek ustaliła się w mieście aż na 29 lat, kiedy to w 1999 roku w wyniku reformy oświatowej dokonano zmian strukturalnych w szkolnictwie ogólnokształcącym oraz reorganizacji sieci szkół podstawowych<sup>37</sup>.

## **Dynamika rozwoju ilościowego i jakościowego lęborskich szkół podstawowych**

Rozwój organizacyjny lęborskich szkół podstawowych w pierwszych latach po zakończeniu wojny uzależniony był przede wszystkim od bazy lokalowej, nauczycieli i liczby uczniów. Z uwagi na odpowiednie zaplecze, stały dopływ nauczycieli

---

<sup>32</sup> APG o/Gdynia, PPRN i UP w Lęborku, sygn. 485, Sprawozdanie jednostkowe Szkoły Podstawowej nr 7 w roku szkolnym 1963/64 według stanu w dniu 20.09.1963 r.

<sup>33</sup> Archiwum Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Lęborku, (dalej: ASOSW w Lęborku), Kronika Specjalnej Szkoły Podstawowej w Lęborku 1964-1974.

<sup>34</sup> W roku szkolnym 1961/62 przy Szkole Podstawowej nr 6 uruchomiono pierwsze klasy specjalne. Jeszcze w tym samym roku przeniesiono je do Szkoły Podstawowej nr 3, gdzie istniały do 1965 r.

<sup>35</sup> APG o/Gdynia, PPRN i UP w Lęborku, sygn. 501, Sprawozdanie jednostkowe Szkoły Podstawowej nr 8 w Lęborku w roku szkolnym 1969/70 według stanu w ostatnim dniu zajęć szkolnych.

<sup>36</sup> Archiwum Szkoły Podstawowej nr 8 w Lęborku (dalej: ASP nr 8 w Lęborku), Księgi PRP za lata 1968-1990.

<sup>37</sup> Szczegółową analizę przeobrażeń organizacyjnych w szkolnictwie podstawowym w Lęborku autorka przeprowadza w książce: E. Gorloff, Polityczne i społeczne konteksty działalności szkolnictwa w Lęborku w latach 1945-1989, Gdańsk 2010.

i uczniów już w roku szkolnym 1945/46 wszystkie cztery szkoły powszechne działające w Lęborku były szkołami III stopnia organizacyjnego<sup>38</sup>. Z końcem tego roku szkolnego uczęszczało do nich 594 uczniów, a uczyło ich 25 nauczycieli<sup>39</sup>. Z uwagi na to, iż w szkołach powszechnych w Lęborku pobierała naukę duża liczba dzieci „autochtonów” nie znających dobrze języka polskiego, w SP nr 1 i SP nr 3 uruchomiono tzw. klasy kaszubskie. Ponadto dla dzieci przerosniętych wiekowo tworzono specjalne komplety nauczania<sup>40</sup>.

W latach następnych liczba szkół powszechnych w Lęborku nie zmieniła się, natomiast wzrastała systematycznie liczba uczniów, oddziałów i nauczycieli. W roku szkolnym 1947/1948 w szkołach powszechnych zatrudnionych było 37 nauczycieli, naukę zaś pobierało 1223 uczniów zorganizowanych w 28 oddziałach klasowych<sup>41</sup>. Zgodnie z zaleceniami Ministerstwa Oświaty przystąpiono również do organizowania klasy ósmej. Powołano ją w Szkole Powszechnej nr 3. Przyjęto wówczas 31 uczniów<sup>42</sup>.

Początkowy okres działalności lęborskich szkół powszechnych napotykał na wiele przeszkód związanych z organizacją państwowości polskiej czy obecnością stacjonujących wojsk radzieckich, jednak należy podkreślić, iż ich stopień organizacyjny już w pierwszych latach był bardzo wysoki, gdyż tylko w roku szkolnym 1945/1946 wszystkie były szkołami III stopnia organizacyjnego. W województwie gdańskim w 1947 roku szkoły takie stanowiły zaledwie 30% ogółu szkół powszechnych<sup>43</sup>. W Lęborku rozpoczęto również stosunkowo szybko realizacją 8-letniego obowiązku szkolnego.

---

<sup>38</sup> W myśl Instrukcji z dnia 16 lipca 1945 r. w sprawie realizacji obowiązku szkolnego i organizacji szkół powszechnych w roku szkolnym 1945/46 obowiązywała zasada powoływania klas jednorocznych, przy czym w szkołach najniżej zorganizowanych (I stopnia organizacyjnego) z liczbą do 40 uczniów (kl. I-IV) nauczać miał 1 nauczyciel, w szkołach II stopnia organizacyjnego (kl. I-VI) z liczbą uczniów 41-80 nauczać miało 2 nauczycieli, zaś w szkołach III stopnia organizacyjnego (kl. I-VII) o liczbie uczniów od 81 nauczanie prowadzić miało przynajmniej 3 nauczycieli. Dz. Urz. MO 1945, Nr 2, poz. 62.

<sup>39</sup> APG, KOSG 1945-1950, Wykaz powiatowy szkół powszechnych roku szkolnym 1945/46, sygn. 124.

<sup>40</sup> ASP nr 3 w Lęborku, Kronika SP nr 3 rok szkolny 1945/46, AG nr 1 w Lęborku, Kronika SP nr 1 rok szkolny 1945/46 i 1946/47.

<sup>41</sup> APG, KOSG 1945-1950, Wykaz szkół powszechnych w Lęborku w roku szkolnym 1947/48, sygn. 372.

<sup>42</sup> ASP nr 3 w Lęborku, Kronika szkoły 1945 – 1964, APG, KOSG 1945-1950, sygn. 372, Organizacja szkół powszechnych, sieć szkolna w województwie gdańskim 1947 rok.

<sup>43</sup> B. Potyrała, W. Szlufik, Szkolnictwo ogólnokształcące na Ziemiach Zachodnich i Północnych w latach 1945-1970, Wrocław 1972, s.133; Na terenie całego kraju szkoły siedmioklasowe stanowiły 30,1% wszystkich szkół powszechnych, Zob. też: B. Potyrała, Szkoła podstawowa w Polsce 1944-1984, Warszawa 1987, s. 21.

Trudno jednak nie uwypuklić, że szkoły te były bardzo przepełnione, a klasy z reguły liczyły ponad 40 uczniów. Utrudniało to w znacznym stopniu realizację procesu dydaktycznego. Należy jednocześnie zaznaczyć, iż w omawianym okresie organizacja całego życia szkolnego spoczywała zasadniczo na kierownictwie szkół i nauczycielach. To oni ponosili główny ciężar uruchamiania placówek, oni też borykali się z brakiem programów i podręczników. Jednak ich zapał pozwolił na uruchamianie kolejnych klas i przyjmowanie do szkół wszystkich objętych obowiązkiem szkolnym uczniów.

Kolejne zmiany przyniósł rok 1948 i powołanie 11-letniej Szkoły Ogólnokształcącej stopnia Podstawowego i Licealnego. Jak już wspomniano, była to jedyna tego typu szkoła ogólnokształcąca w Lęborku. Personel nauczycielski stopnia podstawowego składał się wówczas z 6 osób zatrudnionych na cały etat. Naukę w zakresie siedmiu klas na poziomie podstawowym w 7 oddziałach realizowało 273 uczniów<sup>44</sup>.

W roku szkolnym 1950/1951, w myśl działań władzy centralnej w zakresie laicyzacji szkolnictwa, w Lęborku przekazano dwie szkoły podstawowe pod zarząd Towarzystwa Przyjaciół Dzieci (TPD). Były to SP nr 1 i SP nr 2<sup>45</sup>.

Szkoły TPD były placówkami szczególnie uprzywilejowanymi. Jeszcze w tym samym roku szkolnym zmieniono kierownictwo SP nr 1. Obowiązki kierownika przejęła Zofia Januchta, pełniąca tę funkcję w SP nr 4. Grono pedagogiczne, które na początku roku było niekompletne (brakowało 4 nauczycieli), szybko uzupełniono poprzez zatrudnianie młodej, wykwalifikowanej kadry – absolwentów Liceum Pedagogicznego w Lęborku. Do szkoły tej uczęszczało wówczas 553 uczniów, którzy podejmowali naukę w 14 oddziałach<sup>46</sup>.

Lęborskie szkolnictwo podstawowe bardziej dynamicznie zaczęło rozwijać się pod względem organizacyjnym dopiero pod koniec lat pięćdziesiątych. Wraz z uruchamianiem nowych placówek zwiększała się baza lokalowa szkół – z 49 izb w 1955 roku do 77 w roku 1965. Zatrudniano również coraz większą liczbę nauczycieli (1955 r. – 55, 1965 r. – 130)<sup>47</sup>.

---

<sup>44</sup> APG, KOSG1945-1950, sygn. 373, Organizacja szkół podstawowych, sieć szkolna w województwie gdańskim 1948 r., sygn. 373.

<sup>45</sup> AAN, Departament Szkolnictwa Ogólnokształcącego, sygn. 283/1425, Szkoły TPD w planie na rok szkolny 1950/51, AZSP nr 2 w Lęborku, Teczka 1/48, Kronika szkoły ćwiczeń 1950 – 1969; AG nr 1 w Lęborku, Kronika Szkoły Podstawowej nr 1 w Lęborku, rok szkolny 1950/51.

<sup>46</sup> APG oddział w Gdyni (dalej APG o/Gdynia), Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Lęborku 1950-1973 (dalej: PMRN w Lęborku 1950-1973), sygn. 100, Komisja Oświaty i Kultury od 1950 do 1972 roku; AG Nr 1 w Lęborku, Kronika Szkoły Podstawowej nr 1 w Lęborku, rok szkolny 1950/51.

<sup>47</sup> APG o/Gdynia, PPRN i UP w Lęborku 1950-1975, sygn. 479, Sprawozdania jednostkowe szkół podstawowych w Lęborku w roku szkolnym 1955/56 wg stanu z dn. 20.09.1955 r.; APG o/Gdynia, Powiatowy Inspektorat Statystyczny w Lęborku (dalej: PIS w Lęborku), sygn. 189, Wykaz szkół podstawowych w roku szkolnym 1965/66 wg stanu z dn. 20.09.1965 r.

Powstanie nowych szkół podstawowych w Lęborku i poprawa bazy lokalowej nie zmniejszyły jednak panującego w nich od końca lat pięćdziesiątych przepełnienia. Należy pamiętać, że w tym czasie w szkołach podstawowych rozpoczęły naukę roczniki z wyżu demograficznego<sup>48</sup>. Bardzo dynamicznie też wzrosła liczba mieszkańców Lęborka spowodowana napływem ludności. Średnie obciążenie przypadające na jedną izbę lekcyjną z 42 uczniów w 1948 roku zwiększyło się wówczas do 60,2 ucznia w 1960 roku. Stan ten nie poprawił się też w latach następnych, gdyż w 1965 roku średnie obciążenie jednej izby lekcyjnej wyniosło 61,4 ucznia. Władze szkolne usiłowały tę trudną sytuację rozwiązać powołując większą liczbę oddziałów i organizując nauczanie na dwie, a nawet trzy zmiany.

Obserwując w tym samym okresie organizację szkół w całym województwie gdańskim zauważa się, iż tam średnie obciążenie było znacznie mniejsze niż w Lęborku i wynosiło 1960 w roku 42 uczniów na jedna izbę lekcyjną<sup>49</sup>. Wskaźniki zagęszczenia w izbach lekcyjnych, które notowano w Lęborku były także znacznie wyższe od krajowych (1960/61 r. – 36,6, 1965/66 – 40,6).

W latach siedemdziesiątych w lęborskich szkołach podstawowych zaznaczył się wyraźny spadek liczby uczniów<sup>50</sup>. Wpłynęło to na lepszą organizację pracy oraz mniejsze obciążenie sal (1975 r. – 30 uczniów na jedna izbę) i nauczycieli (1975 r. – 20,6 ucznia na jednego nauczyciela). W 1978 roku w związku z realizacją reformy wynikającej z *Uchwały Sejmu z 13 października 1973 r. w sprawie systemu edukacji narodowej*<sup>51</sup> uczniowie klas pierwszych szkół podstawowych w całym kraju rozpoczęli naukę w oparciu o program 10-letniej szkoły ogólnokształcącej. Nie miało to jednak zasadniczego wpływu na zmiany organizacyjne w lęborskich placówkach.

Kolejny wyż demograficzny zaznaczający się w lęborskim szkolnictwie podstawowym w pierwszej połowie lat osiemdziesiątych, a osiągający punkt kulminacyjny przy końcu tegoż dziesięciolecia, przyczynił się do wystąpienia znacznych trudności organizacyjnych. Zwiększała się przede wszystkim liczba uczniów i oddziałów, co powodowało zwiększenie obciążenia sal lekcyjnych (1985 r. – 35,5 ucznia na jedna izbę). Fakt ten nie wpłynął jednak na zwiększenie się liczby dzieci w oddziałach, gdyż dyrektorzy szkół tworzyli po dwa i trzy oddziały równoległe dla każdego rocznika. W związku z tym w lęborskich szkołach podstawowych w jednym oddziale uczyło się średnio 32 uczniów. Należy przy tym dodać, że sytuacja lęborskiego szkolnictwa w tym względzie nieznacznie różniła się

---

<sup>48</sup> W 1952 r. w Lęborku funkcjonowały 4 szkoły podstawowe, do których uczęszczało 1827 uczniów. W 1960 roku było już 6 szkół podstawowych z 4215 uczniami, w 1965 r. 7 placówek tego szczebla i 4729 uczniów.

<sup>49</sup> K. Kubik, *Szkolnictwo województwa gdańskiego w okresie Polski Ludowej (1945-1963)*, „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne”, Gdańsk 1964, nr 12, s. 82-83.

<sup>50</sup> Liczba uczniów z początkiem roku szkolnego 1975/76 wynosiła 3920.

<sup>51</sup> *Monitor Polski* 1973, Nr 44, poz. 260.

od stanu szkolnictwa w innych miastach województwa śląskiego, gdzie średnio w jednym oddziale było 29 uczniów<sup>52</sup>.

*Tabela 1. Stan organizacyjny szkół podstawowych w Łęborku w latach 1945-1986*

<b>Rok szkolny</b>	<b>Liczba szkół</b>	<b>Liczba nauczycieli</b>	<b>Liczba uczniów</b>	<b>Liczba oddziałów</b>
1945/46	4	25	594	24
1949/50	4	39	1 530	40
1955//56	4	57	2 402	62
1960/61	6	118	4 164	115
1965/66	7	143	4 729	137
1970/71	7	148	4 680	127
1980/81	7	177	3 882	138
1985/86	7	261	4 878	164

Źródło: Obliczenia autorki w oparciu o źródła zawarte w przypisie<sup>53</sup>

## **Podsumowanie**

Podsumowując rozważania dotyczące przemian organizacyjnych w szkolnictwie podstawowym w Łęborku, należy zaznaczyć, iż w badanym okresie (1945-1989) duży wpływ na funkcjonowanie tegoż szkolnictwa miały czynniki społeczno-demograficzne i gospodarcze charakterystyczne dla rejonu Ziem Odzyskanych. W okresie powojennym rozwój szkół podstawowych w Łęborku w znacznym stopniu warunkowały ruchy migracyjne, a w latach następnych kolejne wyżej i niżej demograficzne. Dominująca okazywała się jednak polityka oświatowa państwa i kolejne reformy szkolne sterowane decyzjami podejmowanymi w Komitecie Centralnym najpierw PPR, a po 1948 roku PZPR. Na przykład powołanie w 1948 roku 11-letnich szkół ogólnokształcących, rozwiązania wynikające z postanowień reformy z 1961 roku, czy uchwały sejmowej z roku 1973.

<sup>52</sup> Rocznik Statystyczny województwa śląskiego, WUS w Śląsku 1987 r., s. 341.

<sup>53</sup> Zob. E. Gorloff, Polityczne i społeczne konteksty działalności szkolnictwa w Łęborku w latach 1945-1989, Gdańsk 2010; APG, KOSG 1945-1950, sygn. 124, Wykaz powiatowy szkół powszechnych w Łęborku w roku szkolnym 1945/46; APG o/Gdynia, PPRN i UP w Łęborku, sygn. 479, Sprawozdania statystyczne szkół podstawowych w roku szkolnym 1955/56, sygn. 495, Sprawozdania statystyczne szkół podstawowych w Łęborku w roku szkolnym 1960/61; APG o/Gdynia, PIS w Łęborku, sygn. 189, Wykaz powiatowy szkół podstawowych w roku szkolnym 1965/61 wg stanu w dniu 20.09.1965 r., sygn. 146, Wykaz powiatowy szkół podstawowych w roku szkolnym 1965/61 wg stanu w dniu 19.09.1965 r.; APK o/Śląsk, Kuratorium Oświaty, sygn. 2/3081, Spis zdawczo-odbiorczy akt nr 2, Wyniki nauczania, klasyfikacja, promowanie 1974-1989.



Zaznaczyć też należy, że rozwój sieci szkolnictwa podstawowego przebiegał w Łęborku podobnie jak na pozostałych obszarach Ziemi Odzyskanych. W pierwszych latach po wojnie przy planowaniu sieci szkolnej brano pod uwagę proniemiecką bazę oświatową i tam lokalizowano szkoły. W tym też okresie miało miejsce najbardziej intensywny wzrost liczby szkół podstawowych, bowiem w roku 1945 powstały aż cztery placówki. Kolejny okres rozwoju i reorganizacji sieci szkolnej przypadł na lata sześćdziesiąte XX wieku. W tym czasie do życia powołano trzy placówki. Mieściły się one nowo w wybudowanych obiektach szkolnych, a usytuowano je w tych dzielnicach miasta, w których inicjowano budowę osiedli mieszkaniowych.

Ponadto, jak wykazały badania, w organizacji łęborskich szkół podstawowych najtrudniejszymi okresami były: druga połowa lat czterdziestych i sześćdziesiątych XX wieku. Pierwszy zaznaczył się przede wszystkim trudnościami lokalowymi i kadrowymi wynikającymi ze specyfiki okresu powojennego i usytuowania terytorialnego miasta. Nie było tu bowiem ani wzorców, ani tradycji polskiej szkoły. Nie było też, a może przede wszystkim, polskich nauczycieli. Budynki były zniszczone lub zajęte przez wojska sowieckie, brakowało sprzętu oraz pomocy dydaktycznych. W drugim okresie ujawnił się wyraźny brak odpowiedniego przygotowania szkół do przyjęcia zwiększającej się liczby uczniów. Spowodowany był on nie tylko wyżem demograficznym, ale również realizacją założeń reformy z 1961 roku, a mianowicie powołaniem ośmioklasowej szkoły podstawowej, w której ósme klasy pozostały w szkole w roku 1966.

## **THE ORGANIZATIONAL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL SYSTEM IN ŁĘBORK ADVANCED IN YEARS 1945-1989**

**ELŻBIETA GORLOFF**

### **Summary**

Primary School system in Łębork was developing in different conditions when compared to central Poland. Problems connected with its organization were typical of the area called 'Recovered Territories' where migrants from various regions of Poland and from behind the Bug River, who represented distinct mentality and traditions, were permanently settling down. In the first, post-war years school buildings were not appropriate for the educational needs because classes were being located in adventitious places. Only after making old, post-german schools accessible, thanks to Soviet Army, the situation has normalized. In the next decades the situation of schooling places has significantly improved. The improvement was mainly connected with the development of school building industry. The organization of Primary Schools in Łębork was creating properly to the social needs of the city which was developing rapidly.



# СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ РЕФОРМЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## SPOŁECZNO-KULTUROWE ASPEKTY REFORMY ROSYJSKIEGO SZKOLNICTWA

Н. Е. ОЛЕХНОВИЧ  
NATALYA OLEKHNOVICH

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы  
Псковский филиал (Россия)  
Rosyjska Akademia Gospodarki Narodowej i Administracji Publicznej – Oddział w Pskowie  
(Federacja Rosyjska)*

### Streszczenie

Artykuł przedstawia społeczno-kulturowe aspekty reformy edukacji, która prowadzona jest w Rosji od dwadzieścia lat. W dniu 1 września 2013 r. Weszła w życie nowa ustawa „O edukacji w Federacji Rosyjskiej”, której zadaniem ma być dalsze udoskonalenie systemu edukacji oraz rozwiązanie szeregu istotnych problemów jego funkcjonowania. Zauważono bowiem, że jednym z najważniejszych problemów do rozwiązania jest rozbieżność jakości edukacji oraz wymagań związanych z zapotrzebowaniem społecznym i modernizacją gospodarki kraju.

W nowych przepisach wskazuje się na konieczność wzmocnienia komponentu społeczno-kulturalnego realizowanych reform, głównie w trzech kierunkach:

- wprowadzenie do procesu edukacyjnego najlepszych doświadczeń instytucji edukacyjnych oraz osiągnięć rodzimej pedagogiki;
- tworzenie kultury organizacyjnej poprzez promowanie przygotowywania konkurencyjnych specjalistów dla placówek oświatowych;
- wzmocnienie krajowej kontroli nad procesem reformowania systemu edukacji z uwzględnieniem wartości historyczno-kulturowych, tradycji i cech charakterystycznych rosyjskich uwarunkowań społecznych.

Tylko wtedy, prawdopodobnie, dyskutowana kwestia konieczności zgodności założeń obecnej reformy z rodzimymi wartościami kulturowymi, tradycją i fundamentami społeczeństwa rosyjskiego zostanie rozwiązana pozytywnie.

**Słowa kluczowe:** społeczno-kulturowe aspekty reform, rosyjska reforma edukacji, wzajemne relacje edukacji i kultury

Реформа образования продолжается в России уже двадцать лет, однако ряд проблем остается нерешенным. Не хватает высококвалифицированных специалистов, соответствующих современному уровню развития техники и технологий, ощущается дефицит менеджеров, способных самостоятельно решать задачи в условиях конкуренции и рыночных отношений.

При этом реалиями современной российской действительности являются рост сети российских вузов и количества студентов, падение качества образования, увеличение числа выпускников вузов, работающих не по специальности, в частности, на рабочих местах, не требующих высшего образования. Сама по себе тенденция предпочтения высшего образования является позитивной, но перекося в сторону высшего образования страна не может себе позволить. Необходимо создать эффективную национальную систему подготовки кадров с учетом требований модернизации социально-экономической жизни страны и, прежде всего, решить проблему подготовки необходимых стране кадров. Ситуация, сложившаяся в системе образования и науки, активно обсуждается и оценивается научной общественностью, предлагаются различные пути ее решения.

Так, директор Центра Национального образования Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор кафедры ЮНЕСКО «Образование в поликультурном обществе» И. Гончаров считает, что надо развивать русскую национальную школу, так как «подрывается национальная идентичность; национальное самосознание и русский характер преобразовываются по западному образцу, внедряются сектантские течения, разрастаются оккультные и другие антихристианские практики [5, с. 6]. При этом «...надо поднимать и почти полностью разрушенную в последние 20 лет вузовскую науку» [2, с. 3].

В настоящее время современные вузы ориентированы в большей степени на развитие и оценку когнитивных компетенций, при этом практически не обладают инструментами для развития и оценки социальных и личностных компетенций [13]. Специалисты отмечают несоответствие между качеством подготовки выпускников вузов и квалификационными требованиями современной экономики [10].

С первого сентября 2013 в России вступает в силу новый закон об образовании, призванный заменить законы: «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», принятые в 1992 и 1996 гг. соответственно.

Новый закон «Об образовании в Российской Федерации» принятый Государственной Думой 21 декабря 2012 года и одобренный Советом Федерации 26 декабря 2012 года, направлен на более успешное проведение реформ в российской системе образования. Основные нормы закона вступают в силу с 1 сентября 2013 года за исключением некоторых положений, для которых установлены иные сроки вступления их в силу. Что же нового в законе?

Он значительно расширяет формы получения знаний. Впервые в российском законодательстве будет закреплено право граждан на дистанционное и семейное обучение. Также на законодательном уровне определяются особенности получения образования гражданами, проявившими

выдающиеся способности, иностранцами, лицами без гражданства, осужденными. Особое внимание уделяется условиям обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Более подробно регламентированы права, обязанности и ответственность педагогов. Так, оплата труда учителей не может быть ниже уровня средней зарплаты в соответствующем регионе.

Расширяются и возможности обучающихся – равные права с государственными учреждениями получают частные предприниматели от образования. Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Санкт-Петербургский университет, а также ряд других вузов будут вправе самостоятельно разрабатывать и утверждать образовательные стандарты по всем уровням высшего образования. Особое внимание уделяется экспериментальной и инновационной деятельности в сфере образования (*статья 20*) [12]. Но главное – закон направлен на решение ряда острых проблем.

Одной из таких проблем является разрыв между качеством образования и требованиями жизни. Качество образования в стране снизилось в сравнении с ведущими странами мира и с системой советского образования, признанной в свое время одной из лучших в мире [9]. Причины этого разнообразны. Одной из таких причин является исчезновение контроля государства за содержанием и качеством образования в ходе реформ 1990-годов, когда целью ряда образовательных учреждений становится зарабатывание денег. Именно в этот период, когда европейские страны объединили свои усилия в создании «единой образованной Европы» и вкладывали крупные средства в интересах повышения качества обучения, вузы России попали в режим государственного недофинансирования, в связи со сменой акцентов в политике, экономике, социальной сфере страны. [3].

Но сфера образования – «слишком существенная для любой страны инфраструктура, чтобы государство могло позволить себе полностью отдать ее под контроль рыночных процессов» [6, с. 18]. Играя ведущую роль в развитии государства, являясь главным ключом модернизации всей социально-экономической жизни страны, образование рассматривается в современном мире как главный стратегический ресурс. Следовательно, контроль государства необходим в процессе реформирования образования с учетом интересов страны, ее культурно-исторического развития, традиций и устоев общества.

Проблема эта многоаспектная и ее решени возможно только при стратегическом партнерстве государства, общества и бизнеса, т.е. речь идет о совмещении трех различных подходов [6]. Первый подход связан с трактовкой сферы образования как масштабного рынка образовательных услуг, второй подход рассматривает сферу образования как ключевой инструмент обеспечения конкурентоспособности страны, третий подход связан с трактовкой

сферы образования как одного из ключевых источников формирования социального капитала, сюда относятся вопросы культурной политики, социальных коммуникаций, развития личности.

С нашей точки зрения, именно развитие последнего подхода заслуживает наибольшего внимания, так как именно он, в единстве с двумя первыми, позволит перевести образование на новую ступень – создать эффективную национальную инновационную систему образования в интересах личности и государства. Какие же доминанты важны в рамках данного подхода? С нашей точки зрения, это усиление социокультурной компоненты системы образования: учет ценностных ориентаций народа, его исторической памяти, традиций, обычаев, ментальности.

Вопрос этот сложный. Необходимость адаптации отечественной системы образования к образцам, возникшим в иных социально-культурных условиях, продолжает дискутироваться.

Так, в статье «Вестернизация образования и русская культура» ставится вопрос о совместимости нынешних реформ с отечественными базовыми культурными стереотипами и устоями [11]. Авторы данной статьи считают, что при обучении необходимо учитывать культурные и социальные стереотипы, конечные цели, поскольку обучать человека тому, что не ложится на самые глубинные пласты его знания, малопродуктивно и ненадежно.

Следует отметить, что одной из самых сильных традиций отечественной педагогики является единство обучения и воспитания. Создание в учебных заведениях такой среды, такой организационной культуры, которая способствовала бы развитию лучших личностных и профессиональных качеств человека.

В связи с этим актуальны мысли выдающегося русского историка В.О. Ключевского: «Истинное просвещение должно быть основано на совместном развитии разума и нравственного чувства, на согласовании европейского образования с национальной самобытностью» [8, с. 237]. Сочетание в образовательном процессе лучших традиций русской национальной школы и достижений мировой образовательной системы может сыграть позитивную роль в подготовке специалистов, соответствующих вызовам времени.

Взаимоотношение между образованием и культурой стало предметом специального обсуждения и теоретического анализа еще в начале XX века в работах С. И. Гессена [7]. Он показал, что между образованием и культурой должно быть полное соответствие, так как цели образования совпадают с целями культуры, которая включает три слоя жизни современного человека: образованность, гражданственность, цивилизацию.

Взаимосвязь образования и культуры продолжает исследоваться историками, философами, педагогами, так как «образование – дитя

национальной культуры, понять систему образования определенного общества – значит понять строй его жизни, его ментальность» [4, с. 40]. При этом образование рассматривается как важнейший канал передачи ценностей и достижений мировой культуры.

Сделанные еще К. Д. Ушинским выводы относительно роли русского национального компонента как базовой основы образования, могут быть использованы для решения образовательных задач на современном этапе. Например, изучение и трансляция традиций собственной культурной среды позволит развить высокий уровень межэтнического взаимодействия, предполагая этнокультурный обмен. Современные специалисты считают, что развитие системы межкультурных коммуникаций в социокультурном контексте может обеспечить формирование конкурентоспособной личности и специалиста, что особенно важно в современном социуме [1].

Следовательно, усиление социокультурного аспекта в реформировании российской системы образования возможно осуществить в трех направлениях:

- внедрение в практику проводимых реформ опыта лучших учебных заведений страны, достижений отечественной педагогики;
- создание в учебных заведениях такой организационной культуры, которая способствовала бы развитию личности и подготовке конкурентоспособных специалистов;
- усиление контроля государства в процессе реформирования системы образования с учетом культурно-исторического развития страны, ценностей и устоев российского социума.

Тогда, возможно, дискуссионный вопрос о совместимости нынешних реформ с отечественными базовыми культурно-историческими ценностями и устоями российского общества будет решен положительно, и придут времена, когда ни одно государственное решение не будет приниматься без научного рассмотрения и обоснования.

## Список литературы

1. Баячян М. З., *Развитие системы межкультурных коммуникаций – один из ключевых компонентов формирования и развития сферы интеллектуальной собственности. Социокультурный аспект*, „Проблемы образования в России и за рубежом” 2012, 3(7), с. 69-73.
2. Воробьев А., *Наука и чистые руки*, „Литературная газета”, № 29 (6423), 17-23 июля, 2013.
3. Вениаминов В. Н., *От князя Владимира до президента Владимира Владимировича*, Санкт-Петербург 2002.
4. Вагдасарьян Н. Г., Игнатьева А. А., *Образование в фокусе глобализационных процессов*, [в:] *Философия – образование – общество*, Том 1, Москва 2004, с. 37-44.
5. Гончаров И., *Светиться Фаворским светом*, „Литературная газета”, № 28 (6422), 10-16 июля, 2013.
6. Глазычев В. Л., *Высшее образование в России. Аналитический доклад*, [www.glazychev.ru](http://www.glazychev.ru).

7. Гессен С. И., *Основы педагогики. Введение в прикладную философию*, «Школа-Пресс», Москва 1995.
8. Ключевский В. О., *Воспоминание о Н. И., Новикове и его времени*, [в:] Ключевский В. О., *Сочинения*, Том 8, Москва 1959, с. 223-252.
9. Малышев А. Ю., *Модернизационные аспекты реформы образования*, „Профессиональное образование в современном мире” 2011, № 3, с. 53-59.
10. Саркисян А. А., Мрктчян Б. А., *О механизме адаптации образовательных систем вузов к квалификационным требованиям экономики*, „Профессиональное образование в современном мире” 2011, № 3, с. 60-64.
11. Салин Ю. С., Курбанова Л. М., *Вестернизация образования и русская культура*, „Проблемы образования в современном мире” 2012, №1(4), с. 64-72.
12. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
13. Якимова З. В., Николаева В. И., *Оценка компетенций: профессиональная среда и вуз*, „Высшее образование в России” 2012, № 12, с. 13-21.

## SOCIO-CULTURAL ASPECT OF THE RUSSIAN EDUCATIONAL REFORM

NATALYA OLEKHNOVICH

### Summary

This paper explores the socio-cultural aspect of education reform which has been lasting in Russia for twenty years. On September 1, 2013 the new law "On Education in the Russian Federation" directed on improvement of all education system and solution of a number of acute problems comes into force. One of the problems is discrepancy of education quality to the requirements and demands of social and economic modernization of the country.

It is offered to strengthen a socio-cultural component of carried-out reforms in three directions:

- introduction of the best educational institution experience and achievements of domestic pedagogy in the educational process;
- creation of the organizational culture promoting preparation of competitive specialists in educational institutions;
- strengthening of the national control over the process of education system reforming taking into account cultural historical values, traditions and characteristic features of the Russian *socium*.

Then, probably, the debatable question of present reforms compatibility with domestic cultural values, traditions and foundations of the Russian society will be solved positively.

**Key words:** socio-cultural aspects of reforms, Russian educational reform, inter-relation of education and culture



*Część IV.*

**Między edukacją a kulturą i sztuką**



# WĘDRÓWKA DO CENTRUM. MEANDRY CZASU I PRZESTRZENI BOHATERÓW OPowieści ANDRIEJA PŁATONOWA

TADEUSZ BOGDANOWICZ

*Uniwersytet Gdański w Gdańsku*

## Streszczenie

Zasygnalizowana w artykule złożoność podejmowanej przez Płatonowa problematyki peregrynacji, a raczej jednego z jej aspektów – powrotu do Arkadii, istnieje już tylko w wyobraźni jako mit rodzinny, a nie jako bezpośrednie doświadczenie. Płatonow schodząc w głąb własnej i zbiorowej pamięci, tworzy zadziwiająco bogaty i wielowymiarowy obraz trudnych powrotów bohaterów z dalekiej podróży albo z łagru, czy z frontu z całym dramatyzmem losów tych co ocaleni, a są nimi i przedwcześnie dojrzałe dzieci, i udęczone matki wyobcowane ze swego środowiska. Jest to również dramatyzm, niełatwej sztuki wybaczenia i poczucia obowiązku, dzięki któremu zostaje przezwyciężone pragnienie ucieczki przed odpowiedzialnością wobec ludzi potrzebujących pomocy.

**Słowa kluczowe:** mit rodzinny, pamięć zbiorowa, powroty z łagru lub z frontu, osierocone dzieci, udęczone matki, sztuka wybaczenia

Twórczość Andrieja Płatonowa, pisarza epoki XX wieku w Rosji przez długi czas była znana czytelnikowi tylko fragmentarycznie. Dopiero w latach dziewięćdziesiątych, po gorbaczowowskiej przebudowie systemu społeczno-politycznego w Rosji, twórczość literacka nie tylko Płatonowa ale i wielu innych pisarzy rosyjskich, wcześniej wyłączonych z obiegu życia literackiego, została przywrócona w całości zarówno w kraju jak i za granicą<sup>1</sup>. Od początku twórczości pisarza zdecydowanie uwidacznia się inny, niewpisujący się w ogólną panoramę prezentacji artystycznej model świadomości kreowanego bohatera. Obraz osobowości wyzwolonej spod uwarunkowań polityczno-społecznych systemu totalitarnego tworzy byt uniwersalnej przestrzeni, w której każda rzecz, każde zjawisko, każde istnienie, staje się symbolicznym, modelowym obrazem współodczuwania,

---

<sup>1</sup> Szerzej na ten temat piszą m. in.: A. Drawicz, *Nowe czasy, nowe kłopoty, nowe nadzieje. Propozycja pod rozważę*, [w:] *Literatura rosyjska XX wieku. Nowe czasy, nowe problemy*, pod red. G. Bobilewicz-Bryś i A. Drawicza, Warszawa 1992, s. 5-15; J. Sałajczykowa, *Dziesięciolecie przemian. Proza rosyjska lat 1985-1995*, Gdańsk 1998; M. J. Olszewska, *Pytania o trudne miejsce człowieka w historii (O mitrę gospodarską Teodora Jeske-Choińskiego i Złota wolność Zofii Kossak-Szczuckiej)*, [w:] *Kategorie etyczne w czasach upadku duchowości*, pod red. L. Rożek, Częstochowa 2011, s. 358-407; T. Klimowicz, *Obywatele Arkadii. Losy pisarzy rosyjskich po 1917 roku*, Wrocław 1993, s. 205-207.

współprzeżywania i współistnienia. Język tak pojętej „soborowej rzeczywistości” opiera się na pojęciach o proveniencji etycznej: losu, śmierci, nieśmiertelności, twórczości itp. Obraz uduchowionej kreacji wypływa z istoty każdej psychiki ludzkiej ciągle odczuwającej niedosyt stanu aktualnej świadomości, znajdującej się w procesie permanentnej modyfikacji. W takim kształcie mobilności duchowej odnajdujemy ontologiczną kategorię harmonii ludzkiego istnienia. Stąd wypływają pojęcia o nieokreślonych granicach rozmaitych stanów duchowej kondycji: samotności, kontemplacji, decyzji odejścia w bliżej nieokreślonej przestrzeni świetlanej przyszłości, szlakiem artysty i jego sztuki.

Lektura wielu opowieści Płatonowa wskazuje na niezwykłą wyrazistość środków obrazowania artystycznego w kreacji stanów świadomości ludzkiej pod wpływem wielkich zmian historycznych. Każda sytuacja życiowa bohatera, każda jego reakcja psychiczna wyrażona jest w sposób przejrzysty skonkretyzowany, można by rzec uproszczony lub wręcz lapidarny. Elementy statyczne ożywają u niego w stopniu najwyższym, dotyczy to zarówno przyrody, jak i świata przedmiotów – wytworów pracy ludzkiej. Przyroda w myśleniu Płatonowa zajmuje szczególnie uprzywilejowane miejsce. Na równi z historią stanowi ona czynnik indywidualizujący, a zarazem w sensie metafizycznym uniwersalizujący. Jest przy tym zjawiskiem na wskroś estetycznym, domeną piękna, które samo przez się ciąży ku dobru, i piękniejszemu życiu. Obcowanie z przyrodą w poczuciu kreacji artystycznej to nieustanne doświadczanie ładu i porządku, to odczuwanie emanacji owej oczyszczającej mocy, która przywraca zbrukanym przez egzystencjalną rzeczywistość wartości ich autentyczne oblicze. Może dlatego proza pisarza sprawia wrażenie pozbawionej dynamiki w sensie mobilnego rozwoju akcji powieściowej. Dialogi jako elementy dynamizujące również nie ożywiają fabuły. Mimo to, w czasie lektury tekstów pisarza nie odczuwamy ani spowolnienia, ani jakiegokolwiek stagnacji w przebiegu zdarzeń powieściowych. W centrum uwagi zawsze znajduje się świadomość niespokojna, poszukująca własnej tożsamości w realiach porewolucyjnych. Dlatego przestrzeń zmagania bohatera kreśli wymiar jego przestrzeni duchowej. Dla Płatonowa istotny jest sam proces zmiany, dokonujący się pod wpływem wydarzeń historycznych, a nie relacja epicka o tych wydarzeniach. Refleksyjna psychika bohatera pragnie zrozumieć i przeżyć, pragnie oswoić się z wielowymiarową rzeczywistością, która go otacza. Świadczy o tym już sama struktura narracyjna nakierowana przede wszystkim na ujawnienie idei „mecenatu rewolucyjnego”, uzurpującego sobie prawo do wszechstronnej przebudowy świata. W relacji narratora, posługującego się różnorodnymi optykami kreowanej rzeczywistości, idea rewolucyjnej przebudowy świata występuje jako jedna z wielu, w mechanizmie „długiego trwania” w historii i kulturze<sup>2</sup>. Wypowiedź narracyjna

---

<sup>2</sup> J. Łotman, *Struktura chudożestwiennogo tieksta*, Moskwa 1970, s. 143; T. Kunz, *Granice przedstawialności doświadczenia. Narracja jako terapia* (na przykładzie *Jądra ciemności* Josepha

stale przemieszcza się z poziomu diachronicznych sentencji na poziom konkretnych realizacji historycznych. Tym samym obnażony zostaje mechanizm ciągłej zmiany w ocenie zachowań bohatera. Z tych refleksyjnych sentencji budowane są schematy fabularne opowieści, które tworzą przestrzeń symboliczną w formie alegorii lub skojarzeń z archaiką mityczną albo z określoną przestrzenią gatunkową np.: powiastka filozoficzna:

*Jego opowieści są snute niespiesznie i dobitnie, jakby wyszły z ust ludowych bajarzy. Jego bohaterowie raz po raz zdają się zastygać w wyraźnie modelowanych gestach i ogromnym skupieniu rosyjskich ikon – konstatuje Andrzej Drawicz<sup>3</sup>.*

Wszyscy bohaterowie Płatonowa wyruszają w podróż życia. Motywacje podejmowania decyzji o podróży są różnorodne, a niekiedy bliżej nieokreślone. Tak czy inaczej topos wędrowki, jak zaświadczaają dzieła literatury pięknej, jest wyznacznikiem nieustannej konieczności poznania świata przez pokonywanie trudności podróży, jest jednocześnie symbolem lęku i niepewności wobec losu. Bohaterowie Płatonowa w odróżnieniu od bohaterów literackich innych epok, wyruszyli nie po karierę albo sławę. Bohaterowie ci w drogę wyruszyli z konieczności, nie wiedząc najczęściej kim są i skąd pochodzą, byli bowiem sierotami, adoptowanymi dziećmi, nie pamiętali rodzinnego domu, do którego mogli by wrócić. Dlatego ciągle marzyli o powrocie do własnego domu, do kraju dzieciństwa, do ziemi rodzinnej. Całą twórczość Płatonowa można rozpatrywać jako wariacje na temat podejmowanych prób powrotów w głąb własnej świadomości i doświadczeń czasu minionego. Dla określenia czasoprzestrzennej struktury utworów pisarza najbardziej przydatny jest termin Michaiła Bachtina „chronotop drogi”<sup>4</sup>. Droga w kreacji opowieści autora *Szczęśliwa Moskwa* jest nośnikiem podwójnego ładunku semantycznego. Pełni ona funkcję przestrzeni zorganizowanej w sposób linearny i jednocześnie wektoralny. Znaczy to, że przestrzeń nie cierpi pustki, zawsze otwarta jest na kreację nowych miejsc, na przyjęcie nowych obiektów, które te miejsca określają. Tym samym oddaje owym obiektom we władanie sama siebie, ustępując im formę, a w zamian proponuje ideę własnego kształtu przestrzennego<sup>5</sup>. Wobec tego przestrzeń tekstu o skondensowanej strukturze homofonicznej rozwija treść poprzez przedmioty, które ją rozczłonkują zarówno w porządku synchronicznym, jak i diachronicznym. Przestrzeń w porządku synchronicznym, której doświadcza bohater, jest ściśle określona, w otoczeniu takich

---

Conrada), [w:] *Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*, pod red. T. Walas i R. Nycza, Kraków 2012, s. 495-517.

<sup>3</sup> A. Drawicz, *Zaproszenie do podróży*, Kraków 1974, s. 320.

<sup>4</sup> M. Bahtin, *Czas i przestrzeń w powieści*, [w:] *Przestrzeń i literatura*, Wrocław 1985; W. Toporow, *Przestrzeń i rzecz*, Kraków 2003, s. 22-23; *Filozofia przestrzeni*, pod red. A. Nowickiego, Lublin 1985, s. 128-130.

<sup>5</sup> M. Bachtin, *op. cit.*, s. 125; W. Toporow, *Miasto i mit*, wybrał i wstępem opatrzył B. Żyłko, Gdańsk 2000.

samych przedmiotów i zjawisk fizycznych, rutynizuje rodzaje zachowań oraz dyktuje sposób percepcji otaczającego świata. Aktualne wydarzenia odbierane są w postaci gotowych form świata, istniejącego niezależnie od ludzkiej woli. Przestrzeń „od” i „do” identyfikuje się z przestrzenią symbolicznych i cyklicznych zjawisk czasu wiecznego, takich jak dzień i noc, życie i śmierć, jawa i sen. Dopiero uświadomienie ruchu jako atrybutu ciągle dokonującej się zmiany, zmusza podmiot wędrujący do zastanowienia się nad jakością życia w porządku diachronicznym, w wymiarze pamięci i trwania. Ujawnia się wówczas refleksja nad fenomenem życia i śmierci, nad tajemnicą wieczności i wszechświata, wreszcie nad ciągle nieustającą nadzieją na odzyskanie sakralnych wartości życia, jakimi są bezpieczeństwo, miłość i przyjaźń w kręgu rodzinnego ogniska domowego<sup>6</sup>. Siłą inspirującą zaistniałej podróży są rozmaite spotkania i rozmowy bohaterów nie tylko na jawie, ale i we śnie. Wizje senne to przecież duchy przeszłości, to kiedyś wypowiedziane proroctwa chroniące tajemnice bytu, to także stłumione pragnienia uwięzione po tamtej stronie jaźni jednak blisko powierzchni, na granicy realnego życia, światła i nadziei, ale i nierealności, w przestrzeni przemijania. Według Junga – to spontaniczne i symboliczne wizje świadomości doświadczającej bólu, lęku i przerażenia przed opuszczeniem progu śnionej rzeczywistości<sup>7</sup>. Niekiedy wizje te są wyjątkowo przerażające i okrutne. Na przykład, opowiadanie *Wiatr ze śmietnika* przynosi wizję zagłady ludzkości w totalitaryzmie – obozów koncentracyjnych, masowego wyniszczenia, spustoszenia duchowego i fizycznego, przekształcenia – dosłownie i w przenośni – ludzi w zwierzęta. Ale nawet najbardziej drastyczna, nacechowana szczególnie okrucieństwem rzeczywistość nie jest w stanie pozbawić bohatera siły walki o zachowanie życia i godności. Nie opuszcza go myśl o idei humanizmu oświeceniowego, którą jako wybitny astrofizyk budował całe życie. Jej kształt wyrasta przecież z tradycji kultury europejskiej, kreowanej przez wieki, opartej o wartości najbliższe człowiekowi, związane z jego przeżyciami i potrzebą kontaktu z innymi ludźmi. Dlatego przy omawianiu chronotopu drogi w utworach Płatonowa, należy zwrócić szczególną uwagę na motywikę, kształtującą emocjonalny wymiar relacji międzyludzkich. Motyw miłości, wzajemnych relacji płci, kreowanego wizerunku kobiety i jej roli w nowych warunkach społeczno-politycznych fascynowały Płatonowa stale. Z biegiem lat stosunek pisarza do tak ważnych, moralnych i estetycznych kwestii życia, ulega istotnym zmianom, staje się mniej deklaracyjny.

---

<sup>6</sup> Zob. *Dom w języku i kulturze*, pod red. G. Sawickiej, Szczecin 1997; *Ku antropologii rodziny*, pod red. L. Rożek, Częstochowa 2009; P. Sulinas, *Rodzina*, [w:] F. Braudel, *Morze Śródziemne. Przestrzeń i historia. Ludzie i dziedzictwo*, Warszawa 1994, s. 181; M. Heidegger, *Budować, mieszkać, myśleć*, „Teksty” 1974 nr 6, s. 137 – 152; S. Weil, *Zakorzenie*, W: *Wybór pism*, Warszawa 1983, s. 247; A. Legeżyńska, *Dom i poetyka bezdomności w liryce współczesnej*, Warszawa 1996, s. 17.; M. Czermińska, *Autobiograficzny trójkąt: świadectwo, wyznanie i wyzwanie*, Warszawa 2000, s. 136 – 144.

<sup>7</sup> G. Bachelard, *Wyobrażenia poetycka*, Warszawa 1975, s. 234.

Miłość u Płatonowa, szczególnie jego dojrzałej twórczości, jest wzniosła i przyjemna jednocześnie, zmysłowa i uduchowiona, wyzbyta jakiegokolwiek pruderii, przy całym naturalizmie daleka od wulgarnej dosłowności. Rzadko jednak w twórczości pisarza widzimy obrazy pięknych i uduchowionych kobiet. Jako główne bohaterki występują tylko w dwóch utworach Płatonowa, w powieści *Szczęśliwa Moskwa* i opowiadaniu *Fro*. W pozostałych utworach kobiety pełnią drugorzędną rolę, rzadko pojawiają się w życiu publicznym. Najczęściej zajęte są ciężką pracą fizyczną, rodzeniem i wychowaniem dzieci. Obrazy kreowanych kobiet budzą żal i współczucie, są one wyniszczone, schorowane, cierpiące i samotne. A oto wizerunek kobiety w opowieści *Dżan*:

*Chuda, malutka twarz nabrała złego drapieżnego wyrazu wskutek ciągłej udręki i napięcia, aby utrzymać się przy życiu, kiedy nie warto żyć, kiedy trzeba pamiętać o swoim sercu, słuchać czy bije, zmusić je do pracy*<sup>8</sup>.

W liście Płatonowa do żony z roku 1926 czytamy: *Wiem, że co jest dobre i bezcenne (literatura, miłość, szczerza idea), wszystko to wyrasta z cierpienia i samotności*<sup>9</sup>.

Dobroć, wrażliwość, i uroda kobiety nie ułatwiały jej życia. Atrybuty kobiecego piękna były tylko dodatkowymi walorami podnoszącymi jej atrakcyjność przy realizacji spekulatywnych celów. Często była ona przedmiotem handlu.

*Zabierz moja małą Aidym i przyprowadź mi w zamian młodą oślicę, będę z nią żył po nocach, aby się uchronić od myśli i bezsenności* (s. 242).

Jednak obok obrazu miłości urzeczowionej i sprowadzonej do poziomu biologicznej prokreacji istnieją w twórczości Płatonowa także wzniosłe i piękne jej wizerunki – miłości platonicznej, bezinteresownej znajdującej wyraz w opiece nad ukochaną kobietą. Tak swoją Wierę kochał Nazar Czagatajew w opowieści *Dżan* i Nikita Firsow Nadzieję w opowieści *Rzeka Potudań*.

Ale kobieta w twórczości Płatonowa – to również matka, jej życiowa misja macierzyństwa nigdy nie była należycie doceniana. W świadomości społecznej funkcjonowała jako zwykła biologiczna powinność dla podtrzymania gatunku. Następuje zatem wyraźne zawężenie przestrzeni artystycznej do sfery uczuć miłości i przyjaźni w kręgu rodziny, w zaciszu domowego ogniska między kobietą a mężczyzną, między matką a dzieckiem. Jednak dziecko wykreowane przez pisarza, tak naprawdę nigdy tej miłości nie zaznało i dlatego nieustannie poszukiwało tego magicznego uczucia. Dziecko, zdaniem Władysława Kopalińskiego, to symbol *...początku, poranka, wiosny : (...) czystości, nieskażonego stosunku do życia; zapomnienia i wybaczenia; pełni możliwości życia na przyszłość*<sup>10</sup>.

Jednak otaczająca dziecko rzeczywistość egzystencjalna, nędza i głód pozbawiły go dzieciństwa. Matki w opowieściach Płatonowa zazwyczaj umierały

---

<sup>8</sup> Cyt. wg: A. Płatonow, *Dżan i inne opowiadania*, Warszawa 1999, s. 385. Dalsze teksty cytowane są z tego samego wydania. W nawiasie podaję numery stron.

<sup>9</sup> A. Płatonow, *Razmyslenija czitateli*, Moskwa 1966, s. 115.

<sup>10</sup> W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 1991, s. 1235.

młodo, wczesnie osierocąły swoje dzieci, a te które przeżywały, nie były w stanie wyżywić i wychować potomstwa, dlatego tak często wbrew instynktowi opiekuńczemu – pozbawiały je domu, poczucia bezpieczeństwa, pozbawiały normalnego dzieciństwa:

*Idź Nazarze – rzekła do chłopca, albowiem nie chciała patrzeć na jego powolną śmierć. – Jeśli poznasz ojca, nie zbliżaj się do niego. Zobaczysz bazary i wielkie bogactwa w Kunia – Urgenczu (...), Ale nie idź tam, omijaj wszystko i wędruj daleko do obcych (s. 221).*

Osieroczone, pozbawione matczynej opieki dziecko przedwcześnie dojrzewało przyjmując rolę dorosłego człowieka np.: głowy rodziny albo jedyne go jej żywiciela. Ciągłe jednak pozostawało w stanie rozdarcia psychicznego. Nieustannie odczuwało brak kontaktu z innymi ludźmi oraz z samym sobą. W sytuacji, gdy człowiek nie znajduje oparcia, kiedy pozbawiony jest myśli i dążeń, czas jest tylko przemijaniem, pustką i oczekiwaniem na śmierć. Jednak apatii i zwątpieniu pisarz przeciwstawia nadzieję, będącą źródłem sił witalnych i motorem działania zarówno bohaterów, jak i ich kreatora. Takie podejście do życia pozwala pisarzowi na paradoksalne z pozoru twierdzenie, iż w jego świecie nie ma śmierci. Nie ma w nim bowiem lęku umierania. Często występujący u Płatonowa motyw śmierci ujęty jest perspektywie tradycji literackiej, kultu przodków. Integralnie wiąże się z przesłaniem Mikołaja Fiodorowa o idei pracy „zbiorowego czynu” nad przewyciężeniem śmierci i wskrzeszeniem umarłych<sup>11</sup>. Eliminuje tym samym lęk przed przemijaniem, wstręt do rozkładającego się ciała, trupiego odoru itp. Żywi bohaterowie Płatonowa współistnieją z martwymi, odczuwają z nimi nierozzerwalną więź, współistnieją z mogiłami najbliższych, żyją wśród nich i z nimi, nie przestają o nich myśleć:

*Naszła go wielka chęć, aby rozkopać mogiłę i popatrzeć na matkę – na jej kości, na jej włosy, i na wszystkie ostatnie, ginące resztki swej dziecinnej ojcowizny (s. 228).*

Niezwykle istotny wymiar pamięci o tych co odeszli łączy się u Płatonowa z nieustanną refleksją nad tajemnicą śmierci. W cyklu utworów o tematyce wojennej jest ona szczególnie wyeksponowana, „...– martwi to też ludzie” – mówi jeden z bohaterów opowieści *Wykop*. Spowzednienie śmierci w czasie wojny nie zmieniło stosunku pisarza do tych kwestii. To przecież, zdaniem Płatonowa, dług zaciągnięty przez żyjących wobec martwych, który społeczeństwo powinno spłacić zespoliwszy swoje siły w braterskim dążeniu do wspólnego celu – przywrócenia im życia.

Zasygnalizowana tu zaledwie złożoność podejmowanej przez Płatonowa problematyki peregrynacji, a raczej jednego z jej aspektów – powrotu do Arkadii, istnieje już tylko w wyobraźni jako mit rodzinny, a nie jako bezpośrednie doświadczenie<sup>12</sup>. Płatonow schodząc w głąb własnej i zbiorowej pamięci, tworzy zadziwiająco bogaty i wielowymiarowy obraz trudnych powrotów bohaterów

---

<sup>11</sup> Szerzej na ten temat pisze m. in.: M. Gieller, *A. Płatonow w poskach szczęścia*, Paryż 1985, s. 232-259.

<sup>12</sup> Zob. A. Grygiel, *Kształt(y) i model(e) współczesnej rodziny polskiej [w:] Rodzina w świecie współczesnym*, pod red. M. Howorus-Czajki, K. Kaczor i A. Wieruckiej, Gdańsk 2011, s. 43-51.



z dalekiej podróży albo z łagru, czy z frontu z całym dramatyзмом losów tych co ocaleli, a są nimi i przedwcześnie dojrzałe dzieci, i udręczone matki wyobcowane ze swego środowiska. Jest to również dramatyizm, niełatwej sztuki wybaczenia i poczucia obowiązku, dzięki któremu zostaje przezwyciężone pragnienie ucieczki przed odpowiedzialnością wobec ludzi potrzebujących pomocy.

Powyższe konstatacje moralno – etycznej problematyki wyłaniające się z tekstów twórczości nie tylko Płatonowa ale i innych współczesnych pisarzy europejskich odsłaniają kulturowo – literackie kody deskrypcji procesu rozpadu rodziny. To forma odwróconego obrazu tradycyjnej struktury rodzinnej, która odsłania mechanizmy indoktrynacji politycznej niszczące mit wielopokoleniowej wspólnoty rodzinnej, zastępując go nowym obrazem rodziny dysfunkcyjnej. Pomimo wielkiego kryzysu, który osiąga tej podstawowej komórki społecznej, rodzina będzie wciąż najważniejsza dla człowieka doby ponowoczesnej ; zarówno w podświadomości, jak i w sferze realnych działań i potrzeb. W całej Europie obserwuje się wielkie zainteresowanie odtwarzaniem genealogii rodzinnej. W ślad za tymi staraniami widzimy poczynania zmierzające do rekonstrukcji wielkich dworów szlacheckich, pełniących funkcje siedlisk rodzinnych. Te zespoły architektoniczne siedzib szlacheckich zawsze prezentowały wielką duchowość i wysoką kulturę.

## ON THE WAY TO THE CENTRE. MEANDERS OF TIME AND SPACE IN ANDRIEJ PŁATONOW'S WORKS

TADEUSZ BOGDANOWICZ

### Summary

The subject of peregrination undertaken by Płatonow, or rather one of its aspects – return to Arcadia – belongs to imagination in the form of a family myth rather than direct experience. By getting deep into his own as well as the collective memory, Płatonow creates a surprisingly rich and multidimensional picture showing difficult homecomings after long journeys, from Soviet labour camps or the front. He shows the tragic fate of the survivors – prematurely grown-up children and tormented mothers alienated from their own environment. The author also describes the difficulties connected with the art of forgiveness and the sense of duty, which in turn wins with the desire to escape the responsibility towards the people in need.

**Key words:** family myth, collective memory, homecomings from Soviet labour camps or the front, abandoned children, tormented mothers, the art of forgiveness



# PIOTRUSIA PANA DROGA DO OJCA

AGNIESZKA BZYMEK

*Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku*

## Streszczenie

Artykuł p.t.: „Piotrusia Pana droga do ojca” jest zarysem jednego z fragmentów rozprawy doktorskiej p.t.: „Wymiary niedojrzałości. *Syndrom Piotrusia Pana* w perspektywie wychowania w rodzinie”. Treść skupia się wokół problematyki relacji ojca z synem, w szczególności jej braku bądź dysfunkcjonalności oraz jej negatywnych skutków w rozwoju psychospołecznym młodego człowieka.

W poniższej publikacji rozważam, powołując się na badaczy oraz ich teorie, istotną rolę ojca, stawiając go na równi z rolą matki. Przedstawiam jego zalety oraz wpływ na rozwój dziecka w poszczególnych etapach, gdzie zwracam szczególną uwagę na obecność ojca w kształtowaniu się sfery emocjonalnej, społecznej oraz seksualnej młodego mężczyzny.

Zainteresowana szerzej postacią ojca poszukuję jego obrazu również w literaturze pięknej, próbując ukazywać w niej odzwierciedlenie powyższych dywagacji naukowych. Tym samym potwierdzam słuszność tezy o niezbędności ojca w wychowaniu dziecka.

**Słowa kluczowe:** *Syndrom Piotrusia Pana*, rozwój mężczyzny, relacja z ojcem, kompleks Edypa, rytuały inicjacyjne

*„W pewnym sensie przyszłość mężczyzn rozpoczęły kobiety. Teraz mężczyźni muszą trochę popracować. Powinni zacząć od początku: od siebie i od swoich synów”<sup>1</sup>.*

Piotruś Pan z powieści J. M. Barry’ego relacji z ojcem nie posiada. Jego doświadczenia z męskością są jedynie doświadczeniem z panem Darling – mężczyzną słabym, niepewnym, tchórzliwym i stosującym kłamstwo, ku zdziwieniu i rozczarowaniu własnego syna<sup>2</sup>, bądź – złym, okrutnym i na pewno niedojrzałym kapitanem Hakiem, toczącym z chłopcem nieustanną walkę<sup>3</sup>. Ta symboliczna wojna – *edypalne współzawodnictwo*<sup>4</sup> – gdzie wygrana chłopca jest jednocześnie jego przegraną – skazuje na regres i pozostawanie w emocjonalnej zależności od matki. Tym samym, rozwój tożsamościowy i seksualny Piotrusia zostaje zahamowany<sup>5</sup>. Kapitan Hak nie pozwala i nie ułatwia chłopcu rozwiązania kompleksu Edypa, ponieważ z nim

---

<sup>1</sup> D. Hill, *Mężczyźni*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa, 1998, s. 50.

<sup>2</sup> J. M. Barrie, *Przygody Piotrusia Pana. Piotruś Pan w Ogrodach Kensingtonskich*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław, 1991, s. 25 – 26.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 162 – 163.

<sup>4</sup> B. Brun, *Piotruś Pan – wiecznie fruwające dziecko*, W: *Symbole duszy*, B. Brun, E. W. Pedersen, M. Runberg, red., Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO, Warszawa, 1995, s. 176.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 159.

rywalizuje, podobnie jak ojciec rywalizuje z synem. Zatem, ani pan Darling, ani kapitan Hak nie stanowią pozytywnych wzorów męskich, z którymi możliwa byłaby identyfikacja.

Nawiązując do naukowych dywagacji odnośnie roli ojca w rozwoju, należałoby sięgnąć do rozważań Zygmunta Freuda, który w pozycji *Totem i tabu* z 1913 roku opisywał postać gwałtownego i zazdrosnego ojca pierwotnego, który „zachowuje wszystkie samice dla siebie i wypędza dojrzewających synów”<sup>6</sup>, czego konsekwencją jest bunt synów, którzy „złączyli siły, zabili i zjedli ojca i w ten sposób położyli kres hordzie ojcowskiej”<sup>7</sup>, zyskując tym samym jego siły. Ojciec u Freuda cechuje się siłą, gwałtownością – z jednej strony napawa lękiem - z drugiej wzbudza miłość i podziw. Ta ambiwalencja emocjonalna towarzyszyła opisywanym przez Freuda synom: „Nienawidzili oni ojca, który – jakże potężny – stał na drodze do zaspokojenia ich żądań seksualnych i ich pragnienia władzy, ale również kochali go i podziwiali”<sup>8</sup>. W tym pierwotnym wyobrażeniu znajdują się źródła religii chrześcijańskiej, w której – wedle psychoanalityka – niemożność wyrażania bezpośredniej nienawiści do ojca została zastąpiona poczuciem winy i wrogością wobec niego<sup>9</sup>. Opisywany z kolei przez Freuda kompleks Edypa u chłopców stanowi pewien konstrukt tworzenia się moralności i emocjonalności dziecka, które odbiera ojca jako konkurencję do miłości matki. Kompleks ów łączy się z *kompleksem kastracji*, będącej lękiem przed utratą penisa w związku z odczuwaną zazdrością o ojca<sup>10</sup>. Rozwiązaniem powyższego jest w opinii Freuda zaakceptowanie postaci ojca i stłumienie tendencji narcystycznych. Pozytywny obraz ojca stanowi budulec zasad moralnych dla chłopca mającego oparcie w autorytecie ojca, jego wiedzy i przekazywanych treści o właściwych wzorcach zachowania.

Literackim obrazem trwania w kompleksie Edypa, objawiającym się brakiem utożsamiania się z postacią ojca i chęcią dokonania zbrodni na nim są *Bracia Karamazow* Fiodora Dostojewskiego. Motyw zabójstwa ojca przez Smierdiakowa<sup>11</sup> – syna z nieprawego łoża - bardzo mocno wiąże się w mojej opinii, z opisywanym przez Freuda ojcobójstwem. Ojciec u Dostojewskiego, podobnie jak ten archetypowy, jest również tym, który *zachowuje samice dla siebie* – Gruszeńkę – o którą rywalizuje jego syn Iwan. Ten ostatni patrząc na ojca czuje złość: „oto jego rywal, jego dręczyciel, jego kat!”<sup>12</sup>. Toteż nieobce mu są myśli ojcobójcze: „Nie wiem, nie wiem (...) może nie

---

<sup>6</sup> Z. Freud, *Totem i tabu*, Wydawnictwo KR, Warszawa, 1993, s. 139.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 140.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 140.

<sup>9</sup> Z. Freud, *Człowiek imieniem Mojżesz a religia monoteistyczna*, Wydawnictwo KR, Warszawa, 1994, s. 158.

<sup>10</sup> Z. Freud, *Moje życie i psychoanaliza*, Agencja Wydawnicza SFINKS, Warszawa, 1991, s. 39.

<sup>11</sup> F. Dostojewski, *Bracia Karamazow*, T. 2, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków, 1995, s. 390.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 90.

zabiję, a może zabiję. Boję się, że znienawidzę go nagle w jednej chwili za jego twarz. Nienawidzę jego podbródka, jego nosa, jego oczu, jego bezwstydnego uśmiechu. Czuję obrzydzenie. Boję się, że nie wytrzymam...”<sup>13</sup>. Ojciec tymczasem jest żądny kobiet i zabaw, próbuje utrzymać synów w odpowiedniej odległości za pomocą pieniędzy, sam zaś jako „człowiek przez całe życie rozpustny (...), założył w domu cały harem, urządził desperackie pijatyki”<sup>14</sup>. Synowie zaś, upokarzani, nie zaznawszy miłości z jego strony, odsuwają się od niego i dopiero po rodzinnej tragedii, jeden z nich zdaje sobie sprawę, że mimo braku fizycznego udziału w ojcostwie, w sposób symboliczny wyraził na to zgodę: „Tak, spodziewałem się tego, to prawda! Chciałem, właśnie chciałem tego zabójstwa! (... ) jeżeli on zabił, (...) to oczywiście ja jestem zabójcą”<sup>15</sup>. Jego opinię podziela sam zabójca, Smierdiakow: „Zabić sam pan nie mógł: nie chciał pan, ale żeby ktoś zabił, to pan chciał. (...) pan jak gdyby mówił mi wprost: możesz zabić ojca, ja nie przeszkadzam”<sup>16</sup>.

Podobny problem spotyka Aleksandera Portnoy, bohatera powieści P. Rotha, opisującego relacje ojcowsko – synowskie w następujący sposób: „na froncie domowym strategia obronna w postaci pogardy dla silnego wroga nie przychodziła tak łatwo – bo z czasem jego ukochany syn stawał się coraz bardziej tym wrogiem. (...) Och, jak bardzo chciałem wypędzić skowyczącego z krainy żywych, kiedy sięgał do półmiska swoim widelcem albo siorbał zupę z łyżki, zamiast elegancko poczekać, aż wystygnie, albo kiedy nie dał Boże usiłował wypowiedzieć się na jakikolwiek temat... A już najbardziej przerażało mnie w tym pragnieniu zabójstwa jedno – gdybym spróbował, przypuszczalnie by mi się udało! Przypuszczalnie *sam by mi w tym dopomógł!*”<sup>17</sup>.

Idąc dalej, moje rozważania dotyczące roli ojca skierowały mnie w stronę rytuałów inicjacyjnych. Otóż Stanisław A. Wariacki, prezentując inicjację w kulturach pierwotnych podkreśla jej istotną rolę psychologiczną, socjologiczną oraz symboliczną, odwołując się do istniejących na ten temat badań<sup>18</sup>. Rytuały pozwalają, dzięki towarzyszącym im silnym emocjom, wytworzyć świadomość dorosłego mężczyzny, jego odwagę, męstwo, siłę woli, łatwość podejmowania decyzji i determinację działania, wyzwolić się od emocjonalnej zależności matki i zaspokoić naturalny głód bycia mężczyzną, wreszcie od strony socjologicznej – wzmacniają integrację społeczną, budują socjalizację oraz społeczną definicję tożsamości, zaś w warstwie symbolicznej – pozwalają zrozumieć i funkcjonować w otaczającej

---

<sup>13</sup> Ibidem.

<sup>14</sup> F. Dostojewski, *Bracia Karamazow*, T. 1, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków, 1995, s. 9 – 10.

<sup>15</sup> F. Dostojewski, *Bracia...*, T. 2, op. cit., s. 383.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 380 – 381.

<sup>17</sup> P. Roth, *Kompleks Portnoya*, Wydawnictwo Literackie, Kraków, 1990, s. 45 – 46.

<sup>18</sup> S. A. Wargacki, *Rytuały inicjacyjne na Wyspie Menstruujących Mężczyzn*, W: M. Filipiak, M. Rajewski, red., *Rytuał. Przeszłość i teraźniejszość*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, 2006, s. 283.

rzeczywistości kulturalnej<sup>19</sup>. Wreszcie, rytuały są uznaniem dla męskości<sup>20</sup>, są „rodzajem busoli, dzięki której odnajdujemy drogę na krawędzi pewności siebie i zagubienia, krawędzi bycia chłopcem i mężczyzną”<sup>21</sup>.

Współczesną rzeczywistość cechuje brak rytuałów związanych z przejściem chłopca na „męską stronę”, brak symboli stanowiących umocnienie męskości. E. Badinter zauważa, że sytuacji tej towarzyszy znikoma obecność ojców w formowaniu się męskości, lękających się „odwetu lub homoseksualnego kazirodztwa”<sup>22</sup>. B. Dobroczyński odwołując się do relacji biblijnych między Bogiem – Ojcem a Synem Bożym – oddanym i posłusznym jego woli, stwierdza, że współczesna kultura stała się „widownią tytanicznego boju między *ojcami i synami*”<sup>23</sup>. Przyczyn tego stanu rzeczy zdaje się on doszukiwać w teorii Freuda, która wprowadziła wrogłość między ojcem a synem – stającymi się odtąd konkurentami seksualnymi. To od Freuda rozpoczyna się w opinii tego autora epoka ojca zabitego i nieobecnego<sup>24</sup>. Ole Vedfelt pisze z kolei, że słabość współczesnego mężczyzny wynika z braku jego *pleców* w postaci przyswojonych powszechnych norm, a wreszcie niedosyt relacji skutkuje tym, że „syn nie odczuwa już ojca jako mężczyzny, który pomaga mu w potrzebie i przekazuje mu swój tron”<sup>25</sup>. Również W. Eichelberger zauważa, że młodym mężczyznom brakuje inicjacyjnych procedur pozwalających na poczucie przynależności do męskiego świata – procedur zanegowanych, odrzuconych i jednocześnie nie zastąpionych niczym innym<sup>26</sup>. Dlatego samotni synowie poszukują substytutów utwierdzających ich w *rite de passage* ze świata chłopców do świata mężczyzn<sup>27</sup>. I stąd też problem bardzo wczesnej inicjacji alkoholowej, seksualnej bądź poszukiwania tożsamości własnej w gangach, sektach<sup>28</sup>. Dobitnie wyraża to W. Eichelberger: „Piciem piwa, oglądaniem meczów i bójkami kibiców tego się nie załatwi”<sup>29</sup>.

Tymczasem w środowiskach pierwotnych istniały rytuały przejścia chłopca do świata mężczyzn – mali chłopcy zabierani są od matek najczęściej do lasu, po separacji nie mogą wchodzić w jakikolwiek kontakt z nimi, po czym dochodzi do symbolicznego oddzielenia od kobiety, często w postaci doświadczenia okrutnych,

---

<sup>19</sup> Ibidem, s. 283 – 289.

<sup>20</sup> Ibidem, s. 292.

<sup>21</sup> Ibidem.

<sup>22</sup> E. Badinter, *XY tożsamość mężczyzny*, Wydawnictwo W.A.B, Warszawa, 1993, s. 74.

<sup>23</sup> B. Dobroczyński, *Według ojca i syna, Charaktery*, 1998/12, 14.

<sup>24</sup> Ibidem.

<sup>25</sup> O. Vedfelt, *Kobiecość w mężczyźnie*, Wydawnictwo Solarium, Warszawa, 1995, s. 207.

<sup>26</sup> W. Eichelberger, *Piotruś Pan. Epidemia*, Gazeta Wyborcza 09.08.2009, s. 17.

<sup>27</sup> D. Cupiał, *Programy budujące więź ojców z synami realizowane w inicjatywie Tato.Net*, W: materiały Kampanii społecznej *Być ojcem*, Gdańsk Sopot Gdynia, 2006, s. 7.

<sup>28</sup> Ibidem.

<sup>29</sup> W. Eichelberger, *Piotruś Pan. Epidemia*, op. cit., s. 17.

bolesnych fizycznie prób<sup>30</sup>. Inicjacja zdaje się pokazywać, iż tak naprawdę chłopców rodzą mężczyźni, toteż ceremoniom inicjacyjnym nierzadko towarzyszy krew – w obrzędzie obrzezania, nacinania czy wybijania zęba<sup>31</sup>. Obrzęd inicjacji dawał chłopcom ogromną siłę, którzy dzięki temu: „Przecieli pępowinę i poczuli nową, męską solidarność. Tworzy ją poczucie niepodważalnej władzy i oddzielenia od zagrożenia kobiecymi słabościami”<sup>32</sup>. Społeczeństwo przemysłowe przynosi ograniczenie kontaktu dziecka z pracującym ojcem, skazując je tym samym na domowe panowanie matki, w konsekwencji zaś doprowadza do dwóch niechlubnych obrazów ojca: „Odległego i niedostępnego lub niemęskiego i pogardzanego”<sup>33</sup>. Co więcej, system patriarchalny rodzący mężczyznę kalekiego, a następnie społeczeństwo przemysłowe odbierające synom ojców doprowadziły do braku modelu identyfikacyjnego mężczyzny<sup>34</sup>. Ograniczona rola ojca w życiu rodzinnym i realizowanie siebie wyłącznie w sferze zawodowej, czy w ogóle, wychodzącej poza przestrzeń domową, doprowadziła do zaniku więzi z dzieckiem, do tęsknoty za nieobecnym ojcem i poszukiwań jego postaci bądź chociażby substytutu w celu identyfikacji, w fikcji literackiej, filmowej i świecie wirtualnym. Stała się też przyczyną braku kształtowania się męskiej tożsamości, braku wzorca, autorytetu, za którym chciałoby się podążać. Paradoksem stawał się zatem patriarchy, z jednej strony uciskający kobiety, z drugiej doprowadzający do wychowywania kolejnego pokolenia mężczyzn, którzy skazani na matki i tym samym mając kłopoty z tożsamością męską, nie byli w stanie funkcjonować w zakładanych przez siebie rodzinach.

Podobnie współczesny brak obrzędów inicjacji męskiej czy w ogóle brak ojca w procesie wychowawczym, w opinii E. Badinter, czyni przysługę niechęci młodych mężczyzn wobec przekraczania progów dorosłości, stąd też pojawiają się zjawiska określane mianem kompleksu Piotrusia Pana czy cywilizacji *playboyów*<sup>35</sup>.

Studia literaturowe dowodzą, jak trudnym staje się budowanie tożsamości męskiej narażonej z jednej strony na manipulacje środków masowych<sup>36</sup>, z drugiej zaś umiejącej realizować siebie obok kobiet i matek. Upadek tradycyjnej roli mężczyzny jako żywiciela rodziny, srogiego wychowawcy i reprezentanta władzy publicznej powoduje, iż trudno jest mu się odnaleźć w nowych ramach rzeczywistości<sup>37</sup>.

---

<sup>30</sup> O. Vedfelt, *Kobiecość w mężczyźnie*, op. cit., s. 75 – 76.

<sup>31</sup> M. Musiał, *Problemy identyfikacji syna z ojcem*, W: materiały Kampanii społecznej *Być ojcem*, Gdańsk Sopot Gdynia, 2006, s. 21.

<sup>32</sup> O. Vedfelt, *Kobiecość w...*, op. cit., s. 78.

<sup>33</sup> E. Badinter, *XY tożsamość mężczyzny*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa, 1993, s. 87.

<sup>34</sup> *Ibidem*, s. 113.

<sup>35</sup> *Ibidem*, s. 78.

<sup>36</sup> Z. Melosik, *Kryzys męskości w kulturze*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków, 2006, s. 15 – 16.

<sup>37</sup> K. Arcimowicz, *Obraz mężczyzny w polskich mediach, Prawda – fałsz – stereotyp*, GWP, Gdańsk, 2003, s. 251.

Sytuacja ta wywołuje nierzadko *syndrom Atlasa* będący stanem fizycznym wywołanym nadmiernym stresem, który wynika z trudności w sprośtaniu obowiązkom domowym i zawodowym przez mężczyznę<sup>38</sup>.

Przeobrażenia roli ojca we współczesnej kulturze, powodujące chaos w odnalezieniu się w nowej rzeczywistości, socjolog, Anna Giza-Poleszczuk ujmuje następująco: „Stare męskie role i stara męska tożsamość związana z takimi atrybutami jak siła i odpowiedzialność odeszła w przeszłość. Cechy, które wcześniej przynosiły chlubę, czyli twardość, asertywność, dzisiaj uważane za brutalność i patriarchalizm”<sup>39</sup>. Społeczne oczekiwania wywołują kontrowersje i sprzeczności, bowiem z jednej strony mówi się o potrzebie okazywania uczuć i opiekuńczości ojców, zaś z drugiej wciąż reprodukuje się schemat silnego i „prawdziwego” mężczyzny: „podczas gdy kobiety mogą okazywać emocje, od mężczyzn oczekuje się nieprzeniknionej twarzy i niezmiennej twardości”<sup>40</sup>. Sprzeczności powyższe skutkują, obserwacją dziecka nieudanego pełnienia ról przez ojca i jeśli ten nie realizuje się w tych rolach, synowi zostaje odcięta możliwość wchodzenia w nie w konstruktywny i właściwy sposób. Konsekwencją dalszą stają się dwa odrębne światy nastoletniego syna i ojca, gdzie ostatni nie umiejąc zbudować otwartej relacji, opartej na zaufaniu i bliskości, przyjmuje wobec syna rolę przywódcy i nauczyciela, organizatora bądź propagatora, lub co gorsza, strażnika dyscypliny. W ten sposób ojciec traci autorytet w oczach syna potrzebującego wsparcia i siły ojcowskiej, zamiast rywalizacji i krytyki. Powstaje coraz większa przepaść między mężczyznami, zwłaszcza w okresie dojrzewania synów odbieranych przez ojców jako zagrożenie autorytetu i stosujących wówczas *uświęcone tradycją środki*<sup>41</sup>. Tak lęk o własną pozycję i nieumiejętność utworzenia kontaktu przez ojca, wypiera możliwość bliskość i poczucie wspólnoty z nim.

Ojcostwo staje się wobec powyższego, szczególnym wyzwaniem w związku ze wzrastającą rangą tej roli – chociażby poprzez oczekiwania kobiet na pełne uczestnictwo mężczyzn we wszystkich aspektach związanych z ciężą i narodzinami i coraz popularniejszymi urlopami *tacierzyńskimi*. Nowa sytuacja o tyle jest trudną dla mężczyzn, iż dotychczas funkcjonowali oni przede wszystkim w sferze publicznej, realizując rolę zawodową i społeczną. Obecnie, nowe warunki wymagają od mężczyzn pewnej przemiany tożsamościowej – mają być oni realizującymi się mężczyznami w życiu społecznym i równocześnie realizującymi siebie ojcami. Według K. Arcimowicza nowa koncepcja męskości podkreśla przede wszystkim

---

<sup>38</sup> K. Arcimowicz, *Męskość i kobiecość we współczesnej Polsce*, W: L. Kopciwicz, E. Zierkiewicz, red., *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia, Warszawa, 2009, s. 274.

<sup>39</sup> *O nich zazwyczaj mówimy z pogardą*, wywiad z A. Gizą-Poleszczuk, W: *Dziennik*, 7-8.06.2008, s. 18.

<sup>40</sup> *Mężczyźni też są dyskryminowani*, K. Klinger, W: *Dziennik*, 7 - 8.06.2008, op. cit., s. 18.

<sup>41</sup> *Ibidem*, s. 126 – 7.



równość i partnerstwo mężczyzny, współdziałanie i partnerstwo miast dominacji<sup>42</sup>. Z kolei P. Fijewski twierdzi, iż współczesnego mężczyznę winno określać siedem cnót głównych: wyrazistość, stabilność, uważność, czułość, zdolność do konfrontacji, zdobywczosć i umiejętność dbania o siebie<sup>43</sup>.

Autor *Mężczyzny czy ojca?* stwierdza, że bycie dobrym ojcem wymaga odrzucenia starej roli, otwarcia się również na nieświadomość<sup>44</sup>. Ta przemiana wymaga szczególnie odkrycia w sobie żeńskiej strony własnej osobowości, jak również świadomości i akceptacji własnej emocjonalności. E. Badinter odwołując się do Jungowskiej dwoistości duszy, mającej elementy kobiece i męskie – *animus* i *anima*<sup>45</sup> – twierdzi, że najbardziej pożądanym stanem jest androginia pozwalająca na uaktywnianie cech męskich i kobiecych w zależności od sytuacji. „Ojciec może kolejno być kobiecy przy małym dziecku i zdecydowanie męski, gdy ono podrośnie”<sup>46</sup>. Wydaje się, że wyważenie ojca pomiędzy miłością, wyrozumiałością i subtelnością, a stanowczością, wyrazistością emocjonalną i mocą stanowi ogromne wyzwanie dla dzisiejszego ojca. Wymaga to bowiem niejednokrotnie ciężkiej pracy nad sobą, uświadamiania sobie własnych uczuć i myśli oraz oddzielania ich, a następnie umiejętności wyrażania ich w konstruktywny sposób, uaktywniania cech osobowościowych w zależności od sytuacji.

Wspomnianych powyżej emocje w życiu współczesnego mężczyzny podkreśla David B. Wexler, twierdząc, że mężczyznom często towarzyszy *aleksytymia* (z grek. *lexus* – słowo; *thymus* – emocje) – brak słów bądź określeń na doświadczane emocje<sup>47</sup>. Nieumiejętność rozpoznawania i nazywania własnych stanów emocjonalnych nie pozwala na radzenie sobie w konstruktywny sposób z pojawiającymi się uczuciami. Tymczasem praca nad emocjonalnością utrudniona jest przez usankcjonowany porządek społeczny, w tym także niepisany *kodeks chłopca*, który nakazuje chłopcom pozostawać opanowanymi, zrównoważonymi i niezależnymi, śmiałymi, ryzykownymi, dominującymi i władczymi oraz mającymi wszystko pod kontrolą<sup>48</sup>. Skutkiem takiego stanu rzeczy staje się niedostępność emocjonalna mężczyzn i niszcząca ich depresja. Do rozwoju sfery emocjonalnej mężczyzn przyczyniają się również kobiety – matki w dzieciństwie oraz partnerki w życiu dorosłym. Wexler dowodzi, że komunikaty i reakcje kierowane do mężczyzny mogą dawać jego

---

<sup>42</sup> K. Arcimowicz, *Mężczyzny obraz medialny*, W: *Charaktery*, 2010/1, Dodatek Nr 5 *Męska Sprawa*, s. X.

<sup>43</sup> P. Fijewski, *Siedem cnót głównych*, W: *Charaktery*, 2010/1, Dodatek Nr 5 *Męska Sprawa*, s. VIII-IX.

<sup>44</sup> H. Bullinger, *Mężczyzna czy ojciec*, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa, 1997, s. 19.

<sup>45</sup> C. G. Jung, *Archetypy i symbole*, Czytelnik, Warszawa, 1976, s. 78 – 79.

<sup>46</sup> E. Badinter, *XY tożsamość...*, op. cit., s. 148.

<sup>47</sup> D. B. Wexler, *On ma depresję*, Wydawnictwo Anwero, Gdańsk, 2008, s. 55.

<sup>48</sup> *Ibidem*, s. 61.

pozytywne odzwierciedlenie na zasadzie lustra<sup>49</sup>. Zatem istotnym jest, czy w dzieciństwie człowiek otrzymywał potwierdzenie i uwagę od rodziców, czy widział w nich pozytywne odbicie własnego wnętrza, czy wręcz przeciwnie. W konsekwencji, w dorosłej jednostce konstytuuje się zdrowe poczucie wartości i samoakceptacja bądź niskie poczucie wartości i brak akceptacji dla samego siebie. Poglębieniem ostatniej możliwości staje się nieudana relacja z partnerką nie dającej szansy na pozytywne odzwierciedlenie lustrzane. Lustro zostaje rozbite.

Kobiety – partnerki i matki mają ogromny wpływ na rozwój uczuciowy mężczyzn – partnerów i ojców przekazujących dzieciom własne schematy zachowań. Nie zaskakują zatem wyniki badań Pauli Niedenthal, w których dochodzi do konkluzji, że emocjonalne kobiety i nieemocjonalni mężczyźni są domeną Zachodu, w którym ci drudzy, uczeni są kontrolowania emocji zagrażających utracie ich pozycji, tudzież statusu<sup>50</sup>. Tymczasem wyniki badań J. Hyde i M. Linn, pokazują, że nie istnieje praktycznie różnica w zdolnościach werbalnych między mężczyznami a kobietami<sup>51</sup>, podobnie nie dostrzega się odmienności płciowej w ocenie intensywności zauważanych epizodów emocjonalnych<sup>52</sup>.

Oczekiwania względem przemian mężczyzn w kierunku otwarcia się na pełne uczestnictwo w życiu dziecka wymaga od niego ogromnej pracy nad sobą i świadomości własnego wnętrza. Alon Gratch, psycholog kliniczny, pisze, iż istnieje siedem czynników męskich zachowań, silnie powiązanych ze sobą, które determinują funkcjonowanie mężczyzn, a mianowicie: poczucie wstydu, które nie pozwala na ujawnianie własnych uczuć<sup>53</sup>, nieobecność emocjonalna oznaczająca niewiedzę we własnym świecie emocjonalnym, kierowanie się rozsądkiem i dystansowanie się od własnych uczuć<sup>54</sup>, niepewność własnej męskości skupiającej się na ciągłym przyjmowaniu społecznie narzucanej roli męskości wymagającej niezawodności i siły przy wewnętrznej potrzebie bycia również obiektem troski i opieki<sup>55</sup>, skupienie na sobie, wywodzące się z potrzeby bycia atrakcyjnym dla siebie samego i płci przeciwnej, domagające się publicznej demonstracji własnej męskości<sup>56</sup>, agresja zrodzona z osłabionego poczucia własnej męskości<sup>57</sup>, autodestrukcja związana z bezradnością wobec negatywnych doświadczeń ze strony ludzi<sup>58</sup>, wreszcie

---

<sup>49</sup> Ibidem, s. 77.

<sup>50</sup> D. Szczygieł, *Uczucia na języku*, W: *Charaktery*, 2009/11, s. 71.

<sup>51</sup> Ibidem, s. 69.

<sup>52</sup> Ibidem.

<sup>53</sup> A. Gratch, *Gdyby mężczyźni umieli mówić. Oto, co by powiedzieli*, Agencja Wydawnicza J. Santorski & CO, Warszawa, 2005, s. 20.

<sup>54</sup> Ibidem, s. 21.

<sup>55</sup> Ibidem, s. 23.

<sup>56</sup> Ibidem, s. 27.

<sup>57</sup> Ibidem, s. 29.

<sup>58</sup> Ibidem, s. 31-32

wykorzystanie seksu jako formy odreagowania emocji<sup>59</sup>. Nie trudno dostrzec, że wymienione trudności silnie wiążą się z rozpadem dominującego obrazu męskości, o którym wspomniałam wyżej.

Zmianie w systemie ról płciowych towarzyszy męski niepokój, problemy z poczuciem własnej wartości, frustracja i agresja. Trudno w tym kontekście pisać o potrzebie ujawniania i świadomości własnych emocji, tak przecież niezbędnych do zdrowego funkcjonowania jako ojciec, a przede wszystkim jako człowiek. Problemem staje się pogodzenie dwóch odrębnych światów: „z jednej strony chciałem zachować w sobie i wnieść do własnej rodziny pewną emocjonalną wrażliwość i zdolność do wyrażania uczuć, ale z drugiej, nie miałem zamiaru rezygnować z władzy i siły<sup>60</sup>. Tymczasem, tradycyjnie pojmowana męskość i kobiecość są nie tylko kompatybilne, ale i wzajemnie warunkują się<sup>61</sup>. Mężczyzna potrzebuje odkrycia swojego wnętrza, tworzenia bliskości i otwartości, w której będą miały szansę ujawnić się elementy jego wrażliwości emocjonalnej. B. Wojciszke, o ile zauważa pewną współrzędność cech męskich i kobiecych w człowieku: sprawczość, orientację na zadania, cele, ambicję i wytrwałość oraz wspólnotowość, orientację na relacje i emocje, uważa równocześnie: „Teoretycznie nie ma powodu, żeby nie być i wspólnotowym, i sprawczym jednocześnie. Tylko może zabraknąć czasu, bo jedno i drugie jest żarłoczne”<sup>62</sup>.

Lothar Schön pisze, że „dzięki pozytywnie przeżytej w dzieciństwie relacji z ojcem dorosły mężczyzna może chcieć przekazać miłość ojcowską własnemu synowi”<sup>63</sup>. Mając możliwość odwołania się do własnych doświadczeń z okresu dzieciństwa stanowiących „uwewnętrznione doświadczenie opiekuńczego, kochającego i mądrego ojca”<sup>64</sup> mężczyzna jest w stanie przekazać owo doświadczenie własnemu synowi. W myśli psychoanalitycznej mówi się o „wewnętrznej reprezentacji ojca, która w trakcie dorastania jest zasilana realnym doświadczeniem bycia z ojcem”<sup>65</sup>.

Niestety, nie zawsze istnieje szansa odwołania się do pozytywnych obrazów ojca. W przypadku niedojrzałych Piotrusiów negatywnie przeżyta relacja z ojcem wywołuje reperkusje w ich dorosłym życiu. Tymczasem rola ojca coraz bardziej zostaje doceniona przez badaczy dopatrujących się w tej relacji źródeł funkcjonowania mężczyzny.

Interesującym wobec powyższego, wydaje się być postulat L. Schöna, który – nawiązując do koncepcji pierwotnego macierzyństwa Donalda Winnicotta – pisze, że

---

<sup>59</sup> Ibidem, s. 33.

<sup>60</sup> Ibidem, s. 38.

<sup>61</sup> Ibidem, s. 41.

<sup>62</sup> B. Wojciszke, *Trudno być seksownym bez kasy*, W: *Gazeta Wyborcza*, 11.03.2009, s. 20.

<sup>63</sup> L. Schön, *Synowie i ojcowie. Tęsknota za nieobecnym ojcem*, GWP, Gdańsk, 2002, s. 26.

<sup>64</sup> Ibidem, s. 27.

<sup>65</sup> Ibidem.

nie tylko matka, ale i ojciec może współtworzyć bliską relację z dzieckiem. To pierwotne ojcostwo pozwala na pełne uczestnictwo mężczyzny w życiu narodzonego dziecka, nie tylko z pozycji wspierania i zabezpieczania relacji matka – dziecko, ale współlistnienia z niemowlęciem. Ojciec ma za zadanie utworzyć pierwotną relację ze swoim dzieckiem, co według Schöna odgrywa ogromną rolę w rozwoju dziecka, które „doświadcza różnicy w triadycznej relacji ojciec – matka – dziecko”<sup>66</sup>, a zatem od wczesnego dzieciństwa poznaje kobiecość i męskość. Jak wskazuje Schön<sup>67</sup>, doświadczenie obojga rodziców pozwala na dostarczanie dziecku większej ilości wrażeń i doświadczeń, a przez to stworzenie szansy pełnego rozwoju psychicznego. Przy czym wartym uwagi jest to, iż oboje rodzice nie zastępują się wzajemnie i nie rywalizują w swoich rolach, matka wciąż wypełnia swoje macierzyństwo, ojciec zaś ojcostwo. W ten sposób ojciec przekazuje synowi męskość kształtując od pierwszych niemalże chwil jego tożsamość płciową. Pogląd ów odnajduję również u M. Bieńki, twierdzącego, że obecność ojca jest wzbogaceniem tożsamości płciowej syna<sup>68</sup>. Niestety, jak zauważa badacz, obraz taki nie jest udziałem wielu mężczyzn, co skutkuje brakiem identyfikacji z ojcem i poszukiwaniami ojca zastępczego w postaci wirtualnych bohaterów bądź rówieśników<sup>69</sup>. Konsekwencją tego staje się zaburzona tożsamość płciowa chłopca, przejawiająca się tym, że płeć psychologiczna uwydatnia się u nich w sposób niewyraźny i niejednoznaczny, często też utożsamiają się oni z cechami przypisywanymi płci żeńskiej<sup>70</sup>. Pojawiają się także zachowania – manifesty, będące walką o męską tożsamość płciową, dopominaniem się o ojca i oporem wobec identyfikacji z samotnie wychowującą matką<sup>71</sup>.

Z kolei H. Bullinger twierdzi, że im większe zaangażowanie ojca w obecności z dzieckiem, tym większa więź i poczucie bliskości z nim: „Ojciec będzie się stawał taki, jakim chce go mieć dziecko: delikatny, skory do przytulania, uważny i pełen zapału. Wkrótce nie da się już wykreślić dziecka z życia mężczyzny. Bycie ojcem staje się wtedy nie tylko obowiązkiem, ale i radością. Dziecko przestaje być rywalem w walce o miłość i zainteresowanie matki”<sup>72</sup>.

K. Pospiszyl podkreśla, iż współuczestnictwo obojga rodziców w procesie rozwojowym dziecka ma inne, nie mniej istotne znaczenie: „każdy człowiek szybciej przyswaja sobie pewne cechy zachowania się przejawiane przez osobników tej samej płci niż przez przedstawicieli płci odmiennej”<sup>73</sup>.

---

<sup>66</sup> Ibidem, s. 35.

<sup>67</sup> Ibidem.

<sup>68</sup> M. Bieńko, *Tęsknota za ojcem*, W: *Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze*, 2003/10, s. 20.

<sup>69</sup> Ibidem, s. 22.

<sup>70</sup> E. Napora, *Tożsamość płciowa chłopców wychowywanych przez samotne matki*, W: *Małżeństwo i Rodzina*, 2003/1, s. 37.

<sup>71</sup> M. Bieńko, *Tęsknota za...*, W: *Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze*, 2003/10, op. cit., s. 22.

<sup>72</sup> H. Bullinger, *Mężczyzna czy...*, op. cit., s. 188.

<sup>73</sup> K. Pospiszyl, *O miłości ojcowskiej*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa, 1976, s. 48.

Konsekwencją nawiązania bliskiej relacji dziecka z obojgiem rodziców w pierwszych miesiącach życia zezwala na jego harmonijny rozwój, powolne rodzenie się odrębności, jak ujmuje to Schön, dziecko doświadcza „coraz bardziej odgraniczzonego i samodzielnego przeżywania samego siebie i innych ludzi”<sup>74</sup>. Powstawanie struktury *ja* jest według Schöna ściśle powiązane z integrowaniem *dobrych* i *złych* doświadczeń w relacjach i panowaniem nad agresją<sup>75</sup>. Według Herzoga agresja u dziecka pojawia się wskutek nieobecności ojca i w związku z tym niepewności więzi z nim<sup>76</sup>. Co więcej, badacz ów zauważył, iż relacje między rodzicami są powielane i naśladowane przez dzieci w ich grach i zabawach, tym samym ucząc się stylów zachowania i radzenia sobie w określonych sytuacjach. Jeśli w pierwszych latach ojciec jest nieobecny w życiu dziecka, to dokonuje ono idealizacji rodzica, odczuwa również silną tęsknotę za nieobecnym ojcem<sup>77</sup>. Bullinger uważa, że zbyt silny związek syna z matką rzutuje negatywnie na tożsamość płciową i relacje z kobietami<sup>78</sup>. Ponadto nie można identyfikować się z kimś nieobecnym, toteż synowie bez ojców albo całkowicie odrzucają funkcję ojca, albo kopiują w swoim życiu rolę ojca nieobecnego<sup>79</sup>.

Z punktu psychoanalitycznego natomiast, obecność ojca i współtworzenie triady z dzieckiem i z matką pozwala dziecku na pozytywne rozwiązanie kompleksu Edypa, ponieważ rola ojca – intruza nie zezwala na zawłaszczenie matki przez dziecko, ale tworzy przestrzeń mąż – żona, którą dziecko musi zaakceptować<sup>80</sup>. Obecność ojca pozwala więc na rezygnację syna z miłosnej fascynacji matką i jednocześnie docenienie zalet ojca, pozwala zatem rozwiązać w sposób pozytywny rozwiązać kompleks Edypa<sup>81</sup>. Jego obecność w rozwoju dziecka stanowi więc swoistą obronę dziecka przed symbiotyczną relacją z matką. We współczesnej myśli psychoanalitycznej, jak podkreśla M. Musiał w swoim wystąpieniu *Postać ojca w psychoanalizie*, ojciec preedypalny pozwala na zachowanie dziecku relacji z matką i jednocześnie zezwala na powolną separację od niej<sup>82</sup>.

Ole Vedfelt pisze o potrzebie ojca, który nie byłby konkurentem, ojca pewnego męskości własnej, którego „rolą jest funkcjonować jak most do świata i reprezentować zasadę kierowania się rzeczywistością”<sup>83</sup>. Wreszcie, jak twierdzi Winnicott<sup>84</sup>, ojciec

---

<sup>74</sup> L. Schön, *Synowie i ...*, op. cit., s. 43.

<sup>75</sup> Ibidem, s. 43.

<sup>76</sup> Ibidem, s. 48.

<sup>77</sup> L. Schön, *Synowie i ...*, op. cit., s. 48.

<sup>78</sup> H. Bullinger, *Mężczyzna czy...*, op. cit., s. 191.

<sup>79</sup> Ibidem, s. 194.

<sup>80</sup> L. Schön, *Synowie i ...*, op. cit., s. 50.

<sup>81</sup> M. Musiał, *Problemy identyfikacji...*, op. cit., s. 12.

<sup>82</sup> Materiały pokonferencyjne, *Ojciec w rodzinie – czas kiedy rodzi się dziecko*, Gdańsk, 10.12.2008.

<sup>83</sup> O. Vedfelt, *Kobiecość w...*, op. cit., s. 206 – 207.

<sup>84</sup> D. W. Winnicott, *Dziecko, jego rodzina i świat*, Agencja Wydawnicza J. Santorski & CO, Warszawa, 1993, s. 118.

przekazując całkiem inny niż matka model zabawy uczy syna radzenia sobie z silnymi emocjami, uczy, że można je rozładować w konstruktywny sposób, bez szkodenia sobie i innym. To kapitał na całe życie, którego - jak można wywnioskować z opisu syndromu - niedojrzali Piotrusiowie nie otrzymali. Również K. Pospiszyl dostrzega związek między obecnością ojca a nabyciem przez dziecko umiejętności panowania nad agresją oraz powstrzymywania się od natychmiastowego zaspokojenia potrzeb<sup>85</sup>. Ponadto kontakt syna z ojcem w drugim i trzecim roku życia współgra z kształtowaniem się jego tożsamości płciowej, poczucia męskiej wspólnoty. Rodząca się więź pozwala na właściwe kształtowanie obrazu siebie, utożsamianie z męskim wzorem, wreszcie pełnienie w przyszłości ról społecznych.

W literaturze przedmiotu można odnaleźć też inne możliwe skutki nieobecności ojca na rozwój syna: zahamowany rozwój emocjonalny i moralny, niskie poczucie bezpieczeństwa, problemy z nawiązywaniem relacji i przystosowaniem się do życia w społeczeństwie<sup>86</sup>. Z punktu widzenia myśli psychoanalitycznej nieobecność fizyczna ojca skutkuje zaburzeniami psychicznymi i ich symptomami – psychonerwicami, lękami, depresjami, zachowaniami samobójczymi, schizofrenią i zaburzeniami w sferze identyfikacji płciowej<sup>87</sup>, zaś nieobecność *niefizyczna* może przyczyniać się do rozszczepienia *Ja*, zaprzeczenia czy minimalizacji znaczenia ojca, czemu towarzyszy zamknięcie się w relacji diadycznej z matką oraz narcyzm<sup>88</sup>.

Okolo czwartego – szóstego roku życia u syna nasila się kompleks Edypa, kiedy od ojca wymagana jest umiejętność poradzenia sobie z zazdrością i agresją własnego syna<sup>89</sup>. Jeśli jego samoocena jest właściwa będzie on potrafił zaakceptować rywalizację syna nie uświadamiając mu w bolesny sposób jego podporządkowania i słabości. Z kolei matka „nie powinna być dla syna na tyle dostępna, by mógł on zająć przy niej miejsce ojca”<sup>90</sup>. Freud rozwiązanie kompleksu Edypa widział jako wyrzeczenie obsadzenia matki w roli obiektu, którym winno być utożsamienie się z ojcem, co umożliwia wzmocnienie męskości u chłopca<sup>91</sup>.

Aby jednak ojciec mógł przekazać własnemu synowi miłość i akceptację zamiast rywalizacji i agresji, musi sam doświadczyć tych uczuć w dzieciństwie – tworzy się krąg emocji, które nie są okazywane, zablokowanych relacji z pokolenia na pokolenie, bowiem ojcowie to bardzo często mężczyźni, którzy nie doświadczyli bliskich relacji z własnymi ojcami. Konkludując, Schön pisze: „Pragnienia bycia troskliwym i zapobiegliwym nie mogą zostać zintegrowane w obrębie męskiej

---

<sup>85</sup> K. Pospiszyl, *Ojciec a wychowanie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, 2007, s. 133-134.

<sup>86</sup> K. Pospiszyl, *O miłości...*, op. cit., s. 54-55.

<sup>87</sup> J. Groth, *Nieobecność ojca*, op. cit., s. 181.

<sup>88</sup> Ibidem, s. 182.

<sup>89</sup> L. Schön, *Synowie i ...*, op. cit., s. 61.

<sup>90</sup> Ibidem, s. 62.

<sup>91</sup> Z. Freud, *Psychologia nieświadomości*, Wydawnictwo KR, Warszawa, 2007, s. 238-239.

koncepcji *ja*. Konsekwencją tego stanu rzeczy mogą być arogancja i niekontrolowane zachowania agresywne, niedelikatność i brak tkliwości u syna<sup>92</sup>.

Uważam, że opisywana sytuacja stanowi podłoże *syndromu Piotrusia Pana*, chłopca, który nie okazuje uczuć, ponieważ nie potrafi, czuje, choć nie umie uzewnętrznić świata, który ma w sobie. Tymczasem bliski kontakt z ojcem mógłby stanowić inne podłoże przyszłego funkcjonowania chłopca, oparty na zaufaniu i akceptacji ze strony ojca, na wymianie uczuć, doświadczeń, przeżyć. Jednocześnie okres ten jest czasem silnego rozwoju poznawczego chłopca i uświadamiania sobie własnej płciowości. Brak ojca na tym etapie życia powoduje – według badacza – niepełny rozwój poznawczy oraz zaburzenia w tożsamości płciowej, o czym pisałam powyżej. Wreszcie rolą ojca jest też obecność i wspieranie syna w jego tworzeniu pierwszych kontaktów z rówieśnikami, zachęcanie do tworzenia relacji interpersonalnych. Jego nieobecność w tej sferze wpływa ujemnie na rozwój społeczny. Ponadto, w badaniach, o których wspomina Pospiszyl, wskazuje się, że już sama identyfikacja z ojcem związana jest z rozwojem potrzeby osiągnięć u dzieci, zwłaszcza u synów i osiągnięcia szkolne dzieci wychowywanych bez ojców są niższe od tych, które opieki ojcowskiej doświadczają<sup>93</sup>.

Kolejny etap rozwoju człowieka, jakim jest dojrzewanie, stanowi trudny element relacji ojciec – syn. Obaj zgodnie z myślą Schöna przeżywają „proces żałoby: chłopiec musi w ramach odidealizowania *odżałować* utratę wszechmocnego i opiekuńczego wizerunku ojca (...), podczas gdy ojciec musi pogodzić się z tym, że nie będzie synowi tak potrzebny, jak we wcześniejszych fazach życia”<sup>94</sup>. W momencie dojrzewania dochodzi według Schöna do krytycznej i bardziej realistycznej oceny postawy ojca jak też własnego *ja*, ale jednocześnie dokonana przez chłopca we wcześniejszych latach interioryzacja wartości pozostaje fundamentem na całe życie. Dojrzały i mądry ojciec winien zatem wspierać syna nie angażując się w walki o posiadanie racji i słuszności, mając świadomość dokonujących się „burz” w psychice syna, przeżywania przez niego dojrzewania. Dojrzały ojciec nie rywalizuje bowiem ze swoim synem. Także matka winna wspierać kontakty między synem i ojcem, stanowić oparcie, a nie doprowadzać do zaogniania sytuacji. Właściwa postawa ojca gwarantuje rozwój dziecka, zaś postać ojca według Pospiszyla „przestaje oddziaływać na jego psychikę jako konkretna osoba (...), a zaczyna działać jako symbol”<sup>95</sup>. Symbol ten stanowi według badacza zinterioryzowane wartości, które ojciec przekazał synowi i które ten uznał za swoje tworząc bliską relację z ojcem. Co więcej, osiągnięcie miłości ojcowskiej jest dowodem dojrzewania dziecka, oznacza przewyciężanie egoizmu na rzecz budowania więzi emocjonalnej z ojcem,

---

<sup>92</sup> L. Schön, *Synowie i ...*, op. cit., s. 67.

<sup>93</sup> K. Pospiszyl, *Ojciec a wychowanie...*, op. cit., s. 140.

<sup>94</sup> L. Schön, *Synowie i ...*, op. cit., s. 77.

<sup>95</sup> K. Pospiszyl, *O miłości...*, op. cit., s. 11.

a następnie ze społeczeństwem ucieleśnianym symbolicznie przez ojca<sup>96</sup>. W sytuacji wychowywania bez ojca osiągnięcie dojrzałości społecznej staje się niemożliwe<sup>97</sup>.

Pełne zaufanie i akceptacja ojca pozwala osiągnięciem dojrzałości synowi na budowanie bardziej partnerskiego związku z ojcem, czerpanie z doświadczenia ojca i traktowania go jako mentora<sup>98</sup>. Zdrowa, pełna miłości relacja pozwala na uczestnictwo i obecność w kolejnych etapach rozwoju – ojca w stawianiu się dorosłym jego syna, przyjmowaniu roli dziadka oraz syna – w towarzyszeniu ojcu w procesie osiągania starości i wreszcie w pogodzeniu się z jego śmiercią. Wszystkie te momenty wymagają posiadania wewnętrznych sił i podstaw, które rodzą się w raz z więzią ojcowsko – synowską. Ich brak doprowadza do bolesnego doświadczenia nieumiejętności w realizacji ról rodzicielskich w życiu dorosłych synów<sup>99</sup>.

Współczesne ojcostwo ma zatem przed sobą długą drogę pełną przewycięzania barier społecznych, utartych poglądów, stereotypów. Odważne stwierdzenie Bullingera: „*Ojcowie są tak samo nie do zastąpienia, jak matki. (...) Nasze społeczeństwo wychowane bez ojców musi wreszcie uznać wartość ojcostwa. Społeczeństwo potrzebuje autentycznych ojców*”<sup>100</sup> wydaje się wciąż oczekiwać na pełną aprobatę społeczną. Jego postulaty włączania ojców w proces wychowawczy dziecka, zapobieganie wszelkim konsekwencjom społecznym w postaci zwalniania ojców z odpowiedzialności za potomstwo poprzez intensywny kontakt z dzieckiem nie tracą na ważności. „Nikt nie może zastąpić ojca! (...) Mit wczesnego związku matka – dziecko staje się w tym kontekście tym, czym jest w rzeczywistości: historycznie – społecznym produktem podziału odpowiedzialności związanej z dzieckiem”<sup>101</sup>.

Świadome ojcostwo, otwartość na opiekę i uczestnictwo w życiu dziecka daje poczucie szczęścia i satysfakcji, przy czym jest ono możliwe w sytuacji wolności wyboru tego stanu<sup>102</sup>. *Nowy ojciec to ojciec dobry* – umiejący pogodzić rolę *matkowania* i *ojcowania*<sup>103</sup>, uaktywniający w sobie cechy męskie i żeńskie, stanowiący nowe źródło doznań i inny niż matka obiekt miłości, wreszcie będący w bliskiej, pełnej zażyłości relacji z synem uznającym go za własny wzór i model do naśladowania<sup>104</sup>.

---

<sup>96</sup> Ibidem.

<sup>97</sup> Ibidem, s. 12 – 13.

<sup>98</sup> L. Schön, *Synowie i ...*, op. cit., s. 80.

<sup>99</sup> K. Pospiszyl, *O miłości...*, op. cit., s. 49-50.

<sup>100</sup> H. Bullinger, *Mężczyzna czy...*, op. cit., s. 191.

<sup>101</sup> Ibidem, s. 195.

<sup>102</sup> E. Badinter, *XY tożsamość...*, op. cit., s. 150.

<sup>103</sup> Ibidem, s. 153.

<sup>104</sup> Ibidem, s. 155.



# THE PETER PANS ROAD FOR FATHER

AGNIESZKA BZYMEK

## Summary

The article entitled "The Peter Pan's road to father" is the outline of excerpt of the doctoral thesis titled: "Dimensions of immaturity. The Peter Pan's syndrome in the perspective of family upbringing". The content concentrates on the problem of father and son relationship, especially the lack of it or its dysfunctional and its negative results on psychological and social development of a young man.

In the following publication I consider, based on scientists and their theories, the father's significant role and I treat his role to an equal extent with mother's role. I presents father's virtues and his influence on particular stages of child's growth. I pay my attention to father presence in shaping a young man's emotional, social and sexual sphere.

Being widely interested in a father character I look for his image also in belles-lettres and I try to find there a reflection to the foregoing scientific considerations. And therefore I confirm the wisdom of the thesis about father's indispensability in upbringing his child.

**Key words:** *The syndrom of Peter Pan*, man's develop, relation with father, Oedipus complex, the rituals initiation

## Bibliografia

- Arcimowicz K. (2009). *Męskość i kobiecość we współczesnej Polsce*, W: *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, Kopciewicz L., Zierkiewicz E., red., Warszawa, Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia.
- Arcimowicz K. (2003). *Obraz mężczyzny w polskich mediach, Prawda – fałsz – stereotyp*, Gdańsk, GWP.
- Badinter E. (1993). *XY tożsamość mężczyzny*, Warszawa, Wydawnictwo W.A.B.
- Barrie J.M. (1991). *Przygody Piotrusia Pana*. Piotruś Pan w Ogrodach Kensingtonskich, Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Bieńko M. (2003). *Tęsknota za ojcem*, W: *Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze*, nr 10.
- Brun B. (1995). *Piotruś Pan – wiecznie fruujące dziecko*, [w:] *Symbole duszy*, Brun B., Pedersen E. W., Runberg M. (red.), Warszawa, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO.
- Bullinger H. (1997). *Mężczyzna czy ojciec?*, Warszawa, Niezależna Oficyna Wydawnicza.
- Cupiał D. (2006). *Programy budujące więź ojców z synami realizowane w inicjatywie Tato.Net*, W: *materiały Kampanii społecznej Być ojcem*, Gdańsk Sopot Gdynia.
- Dobraczyński B. (1998). *Według ojca i syna, Charaktery*, nr 12.
- Dostojewski F. (1995). *Bracia Karamazow*, T 1 i T. 2, Wrocław – Warszawa – Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Eichelberger W. (9.03.2009). *Piotruś Pan*. *Epidemia*, Gazeta Wyborcza.
- Fijewski P. (2010). *Siedem cnót głównych*, W: *Charaktery*, Dodatek Nr 5 *Męska Sprawa*, nr 1.
- Freud Z.(1994). *Człowiek imieniem Mojżesz a religia monoteistyczna*, Wydawnictwo KR, Warszawa.
- Freud Z. (1991). *Moje życie i psychoanaliza*, Warszawa, Agencja Wydawnicza SFINKS.
- Freud Z. (2007). *Psychologia nieświadomości*, Warszawa, Wydawnictwo KR.
- Freud Z. (1993). *Totem i tabu*, Warszawa, Wydawnictwo KR.

- Grath A.(2005). *Mężczyźni umieli mówić. Oto, co by powiedzieli*, Warszawa, Agencja Wydawnicza J. Santorski & CO.
- Hill D. (1998). *Mężczyźni*, Warszawa, Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Jung C. G. (1976). *Archetypy i symbole*, Warszawa, Czytelnik.
- Melosik Z. (2006). *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Musiał M. (2006). *Problemy identyfikacji syna z ojcem*, W: Gdańsk Sopot Gdynia, materiały Kampanii społecznej.
- Napora E. (2003). *Tożsamość płciowa chłopców wychowywanych przez samotne matki*, W: *Małżeństwo i Rodzina*, nr 1.
- Pospiszyl K. (2007). *Ojciec a wychowanie dziecka*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pospiszyl K. (1976). *O miłości ojcowskiej*, Warszawa, Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Roth P. (1990). *Kompleks Portnoya*, Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Schön L. (2002). *Synowie i ojcowie. Tęsknota za nieobecny ojcem*, Gdańsk, GWP.
- Szczygieł D. (2009). *Uczucia na języku*, W: *Charaktery*, nr 11.
- Vedfelt O. (1995). *Kobiecość w mężczyźnie*, Warszawa, Wydawnictwo Solarium.
- Wargacki S. A. (2006). *Rytuały inicjacyjne na Wyspie Menstruujących Mężczyzn*, W: *Rytuał. Przeszłość i teraźniejszość*, Filipiak M., Rajewski M., red., Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Wexler D. B. (2008). *On ma depresję*, Gdańsk, Wydawnictwo Abwero.
- Winnicott D. W. (1993.) *Dziecko, jego rodzina i świat*, Warszawa, Agencja Wydawnicza J. Santorski & CO.
- Witczak J. (1987). *Ojcostwo bez tajemnic*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Wojcieszke B. (11.03.2009). *Trudno być seksownym bez kasy*, *Gazeta Wyborcza*.
- Dziennik* (7 - 8.06.2008). K. Klinger, *Mężczyźni też są dyskryminowani*.
- Dziennik* (7 - 8.06.2008). *O nich zazwyczaj mówimy z pogardą*, wywiad z A. Giza-Poleszczuk.

# MUZEUM – EDUKACJA – INKONTROLOGIA

PAWEŁ WOJCIECHOWSKI

*Ateneum Szkoła Wyższa w Gdańsku*

## Streszczenie

W tekście pokazano doniosłą rolę muzeum i jego przeobrażenia związane z kulturą cyberprzestrzeni, w rozumianej nowocześnie edukacji. Rozważania zostały tu zogniskowane wokół kategorii muzeum traktowanego jako tekst pedagogiczny. Tak pojmowane muzeum wpisuje się we współczesną, interdyscyplinarną edukację, spełniając tam wiele istotnych zadań. Najważniejszym z nich jest w teraźniejszości cyfrowej – nawiązywanie dialogu. W dialogu tym rodzi się i konstytuuje prawda o człowieku, świat ludzki – analizowany tutaj w perspektywie inkontrologii, czyli filozofii spotkania.

**Słowa kluczowe:** muzeum, edukacja, inkontrologia, filozofia kultury, filozofia spotkania

## 1. Muzeum i edukacja jako „Wielka Opowieść”

*„Muzeum stanowi (...) tekst pedagogiczny”<sup>1</sup>*

We współczesnym systemie edukacyjnym lokatę uprzywilejowaną zajmują e-informacje, e-wiadomości czy też e-dane. Ta bezmiernie rozgałęziona, przeglądowa przestrzeń służy hierarchizowaniu informacji, periodyzowaniu wiedzy, strukturalizowaniu i rozpowszechnianiu wiadomości, szczególnie ważnych w procesie dydaktycznym. Wielostronnie pojmowana nauka stała się polem supremacji kultury obrazowej – jak trafnie stwierdza Janusz Morbitzer –

Dominująca dziś kultura audiowizualna, dająca pierwszeństwo **ikonosferze** – sferze obrazu przed **logosferą** – sferą słowa drukowanego powoduje, że nawet prasa i tradycyjne książki są poddawane procesowi **digitalizacji** i umieszczane w Internecie. (...) Media, a w szczególności komputery, Internet i telefony komórkowe stały się istotnym elementem procesu edukacyjnego, jako **narzędzia wspierające kształcenie i samokształcenie** w zakresie praktycznie wszystkich przedmiotów<sup>2</sup> [wyróżnienia – P.W.].

Okazuje się, iż właśnie ikonosfera doskonale wpisuje się w dydaktykę i urzeczywistnia się, konkretyzuje w polu nauk humanistycznych. Eksploracja humanistyki z zastosowaniem e-instrumentów wpływa na korektywę internalizacji danych, otwiera znacznie perceptywność i uruchamia nową kompetentność, a nadto dopełnia perspektywy kognitywne. Dzięki temu odsłaniają się niezwykajnie

---

<sup>1</sup> Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2010, s. 30.

<sup>2</sup> J. Morbitzer, *Człowiek w świecie mediów elektronicznych*, [w:] *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*, pod red. R. Ławrowskiej, B. Muchackiej, Kraków 2009, s. 19.

dostępne powierzchownie interakcji edukacyjnych. Jedną z takich orbit silnie oddziaływujących na poszczególne fazy edukacji, a także intensywnie wzbogacającą pojmowanie rzeczywistości i osadzonego w niej człowieka – jest muzeum. Muzeum odbierane i rozumiane jednak po nowatorsku, jako medium, w którym realizuje się określony i jednocześnie symptomatyczny proces kreacji wewnętrznej, który szczególnie w dobie obecnego kryzysu wartości sprzyja restytucji kompetencji identyfikacji jakości, indywidualnego – co warte katagorycznego zaznaczenia w erze digitalnej – wyszukiwania wiedzy, odszukiwania wrażliwości, namysłu estetycznego i etycznego.

Mirosława Moszkowicz w swoich rozważaniach dotyczących kondycji muzeum i edukacji w epoce digitalnej stwierdza, iż muzeum to –

(...) instytucja, która zajmuje się nie tylko kolekcjonowaniem, przechowywaniem, ochroną, badaniem oraz udostępnianiem obiektów kultury, dzieł sztuki czy okazów natury, ale również prowadzi działalność oświatową. Jednak współczesne instytucje kulturalne zmieniają się pod wpływem dynamicznego rozwoju mediów i nowych technologii oraz na skutek przeobrażeń, jakie dokonują się we współczesnej sztuce. (...) W perspektywie pedagogicznej szczególnie interesujące jest to, że w badaniach nad muzeum (nowa muzeologia) coraz więcej uwagi przywiązuje się do społecznego kontekstu działalności tej instytucji, do edukacji i komunikacji z odbiorcą<sup>3</sup>.

To właśnie w terażniejszości następuje istotna zmiana paradygmatu muzealnego. Wyzwania bieżącej, zmediatyzowanej edukacji, wymuszają niejako taką zmianę. Muzeum ma być platformą, takim miejscem, które nie będzie li tylko kojarzone z dyktatem wychowawczo-dydaktycznym, lecz będzie wyłącznie kojarzone jako miejsce d o s w i a d c z a n i a. Doświadczenia i przeżywania historii, prawdy, wiedzy oraz petryfikowania jednostkowych i zbiorowych wartości, o których wspominałem wyżej. Muzeum powinno stać się nadto niepowszednim terytorium komunikacji żywej, znamiennym krajobrazem fertycznej korespondencji dwóch domen – werbalistycznej i pozawerbalnej. Zasadnicza zmiana, jak powiedziałem, paradygmatu muzealnego, zasadzać się powinna także na dostrzeganiu potrzeb, jakie emituje interaktywność publiczna, zwłaszcza młodego pokolenia. Moszkowicz ma zatem rację, stwierdzając, iż skoro „instytucje kultury chcą zwrócić się do młodego odbiorcy, **nie mogą być tylko miejscem wypełnionym (statycznymi) przedmiotami**, jeśli nawet są to dzieła sztuki, lecz **muszą poszukiwać nowych metod aktywizowania odbiorcy**”<sup>4</sup> [wyróżnienia – P.W.]. Metody aktywizujące odbiorcę – a w kształceniu w szczególności nie bez znaczenia – to jedno, z drugiej strony jednakże ważkie jest podtrzymywanie wręcz rygorystycznej styczności z adresatami, poprzez ożywioną intensyfikację owej przestrzeni statycznej, wypełniającej muzeum.

---

<sup>3</sup> M. Moszkowicz, *Muzeum i edukacja w epoce cyfrowych mediów*, [w:] *Edukacja artystyczna...*, dz. cyt., s. 173.

<sup>4</sup> Tamże, s. 174.

Niezbędna w tym procesie jest obustronna świadomość, iż placówka muzealna ma pozostawać – jak ujmuje celnie Moszkowicz – „obszarem kreacji i (...) **nieformalnym środowiskiem wychowawczym i edukacyjnym, strefą specyficznej akulturacji**”<sup>5</sup> [wyróżnienie – P.W.]. Odbiorca partnerując owemu nieformalnemu środowisku kształceniowemu, asymiluje wiedzę w o wiele szerszych kontekstach, nadto zaś partycypuje niejako w specyficznym otoczeniu muzealnym – pozbawionym napastliwie inwazyjnej i groźnej domeny wirtualnej.

Rzeczywistość Internetu, jak aktualnie powszechnie wiadomo, jest terenem swoistej kakofonii, nieporządku, kazuistycznego oddziaływania w dookolności, strefą wymyślnej nierzadko socjotechniki, obrębem nowoczesnej korespondencji, w którym prawda nie zawsze jest probierzem zaistniałej atestacji teraźniejszości. W takim otoczeniu bezprzykładowym wyzwaniem okazuje się być pedagogika<sup>6</sup> ze swoim instrumentarium służącym kształtowaniu człowieka, a ponadto z jej współpracą – jak pisałem uprzednio – z muzealnym siedliskiem edukacyjnym. Muzeum bowiem jest swego rodzaju demonstratorem towaru (jakim jest bez wątpienia współcześnie – wiedza), a przy tym, z uwagi na swoją specyficzność, medium niezależnym, obiektywnym i bezstronnym, dysponentem elementów, rozmaitych ogniw, segmentów wiedzy, dystrybuowanej – ujmując przy pomocy celnej konstatacji Zbyszka Melosika i Tomasza Szkudlarka – „odbiorcy w paczuszkach – do niekwestionowanej konsumpcji”<sup>7</sup> [wyróżnienie – P.W.]. Istotnie w obszarze współcześnie niezaprzeczalnego konsumpcjonizmu, taka oferta, w pierwszym rzędzie dla młodego odbiorcy, okazuje się być egzoteryczna i ponad wszelką wątpliwość niewymownie konkurencyjna. Rację zatem mają przywołani wyżej badacze konkludując –

**Muzeum stanowi formę nowoczesnego aparatu wytwarzającego wiedzę i definiującego prawdę.** Muzeum jest katalogiem. Dostarcza czasy i przestrzenie w pigułce. (...) Przechadzka przez muzeum stanowi przechadzkę przez uporządkowaną rzeczywistość. **Poprzez procesy klasyfikowania, włączania/wyłaczania, nadawania logiki i znaczeń muzeum dyscyplinuje rzeczywistość.** Kształtuje sposoby postrzegania rzeczywistości – definiuje, co jest prawdziwą wiedzą o rzeczywistości. Określa, jak(a) rzeczywistość jest NAPRAWDĘ. Struktura muzeum, wyznaczając strukturę wiedzy, wytwarza prawdę<sup>8</sup> [pogrubienia – P.W.].

Węzłowe w przywołanej konkluzji jest owo dyscyplinowanie rzeczywistości poprzez gest jej p o r z ą d k o w a n i a. Nieodzowne w edukacji, a także, co warte permanentnego eksponowania w dobie digitalnej, w samokształceniu (!) –

---

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> Zob. ważkie i interesujące rozpoznania w książce Jolanty Kruk i Grzegorza P. Karwasza: *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej: wystawy, muzea i centra sztuki*, Toruń 2012, passim.

<sup>7</sup> Z. Melosik, T. Szkudlarka, *Kultura, tożsamość i edukacja...*, dz. cyt., s. 28.

<sup>8</sup> Tamże.

porządkowanie uwalnia wykrystalizowaną rytmiczność, systematyczność, konsekwencję, subordynację – osiągalne w urozmaiconej, intrygującej, multilateralnej orbicie. Muzeum bowiem, jak stwierdzają Melosik i Szkudlarek – „»wynosi« przestrzenie kultur i epok z ich oryginalnych układów. Proces ten jest jednocześnie formą intelektualnej interpretacji i przetwarzania oryginalnych przestrzeni”<sup>9</sup>. Oczywiście takiej wykładni, która ze wszech miar wolna będzie od autorytaryzmu i selektywności. Muzeum autentycznie, niekłamanie uwzględniające swą działalność na rzecz edukacji, nie zaś merkantylizacji, powinno poczuwać się także do konstruowania i kształtowania klimatu pozazmysłowego, niecodziennej aury mentalnej, myślowej, bazy kontemplacyjnej i asocjatywnej. Preferencja taka uwolni od postrzegania instytucji muzealnych jako monumentalnych „więzień kultur i epok”; „kultur zredukowanych do numerów, symbolizujących sale z ekspozycjami”<sup>10</sup>. Jeżeli zaś jednostki muzealne poprzestaną na inercyjnym pozyskiwaniu odbiorcy, nie będą przejednywać tegoż odbiorcy, pozostaną w neutralnym – ujmując najłagodniej – paradygmacie proponowanych usług. Autentyka muzealnej interferencji, walor i poziom materii zawartej w dawności a emitowanej przez muzeum współczesne dyscyplinuje recepcję i stanowi – jak stwierdzają trafnie Melosik i Szkudlarek –

**formę nauczania/inicjacji**, która oparta jest na dychotomii włączania/wykluczania. **Muzeum stanowi więc tekst pedagogiczny**. Edukuje populację poprzez rozpowszechnianie wiedzy odnośnie do tego, jaki świat był lub jaki jest, co stanowi nic innego jak tylko **uniwersalizację** jednego ze sposobów postrzegania świata<sup>11</sup> [wyróżnienia – P.W.].

Muzeum dysponując określonym zbiorem kategorii kompetencyjności edukacyjnych, będąc źródłem wiedzy, zaświadczeniem trwałego zapisu treści pedagogicznych sprzyja – co zaznaczają wskazani wyżej badacze – uniwersalizacji nie tylko zasad i sposobów postrzegania świata, ale także wartości i ponadczasowości myśli pedagogicznej, działań i kompetencji w jej obrębie. W tę – jedną z całego szeregu perspektyw, panoram potencjałów, których dostarcza instytucja muzealna – odbiorca powinien być wkomponowywany, nakłaniany i ośmielany do „nadawania własnych znaczeń, a »epistemologiczna władza« muzeum nad rzeczywistością i percepcją” adresata, widza, odbiorcy ulegać powinna „rozproszeniu” i wielopłaszczyznowemu „migotaniu znaczeń”<sup>12</sup>.

Mirosława Moszkowicz w swoich ustaleniach odnoszących się do dziedziny muzeum/edukacja/doba cyfrowa – proponuje następujące autoramenty placówki muzealnej: muzeum tradycyjne, muzeum alternatywne (nowe) [muzeum jako proces; muzeum jako miejsce mediacji] oraz muzeum wirtualne<sup>13</sup>.

---

<sup>9</sup> Tamże, s. 27.

<sup>10</sup> Tamże, s. 29.

<sup>11</sup> Tamże, s. 30.

<sup>12</sup> Tamże, s. 31.

<sup>13</sup> M. Moszkowicz, *Muzeum i edukacja w epoce cyfrowych mediów...*, dz. cyt., s. 174.

Dbłość o zbiory, ich opracowanie naukowe oraz akcje edukacyjne to najważniejsze funkcje tradycyjnej instytucji muzealnej. (...) W tym modelu **obowiązuje transmisja wiedzy od autorytetu ku niedoinformowanej publiczności oraz dominuje schemat komunikacji opartej na monologu.** Istotną, trudno dziś akceptowaną **cechą tej koncepcji muzeum jest jego izolacja od życia, (...), oderwaną od codziennych doświadczeń.** Muzeum w takim ujęciu służy formalnej kontemplacji, intelektualnej i estetycznej rozkoszy<sup>14</sup> [wyróżnienia – P.W.].

Tak definiuje badaczka muzeum tradycyjne. Funkcja li tylko purystyczno-pietystyczna, schematyzm komunikacyjny, separacja od rzeczywistości codziennosci nie służą współcześnie aprobowanemu paradygmatowi edukacyjnemu. Istotą aktywizmu muzeum tradycyjnego jest – jak celnie konkluduje Moszkowicz – „**statystyka, liczby określające zwiedzających, brak natomiast zainteresowania wiedzą zwiedzających, ich indywidualnym doświadczeniem**”<sup>15</sup> [wyróżnienia – P.W.]. W terażniejszym namyśle nad meritum funkcjonowania placówek muzealnych dominuje niestety przeświadczenie, że jedynie taki model tych instytucji jest usprawiedliwiony, społecznie oczekiwany i akceptowany. Nic o wiele bardziej mylnego – w pierwszym rzędzie w odniesieniu do praktyki edukacyjnej. Współczesne traktowanie w rzeczywistości pedagogicznej medium muzealnego to kolejna okazja przydarzająca się raz w semestrze lub raz w danym roku szkolnym, do tylko i wyłącznie beztróskiego wyjścia poza teren placówki szkolnej, odbywającego się bez większego zaangażowania ze strony zarówno udręczonego strukturą grona pedagogicznego, jak i samych uczniów. To jedynie kolejna sposobność do szkolnej wycieczki, urzeczywistnianej w ramach najprzeróżniejszych programów wychowawczych, preliminarzy dydaktycznych, a nadto bezkonkurencyjny pretekst na wypełnienie deficytów w rozkładach godzin wychowawczych. Pokażny procent odpowiedzialności za taki stan rzeczy spoczywa oczywiście na ułomnym, zawodnym i słabym systemie szkolnictwa w Polsce. Jednak przy odrobinie indywidualnej zaradności, intencji, świeżego zamierzenia – ten symptomatyczny immobilizm można eliminować, poddając zmianie postrzeganie muzeum i jego wagi.

W świecie współczesnej, interdyscyplinarnej edukacji zaistniało przeogromne prawdopodobieństwo dla funkcjonowania wielu mediów, w tym także dla muzeum. Obecnie inkorporowanie ośrodków muzealnych w nowe spektrum edukacyjne wyeliminowało nienowoty, w jakiejś mierze anachroniczny paradygmat muzealny, wy kierowało zaś grot kooperacji w stronę – jak konstatuje Moszkowicz –

koncepcji muzeum jako **sfery aktywnej, zmiennej, jako przestrzeni różnego rodzaju procesów, spotkań, warsztatów, dyskusji. Muzeum przestaje być w tym ujęciu magazynem, świątynią czy pałacem, lecz staje się dynamiczną przestrzenią, otwierającą się na eksperymenty. (...) muzeum tradycyjne**

---

<sup>14</sup> Tamże, s. 175.

<sup>15</sup> Tamże.

**kładzie nacisk na dzieło**, otula gablotami i murami swe eksponaty i **oddziela je od potocznego życia**, czego symbolicznym wyrazem jest barierka i zakaz dotykania, to **muzeum alternatywne otwiera się na kontekst, na odbiorcę, na działanie i proces**<sup>16</sup> [wyróżnienia – P.W.].

Człowiek współczesny prowadzi działania w rzeczywistości permanentnej informacji. Doświadczenia, zdarzenia, zachowania obudowuje plecionką nieprzeliczonych danych, komunikatów, wskazówek, wiadomości. Ów determinizm komunikacyjny, przekaz werbalny lub pozawerbalny aranżuje kondycję zewnętrzną, ale w dużej mierze także wewnętrzną człowieka ponowoczesnego. Trudno nie zdawać sobie sprawy z ekspansywności i dynamiki zjawiska cyfrowości, rozpowszechnionego na tyle, iż obecnie „słowa, obrazy, dźwięki, w epoce rozwoju nowych technologii docierają do nas najczęściej w cyfrowej postaci”<sup>17</sup>, o tyle postać ta wyznacza także ważki segment nowej edukacji. Zestawianie dydaktyki z dobrodziejstwami cyfrowości wzmacnia fenomen e-kultury, cyberprzestrzeni, poprzez różnorodność.

Jak sądzą niektórzy badacze współczesnej kultury, **zjawisko związane z dominacją informacji w formie cyfrowej i wizualnej może mieć istotne konsekwencje dla sztuki, edukacji, jak i dla naszych codziennych zachowań**. (...) mimo rozwoju muzealnych platform cyfrowych (w sieci), **nie powinny one zastępować obecności w realnym muzeum, lecz być ich uzupełnieniem**. Właśnie różnorodność doświadczeń jest ważna w procesie uczenia się i obcowania ze sztuką<sup>18</sup> [wyróżnienia – P.W.] –

stwierdza słusznie Mirosława Moszkowicz. Badaczka dotyka tu ważnej kwestii, mianowicie szeroko rozumiana współcześnie **s i e ć** nie powinna zastępować uczestnictwa w rzeczywistym środowisku sztuki, a tym bardziej edukacji. Powinna niemniej jednak podsuwać alternatywne propozycje doświadczeń w rozmaitych rejonach egzystencji. Jedną z takich innowacyjnych ofert jest muzeum wirtualne. Moszkowicz ma rację stwierdzając, iż jest niezwykle trudno równoznacznie określać muzeum wirtualne. „W literaturze i w Internecie pojawiają się różne określenia, jak np. **elektroniczne muzeum, cyfrowe muzeum, muzeum on-line, metamuzeum, muzeum hipermediów**” [wyróżnienia – P.W.], czy też przywołuje badaczka najbardziej, jak sądzę, adekwatną formułę Davida Bearmana: „**muzeum bez ścian**”<sup>19</sup>. Muzeum takie złożone jest z

logicznie powiązanych kolekcji obiektów cyfrowych, zbudowanych z różnych mediów, które jest przystosowane do tworzenia połączeń i związków pomiędzy tekstem a obrazem, pomiędzy różnymi obrazami statycznymi i ruchomymi oraz dysponuje różnymi sposobami dostępu do informacji; (...)

---

<sup>16</sup> Tamże, s. 176.

<sup>17</sup> Tamże, s. 178.

<sup>18</sup> Tamże, s. 179.

<sup>19</sup> Tamże, s. 181.



oferuje narzędzia ułatwiające sieciową aktywność twórczą, albo (...) sieć stanowi przykład działań równoległych, czyli pozwala na aktywność w sieci i jednocześnie stymuluje działania w rzeczywistości realnej<sup>20</sup>.

Obecnie najbardziej sprzyjającym powinnościom edukacyjnym medium staje się właśnie muzeum wirtualne. Formuła taka łączy w sobie wszystkie wskazywane wyżej elementy, z uwyrażnieniem prymarnych w edukacji – wiedzy i prawdy. Tworzy nadto efekt kompilacji, tak pożądany w e-rzeczywistości,

łączy cechy galerii, archiwum, świetlicy czy placu zabaw oraz encyklopedii sztuki. Ważne staje się zarządzanie treścią, odpowiednie zaprojektowanie strony WWW i struktury informacji, ponieważ odmienne są oczekiwania dzieci, studentów, rodziców lub nauczycieli<sup>21</sup>.

Odbiorcy ci, dzięki muzeum wirtualnemu „mogą odszukać, łączyć i odkrywać nowe konteksty informacji”<sup>22</sup>, funkcjonować w nowej przestrzeni aktywności intelektualnej. Jak zatem widać, rozległa, pojemna i przeglądowa przestrzeń digitalna jest wysmienionym otoczeniem sprzyjającym rozwojowi heterogenicznych alternatywnych form edukacji – a używając określnika Moszkowicz – emanacjom edukacji nieformalnej. Badaczka orzeka –

Otwiera się zatem całe spektrum nowych zjawisk, które są charakterystyczne dla społeczeństwa wiedzy i rzeczywistości, zdominowanej przez media. Ta problematyka stanowi również wyzwanie dla pedagogiki sztuki, edukacji kulturalnej, edukacji muzealnej, czyli koncepcji, dla których sztuka i kultura stanowi zarówno cel, treść jak i narzędzie wychowania<sup>23</sup>.

W cyfrowej teraźniejszości **muzeum i edukacja nawiązują dialog**, wzajemnie się uzupełniają, dopełniają i co istotne – kompletują. Siłą napędową tego kompletu jest oczywiście informatyzacja, inicjująca i uprzystępniająca to szczególne „przedłużenie, nowy digitalny wymiar”<sup>24</sup>. Nadzwyczajny aspekt uwyrażnionego tu dialogu – dwugłosu fenomenów, kwestii, systemów buduje ważką zasadę kondycji intelektualnej i egzystencjalnej człowieka ponowoczesnego „i w ten sposób staje się nową platformą zdobywania wiedzy, czymś pomiędzy telewizją, muzeum, encyklopedią czy ruchomym albumem sztuki”<sup>25</sup>. Nadto zaś, **muzeum kolektywnie z edukacją stanowią** – jak doskonale konstatują Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek – „**Wielką Opowieść**”<sup>26</sup> [wyróżnienie – P.W.].

---

<sup>20</sup> Tamże.

<sup>21</sup> Tamże.

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> Tamże, s. 184-185.

<sup>24</sup> Tamże, s. 185.

<sup>25</sup> Tamże.

<sup>26</sup> Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja...*, dz. cyt., s. 29. Badacze metaforą – „Wielka Opowieść” – określają muzeum; zob. także: *Muzeum sztuki. Antologia*, wstęp i red. M. Popczyk, Kraków 2006, *passim*.

## 2. Inkontrolologia

*„Podstawowym faktem ludzkiej egzystencji jest człowiek z człowiekiem”<sup>27</sup>*

Martin Buber

W podsumowaniu pierwszej części rozważań zwróciłem szczególną uwagę na dialog i jego rolę w nadzwyczajnej – współczesnej formie koegzystencji muzeum i edukacji. Kładąc akcent na komunikację tych dyscyplin, konstytuujących i profilujących ową „Wielką Opowieść”, wgłębiać się można z odwagą w obszar filozofii dialogu. Kategoria – **d i a l o g** – wywodzi się z greckiego etymonu *dialogein* = rozmawiać / znaczy zatem spotkanie osób lub grup społecznych i konwersację, dyskusję, wymianę myśli, dialog. Sylwia Górzna ma rację stwierdzając, iż filozofia dialogu, filozofia spotkania to „nurt filozofii współczesnej, według którego dialog (...) jest źródłowym, zakorzeniającym się w świecie (...), autentycznym (prawdziwym) sposobem bytowania człowieka”<sup>28</sup>. Klasyczni reprezentanci filozofii dialogu: Martin Buber, Hermann Cohen, Ferdynand Ebner, Fryderyk Gogarten, Eugen Rosenstock-Huessy, Emmanuel Lévinas, Gabriel Marcel, Franz Rosenzweig, Józef Tischner, Andrzej Rusław Nowicki – swoim namysłem notyfikują, iż poprzez dialog człowiek ustawicznie poszukuje odpowiedzi na rudymtarne pytania bytowania, szuka egzystencjalnej prawdy, informacji, danych o rzeczywistości w której nagle się znalazł, szuka nadto, wciąż nieprzerwanie prawdy o sobie samym, będąc odwiecznym eksploratorem tej nieocenionej, acz nieprzeniknionej wiedzy. Istotą namysłu filozofów dialogu jest zwrot ku – jak trafnie konstataje Krzysztof Wieczorek – „ulotnym i nieuchwytnym chwilom, **kiedy człowiek spotyka się z innym człowiekiem** (...)”. W tak unikatowym i równocześnie rdzennym „wydarzeniu (...) kryje się klucz do zrozumienia, kim jest człowiek”. Badacz ma rację, iż „**pomiędzy „ja” i „ty” wydarza się i konstytuuje zarazem prawda o człowieku**”<sup>29</sup> [wyróżnienia – P.W.].

Znakomitym terytorium, w którym rozgrywa się ów niepowtarzalny antecedens spotkania człowieka z człowiekiem jest współczesny kontekst muzeum i edukacji. W węzłowych filarach tych domen umiejscowiony jest człowiek z drugim człowiekiem. Zewnętrznie, wewnętrznie i pomiędzy nimi rozgrywa się wydarzenie szeroko rozumianej komunikacji, symptomatyczne – jak ujmuje Buber – „pomiędzy jedną istotą a drugą, coś, czego nie można znaleźć nigdzie indziej w przyrodzie [...], że jedna istota zwraca się do drugiej jako szczególnie innej [...] i wkracza w sferę,

---

<sup>27</sup> M. Buber, *Das Problem des Menschen*, Heidelberg 1971, cyt. za M. Buber, *Człowiek z człowiekiem*, przeł. F. Jęcz, „Przystań” 1981, nr 15-16, s. 87.

<sup>28</sup> S. Górzna, „Inny” w filozofii Emmanuela Lévinasa, *Stupskie Studia Filozoficzne* nr 11, Stupsk 2012, s. 57.

<sup>29</sup> K. Wieczorek, *Inkontrofantomatyka, czyli filozofia spotkania w przestrzeni wirtualnej*, [w:] *Człowiek a światy wirtualne*, red. A. Kiepas, M. Sułkowska, M. Wołek, Katowice 2009, s. 60.

która jest im wspólna, ale sięga poza własną sferę każdego z osobna”<sup>30</sup>. W rejonie terażniejszych, synkretycznych form systemu kształceniowego taka relacja jest nie bez znaczenia, bowiem odwodzi od niebezpiecznych, często wielopłaszczyznowych zmian osobowościowych człowieka (po)nowoczesnego zaabsorbowanego nierzadko wpływem sztucznej, irrealnej rzeczywistości i żywionego nadrzeczywistą socjotechniką. Dlatego rację ma Górzna stwierdzając, że Buber podkreślał, iż „prawdziwe odkrycie naszego „Ja” leży w spotkaniu z „Ty”, a poza relacją z „Ty” „Ja” nie istnieje w ogóle. [...] **dialog stanowi podstawę filozofii w ogóle, ponieważ jest jedyną skuteczną formą komunikacji**, w przeciwieństwie do jednostronnego wyrażania poglądów”<sup>31</sup> [wyróżnienie – P.W.]. Newralgiczny zatem we współczesnych formach komunikacji jest namysł filozoficzny, rozkruszający stereotypy mentalne, a scalający w człowieku konieczność wychodzenia i wychylania, przekraczania i poszukiwania dialogu, bowiem jak celnie orzeka Józef Tischner –

Dialog oznacza, że ludzie wyszli z kryjówek, zbliżyli się do siebie, rozpoczęli wymianę zdań. Początek dialogu – wyjście z kryjówki jest już dużym wydarzeniem. **Trzeba się wychylić, przekroczyć próg, wyciągnąć rękę, znaleźć wspólne miejsce do rozmowy. Miejsce to nie będzie już kryjówką, w której człowiek pozostaje sam ze swoim lękiem, lecz miejscem spotkania, zaczątkiem jakiejś wspólnoty, być może początkiem domu**<sup>32</sup> [wyróżnienie – P.W.].

Jak widać, autor *Filozofii dramatu* trafnie ukazał zdumiewający obszar więzi międzyosobniczych – obszar dialogu, wyjątkowego spotkania. Ważna jest, jak wielokrotnie podkreśla filozof w swoich przemyśleniach, treść tego spotkania, jego jakość, status. Tischner wysnuwa trafny wniosek – „spotkać to coś więcej niż mieć świadomość, że inny jest obecny obok mnie lub przy mnie. [...] Spotkanie jest wydarzeniem. Spotkanie pociąga za sobą istotną zmianę w przestrzeni obcowań”<sup>33</sup>. Tischnerowska doktryna spotkania eksponuje zatem niekwestionowaną wartość spotkania samego w sobie, jego mocy, której nie jest w stanie zawęzić cokolwiek, ponieważ „jego istotą jest wykraczanie (transcendowanie) podmiotów poza świat przyrody i zwykłych ludzkich spraw [...]”<sup>34</sup>. W niepomiernej wartości tak rozumianego spotkania wyraża się, jest zawarty s e n s – sens człowieka z sensem drugiego, »innego« człowieka – w symbolice zdarzenia jakim to spotkanie się staje, co można zilustrować wymowną konstatacją Emmanuela Lévinasa: „świat sensowny, to świat, w którym istnieje inny człowiek, bo tylko innemu człowiekowi świat mojego

---

<sup>30</sup> M. Buber, *Das Problem...*, dz. cyt., tamże.

<sup>31</sup> S. Górzna, *„Inny”...*, dz. cyt., s. 65.

<sup>32</sup> J. Tischner, *Etyka solidarności*, Kraków 1981, s. 15.

<sup>33</sup> J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 1998, s. 27.

<sup>34</sup> K. Wieczorek, *Inkontrofantematyka...*, dz. cyt., s. 62.

rozkoszowania się staje się tematem obdarzonym znaczeniem”<sup>35</sup>. Jakkolwiek, jak mówi Franz Rosenzweig – „Człowiek jest przemijający. Być przemijającym jest jego istotą, tak jak istotą Boga jest być nieśmiertelnym i bezwarunkowym, a istotą świata być ogólnym i koniecznym”<sup>36</sup>, tak symboliczny sens jego obecności jest wiecznotrwały.

W kręgu współczesnej refleksji kulturowej niejednokrotnie pojawiają się debaty i najprzeróżniejsze propozycje interpretacji spektrum semantycznego pojęcia *virtual reality*, pominąć można zatem ponowne wyjaśnianie go w perspektywie mnogości funkcjonujących obecnie definicji. Pewne jest natomiast bezwyjątkowe zapatrywanie, że ową „nową sferą, która dziś w coraz większym stopniu ingeruje w naszą codzienność i istotnie modyfikuje nasz sposób funkcjonowania w świecie, jest rzeczywistość wirtualna, rozumiana (w szerokim sensie) jako sfera zjawisk generowanych przez elektroniczne środki przetwarzania i przesyłania informacji”<sup>37</sup> – jak trafnie konkluduje Krzysztof Wieczorek. Intencją moją jest wszelako podświetlenie tego z wymiarów *virtual reality*, w którym dzięki interakcji instrumentarium dwóch przestrzeni: muzealnej i edukacyjnej rodzi się akt spotkania, dialogu personalnego, rzeczywistości nowatorskiej. Monika Miczka-Pajestka ma rację stwierdzając, iż ta rzeczywistość nowatorska „w sposób specyficzny stała się wyznacznikiem sytuacji człowieka w świecie, a wirtualność nowym źródłem jego aktywności”<sup>38</sup>. Terytorium multimedialne bazując na dziedzictwie kulturowym (konkretne dzieła, plody intelektualne, ale także wytwory myśli w obrębie różnoimiennych dyscyplin naukowych) wytwarza kolejne oblicze człowieka, wizerunek który wpływa na teraźniejszość i dookreśla niewątpliwie zastany kanon piękna i postępowania, reguły etyczne, indywidualne i społeczne rygory, a nadto uwyrażnia, iż jednym – jak pisze Wieczorek – „z najważniejszych aspektów ludzkiego bycia w świecie jest rzeczywistość międzyosobowa, której istotny wymiar generowany jest przez spotkania i – budowany na płaszczyźnie spotkań – dialog”<sup>39</sup>, co, jak sądzę, warte jest permanentnego podkreślania.

Profesor Andrzej Rusław Nowicki – filozof kultury „interpretuje »świat człowieka« z perspektywy otwartego systemu filozofii kultury opartego na:

---

<sup>35</sup> E. Lévinas, *Całość i nieskończoność: esej o zewnętrznosci*, przeł. M. Kowalska, wstępem poprzedziła B. Skarga, przekł. przejrzał J. Migasiński, Warszawa 1998, s. 247.

<sup>36</sup> F. Rosenzweig, *Gwiazda Zbawienia*, przeł. i wstępem opatrzył T. Gadacz, Kraków 1998, s. 137.

<sup>37</sup> K. Wieczorek, *Inkontrofantomatyka...*, dz. cyt., s. 63.

<sup>38</sup> M. Miczka-Pajestka, *Podmiotowość człowieka w perspektywie nowoczesnej techniki*, Bielsko-Biała 2005, s. 91.

<sup>39</sup> K. Wieczorek, *Inkontrofantomatyka...*, dz. cyt., s. 64; zob. także: K. Wieczorek, *Ślad, obecność, piętno imienne. O inkontrologii i ergantropii Andrzeja Nowickiego*, [w:] „Kultura i wartości. Kwartalnik internetowy” nr 1(5)/2013, s. 37-53, [a:] kulturaiwartosci@filozofia.umcs.lublin.pl, dostęp: 2013-07-19.

**ergantropii**, czyli badaniu form obecności człowieka w wytwarzanych przez niego rzeczach; **inkontrologii**, czyli filozofii spotkań; **spacjocentryzmie**, czyli filozofii przestrzeni. Centrum systemu stanowi **aksjologia**, w której **najwyższą wartością jest Świat Kultury Wysokiej i Głębokiej**<sup>40</sup> [wyróżnienia – P.W.]. Koncepcja ergantropijnej<sup>41</sup> inkontrologii<sup>42</sup> lokalizuje się w dziedzinie filozofii kultury, a precyzyjniej w łonie filozofii dialogu, filozofii spotkania. Adriana Barska celnie konstatuje, iż inkontrologia to –

**filozofia spotkań**, swoista relacja, jaka zawiązuje się między człowiekiem a przedmiotem (lub przedmiotami twórczymi) poprzez dzieło. Są to spotkania zarówno z arcydziełami, jak i z ludźmi, od których mamy się czegoś nauczyć, którzy wzbogacają nasze życie wewnętrzne. W inkontrologii najwyższą wartością, nadającą godność i sens życia człowieka, staje się więc świat dzieł. Przeniesienie istotnych części świata wewnętrznego w przedmiot nazywa A. Nowicki **aktem „wdzielowstąpienia”** – [pojęcie „wdzielowstąpienia” buduje autor na „wniebowstąpieniu”, kluczowym zagadnieniu filozofii chrześcijańskiej] – czego rezultatem staje się **koncepcja ergantropii**. Kluczowe jest tu przypisywanie dziełom podmiotowości i aktywności twórcy, które wynikają z jego realnej „obecności” w dziele. Pisze A. Nowicki o **dwóch płaszczyznach ergantropii: e k s t e r i o r y z a c j i, a więc spotkaniu poprzez rzeczy, oraz i n t e r i o r y z a c j i – spotkaniu w rzeczach**. W pierwszej z nich, w wyniku kontaktu z dziełem, dochodzi do pobudzenia aktywności myślowej (lub też szerzej – twórczej) czytelnika, w drugiej zaś do aktywnego oddziaływania dzieła na odbiorcę. Inkontrologia została pomyślana więc jako filozofia, której celem ma być spotkanie, **filozofia będąca swoistym „systemem otwartym”, zapraszającym do owego spotkania** i rozwijająca się przez nie [...]<sup>43</sup> [wytluszczenia – P.W.].

---

<sup>40</sup> K. Stawska-Skurjat, *Filozoficzne treści poezji jako jedno ze źródeł systemu ergantropijnej inkontrologii*, [w:] „Kultura i wartości. Kwartalnik internetowy”, dz. cyt., s. 93.

<sup>41</sup> A. Nowicki orzekł, iż w inkontrologii „fundamentalne znaczenie ma **ergantropia**, czyli realna obecność człowieka w wytworzonych przez niego rzeczach. Wynika stąd, że dla inkontrologii najbardziej interesujące, najbardziej autentyczne i najbardziej »bezpośrednie« są spotkania w rzeczach. [...] **Przez »rzeczy« rozumiem przede wszystkim książki, obrazy, dzieła muzyczne, wynalazki, a także ustne wypowiedzi, w których przekazywana jest myśl osoby mówiącej**”, [wyróżnienia – P.W.] [w:] A. Nowicki, *Spotkania w rzeczach*, Warszawa 1991, s. 351, cytują za: K. Wieczorek, *Inkontrofantomatyka...*, dz. cyt., s. 65.

<sup>42</sup> Andrzej Nowicki pisał: „Tworząc termin »inkontrologia«, autor sięgnął do późnołacińskiego terminu *incontra*, z którego wywodzą się włoskie *incontro*, francuskie *rencontre*, hiszpańskie *encuentro*, portugalskie *encontro*, angielskie *encounter*”, [w:] A. Nowicki, *Zadania i metody inkontrologii*, „Folia Societatis Scientiarum Lublinensis” 1976, t. 18, nr 1, s. 13.

<sup>43</sup> A. Barska, „Wdzielowstąpienie”, *dialog, spotkanie. W kręgu inkontrologicznej filozofii kultury Andrzeja Nowickiego*, [w:] „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych

Nader interesująca koncepcja ergantropijnej inkontrologii profesora Nowickiego jest, jak sądzę, niepomernie cenna dla systemu edukacyjnego, przydatna w osiągnięciu celów dydaktycznych. Przede wszystkim przekonującą strefą jest w tym kontekście przestrzeń wirtualna, rzeczywistość jak najbardziej sugestywna, będąca bowiem, jak stwierdza trafnie Wieczorek – „naturalnym przedłużeniem filozofii spotkania [...] spotkania w rzeczywistości wirtualnej”<sup>44</sup>. Kontynuantem tak pojmowanego spotkania może być muzeum, także w wersji alternatywnej, jako muzeum digitalne. Istota przestrzeni muzealnej łączy się z koncepcją kultury Nowickiego, kultury będącej „**człowiekiem w rzeczach**» („**cultura est homo in rebus**”), czyli światem niezliczonych cudownych dzieł ludzkich, stanowiących uczłowieczoną część wszechświata”<sup>45</sup> [wyróżnienie – P.W.]. Muzeum jest miejscem obecności dzieł człowieczych, miejscem pamięci zamkniętej w tych dziełach, magazynem obecności, bycia, doświadczeń, zdarzeń minionych, „**światem dzieł ludzkich**”, które uważał Nowicki „**za najbardziej naturalne środowisko człowieka**”<sup>46</sup> [wyróżnienie – P.W.] –

[...] w **świecie dzieł**, czyli rzeczy wytwarzanych przez ludzi, **człowiek jest u siebie**. **»Świat człowieka« to świat dzieł ludzkich** [...], ponieważ jedynie w pracy wytwarzającej te dzieła człowiek staje się w pełni człowiekiem, tworząc i ujawniając własną osobowość. **Jedynie poprzez dzieła to, co tkwi wewnątrz nas, może zostać udostępnione innym ludziom**<sup>47</sup> [wyróżnienia – P.W.].

Specyfika rzeczywistości muzealnej stwarza możliwość bycia w owym naturalnym terytorium, obszarze płodów artystycznych człowieka. Indukuje tym samym spotkanie, dialog z jednej strony, z drugiej zaś następuje w człowieku – jak pisze Wieczorek – „nieuchronne wystawienie się na działanie **czynników modyfikujących i przekształcających go wewnątrznie**, mających swe źródło w specyfice owego środowiska”<sup>48</sup> [wyróżnienie – P.W.]. Muzeum staje się tą wyróżniającą się przestrzenią, dzięki której dokonuje się w psychice odbiorcy znamienne przeobrażenie nadające kształt i pozostawiające trwałe, niezniszczalny ślad intelektualny, konceptualny, kontemplacyjny – za sprawą eksterioryzacji<sup>49</sup>

---

AMW” Rocznik 2/2010, Gdynia 2010, s. 280-281, [[:] publikacjeonline.wnhis.iq.pl, dostęp: 2013-07-20.

<sup>44</sup> K. Wieczorek, *Inkontrofantomatyka...*, dz. cyt., s. 65.

<sup>45</sup> A. Nowicki, *Człowiek w świecie dzieł*, Warszawa 1974, s. 9.

<sup>46</sup> K. Wieczorek, *Inkontrofantomatyka...*, dz. cyt., s. 65.

<sup>47</sup> A. Nowicki, *Człowiek w świecie dzieł*, Warszawa 1974, s. 6, cytuję za: K. Wieczorkiem, tamże.

<sup>48</sup> K. Wieczorek, *Inkontrofantomatyka...*, dz. cyt., s. 66.

<sup>49</sup> „Eksterioryzację rozumieć tu należy [...] jako **wejście w dzieło stworzone dzięki pustym przestrzeniom, wypełnianym w odmienny sposób przez każdego odbiorcę. I nie chodzi tu o powtarzanie cudzych myśli, ale o ich rozwijanie, poprawianie, nadawanie im nowych treści**. Te puste pola dają każdemu odbiorcy [...] szansę stania się współtwórcą słuchanej muzyki, oglądanych obrazów, przedstawień teatralnych, czytanych dzieł – literackich i naukowych. **Recepcji jest tyle, ilu czytelników, a każda z nich zależna jest od pytań, jakie odbiorca**

i interioryzacji<sup>50</sup> – umożliwiając jednocześnie pozyskiwanie i uruchamianie oraz (nad)produkowanie nowych pól perceptywnych. Zatem, jak pisze Adriana Barska – zdaniem Andrzeja Nowickiego „każde tworzone dzieło kształtuje »nowego człowieka« – aktywnego poprzez swoje myśli, uczucia, pragnienia – ujmującego każdą rzecz z punktu widzenia możliwości jej poprawienia i ulepszenia”<sup>51</sup>. To korygowanie i polepszanie służy zmianie znaczenia, percypowania samych dzieł, nadto zaś ma bezpośredni związek z łącznością, komunikatywnością z Innym, co przylega do konstatacji Emmanuela Lévinasa, iż „rzeczy uzyskują znaczenie racjonalne, a nie tylko po prostu użytkowe, ponieważ **relacje jakie z nimi utrzymuje, wiążą się z obecnością Innego. Oznaczając jakąś rzecz, oznaczam ją dla innego człowieka**”<sup>52</sup> [wyróżnienie – P.W.].

Andrzeja Nowickiego zasada inkontrologii zasadzająca się na nieprzerwanej styczności, doświadczaniu, kosztowaniu, przeżywaniu, smakowaniu, zaznawaniu, słowem spotykaniu z całokształtem sukcesji kulturowej człowieka, co implikuje kulturowy dialog, „spotkania w kulturze” – filozofię kultury. Na tak ukształtowanym fundamencie myśliciel konstruuje indywidualną filozofię edukacji „zawierającą w sobie charakterystyczną koncepcję szkoły, dialogu i modelu osobowościowego nauczyciela – wychowawcy”<sup>53</sup>, jak trafnie zauważa Adriana Barska. Autor *Spotkań w rzeczach* w segmencie pedagogicznych rozważań swojego systemu, diametralnie nie zgadza się z

personalistycznym przeciwstawieniem sobie «świata osób» i «świata rzeczy», czyli [...] wierze w istnienie «niematerialnych duchów» i na pogardzie dla martwej i bezdusznej materii, z której wyeliminowano jej podstawowy atrybut, czyli aktywność. Między «światem osób» a «światem rzeczy» widzą personaliści przepaść, którą sami wytworzyli własną pogardą dla «materialnych przedmiotów» oraz sztucznym oderwaniem «osób» od wytwarzanych przez nie rzeczy, pozbawiając w ten sposób pojęcie «osoby» tych cech, które są związane ze specyficznym ludzkim sposobem istnienia

---

stawia dziełu, jego bagażem doświadczeń” – pisze Adriana Barska, [w:] też, „Wdzielowstąpienie”, dialog, spotkanie..., dz. cyt., s. 281 [wytluszczenia – P.W.].

<sup>50</sup> „Proces interioryzacji polega [...] na **s t w o r z e n i u nowego dzieła, w którym, obok elementów i doświadczeń, jakie „wkłada” jego twórca, sytuuje się przestrzeń miejsc niedookreślenia, czekająca na aktywność przyszłych odbiorców, bez której to aktywności dzieło pozostałoby martwe.** [...] [proces interioryzacji – przyp. P.W.], w którym rolę kluczową odgrywa aktywność odbiorcy, polega na **samodzielnym rozwiązywaniu intelektualnego niepokoju, wypełnianiu luk nowymi znaczeniami – i traktowaniu ich jako punktu wyjścia do własnych rozważań**” – konstatuje Barska, [w:] też, „Wdzielowstąpienie”, dialog, spotkanie..., dz. cyt., s. 281-282 [wytluszczenia – P.W.].

<sup>51</sup> Tamże.

<sup>52</sup> E. Lévinas, *Całość i nieskończoność...*, dz. cyt., s. 247.

<sup>53</sup> A. Barska, „Wdzielowstąpienie”, dialog, spotkanie..., dz. cyt., s. 282.

polegającym na eksterioryzowaniu się w świat rzeczy, które mogą swoją doskonałością przewyższać wartość osób<sup>54</sup>.

Nowicki, jak widać „personalistycznej ontologii przeciwstawia [...] ergantropijną ontologię opartą na takim rozumieniu dialogu, jaki wynika z inkontrologicznej koncepcji kultury”<sup>55</sup>. Autor *Człowieka w świecie dzieł* scala to personalistyczne „oderwanie” i poprzez kategorię eksterioryzacji napomina o wartości świata wytworów indywidualnych talentów, o dialogu wartości rzeczy i wartości osób. Spotkanie tych dwóch kręgów cnót dokonuje się najczęściej w orbicie edukacji non profit, edukacji pełnowartościowej, to znaczy takiej, w której ma miejsce gloryfikacja wartości najwyższego lotu: ambicji, etyki, rzetelności, szczerości, a nade wszystko edukacji, która jest **s p o t k a n i e m**, w dwugłosie rudymenatarnych wartości. W tej koncepcji filozoficznej Nowickiego doniosłą pozycję zajmuje dialog<sup>56</sup>. Filozof pojmuje istotę dialogu jako – jak pisze Barska – „aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela, prowadzenie wspólnego dyskursu myślowego”<sup>57</sup>. To naturalnie, jak zazwyczaj u Andrzeja Nowickiego założenie w wielkim stylu, niestety spekulatywne, zwłaszcza w warunkach terażniejszego – uschematyzowanego i depersonalizowanego kształcenia, co należy ze smutkiem udobitnić, ale, jak przypuszczam, możliwe do zrealizowania w aurze edukacji kompletnej, pełnowartościowej<sup>58</sup>, o której pisałem wyżej. W Andrzeja Nowickiego wizerunku edukacji prymarne są następujące pierwiastki<sup>59</sup>:

- ❖ „wychowanie nie jako nauka lecz spotkanie (co wynika bezpośrednio z inkontrologii)”
- ❖ bogactwo osobowości nauczyciela = różnorodność pojmowania jako prymarna wartość kultury; tylko nauczyciel o bogatych formach własnego uczestnictwa w kulturze może wytworzyć w uczniach zainteresowanie sztuką, filozofią i rozbudzić potrzebę nierzadkich spotkań z arcydziełami
- ❖ aktywizm nauczyciela, „wytwarzającego w uczniu potrzebę obcowania z arcydziełami filozofii lub sztuki oraz pobudzającego ucznia do własnej aktywności myślowej (eksterioryzacja) i zmuszającego go do tworzenia dalszych rozważań twórczych (interioryzacja)”

---

<sup>54</sup> A. Nowicki, *Spotkania...*, dz. cyt., s. 412, cytuję za: A. Barska, „*Wdzielowstąpienie*”..., tamże.

<sup>55</sup> A. Barska, „*Wdzielowstąpienie*”..., dz. cyt., s. 283.

<sup>56</sup> Por. A. Nowicki, „*Dialogika? czy dialektyka?*”, „*Euhemer: przegląd religioznawczy. Zeszyty Historyczne*”, 1968, nr 2(68), s. 40-46.

<sup>57</sup> A. Barska, „*Wdzielowstąpienie*”..., dz. cyt., s. 284.

<sup>58</sup> Adriana Barska konkluduje: „Projekt Andrzeja Nowickiego znaleźć może zastosowanie zwłaszcza w **refleksyjnym modelu szkoły nowoczesnej, którego podstawą jest aktywne słuchanie, kontemplacja i krytyczna samoświadomość, zarówno ucznia, jak i nauczyciela**” [wyróżnienie – P.W.], tamże, s. 286.

<sup>59</sup> Podaję te elementy zmodyfikowane o własne dopowiedzenia za doskonałymi rozpoznaniem Adriany Barskiej, por. A. Barska, „*Wdzielowstąpienie*”..., dz. cyt., s. 284-285.



- ❖ dominant kształceniowy – uprzywilejowana pozycja ucznia w dyskursie, nauczyciel<sup>60</sup> zaś pełnić powinien rolę protagonisty w strefie pedagogiki
- ❖ imperatyw wewnętrzny dominanta kształceniowego a nie dyktatorstwo protagonisty pedagogicznego
- ❖ „humanizm, uniwersalizm, pluralizm”

Ostatni z wymienionych elementów – kategoria trójdzielna – to esencja filozofii edukacji zaproponowanej przez Andrzeja Nowickiego. Są to, jak sędzę, trzy filary kształcenia i wychowania węzłowe w każdym czasie, w każdym momencie cywilizacyjnym, pożądane szczególnie w dobie współczesnej – pełnej wartości zbląkanych, wątpliwych i niepewnych, bowiem, jak trafnie konkluduje Barska – „sprzyjają one powstawaniu zarówno nowego systemu wartości, jak i nowych motywacji (intelektualnych, etycznych, filozoficznych, społecznych, estetycznych i artystycznych), które budują zrozumienie, partnerstwo, solidarność, życzliwość”<sup>61</sup>.

Koncepcje filozoficzne Andrzeja Rusława Nowickiego mogą wielu odbiorcom, czytelnikom, słuchaczom wydawać się stanowiskiem nieumiarkowanie idealistycznym, by nie powiedzieć utopijnym. Nic bardziej mylnego! Wartościując i rewidując prężność systemową edukacji, a także aktualną kondycję dziedzictwa kulturowego, pojawia się nieprzewyciężone wrażenie, że doktryny autora *Człowieka w świecie dzieł* okazują się zwyczajnie niezastąpione, aby wybawiać aktualny system kształceniowy, kulturowy i wpisana w nie antropostrefę z multilateralnej opresji. Filozofia spotkania, dialogu twórcy ergantropijnej inkontrologii stanowić powinna bezsprzecznie (!) zarzewie impulsów, motywacji edukacyjnych<sup>62</sup>. Bezwarunkowo jest to filozofia nieograniczenie niekonwencjonalna, przewyciężająca schematyzm, szablonowość, sztampe i nadto pulsująca innowacyjnością, kompletną ekstraspekcją Innego (drugiego człowieka) w zdarzeniu spotkania, a także „**cenną wskazówką [...]** **drogowskazem »naprawy tego zagubionego pedagogicznego świata«**, jak i teorią wpisującą się w treści innych współczesnych nurtów refleksji pedagogicznych”<sup>63</sup> [wyróżnienie – P.W.].

*Skandynawia, latem 2013 roku*

## MUSEUM / EDUCATION / INCONTROLOGY

PAWEŁ WOJCIECHOWSKI

### Summary

This article shows the momentous role of museum and its changing with connection to cyberspace culture in the understand of modern education. The reflections have been focused on the category of museum treats as a pedagogical's text. Such comprehended museum is concerned into the modern, interdisciplinary

---

<sup>60</sup> Zob. A. Nowicki, *Nauczyciele*, Lublin 1981, passim.

<sup>61</sup> Tamże.

<sup>62</sup> Zob. J. Gara, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Kraków 2008, passim.

<sup>63</sup> Tamże, s. 286.

education, which fulfill a lot of significant tasks. The main important of them is at the digital presence – the making dialog. In the dialog appears and is constituted the truth of a human being, the human being's word – is analysed in the perspective of incontrology – that is the philosophy of meeting.

**Key words:** museum, education, incontrology, philosophy of culture, philosophy of meeting

*Część V.*  
**Konterfekty pedagogów**



# NARCYZ KOZŁOWSKI PS. „SZARY” – WSPOMNIENIE OŚWIATOWCA W STULECIE URODZIN

TOMASZ MALISZEWSKI

*Akademia Pomorska w Słupsku*

## **Streszczenie**

Szkic przypomina postać i dorobek społeczno-oświatowy Narcyza Kozłowskiego – znanego na Pomorzu, wychowawcy młodzieży, oświatowca i działacza społecznego. Pretekstem do podsumowania osiągnięć tego pedagoga stała się rocznica stulecia jego urodzin, które przypadają w roku 2013.

Artykuł jest również apelem o zachowanie w zbiorowej pamięci środowiska pomorskich i polskich pedagogów/andragogów postaci N. Kozłowskiego jako działacza społecznego i oświatowca, albowiem zapisał on interesującą kartę w historii oświaty w regionie. Dlatego też, autor w drugiej części artykułu przypomina publikacje z zakresu historii wychowania i edukacji dorosłych przygotowane przez tego pedagoga oraz wykaz opracowań i studiów, które dotychczas o nim opublikowano.

**Słowa kluczowe:** Narcyz Kozłowski (1913-2000), historia pomorskiej edukacji dorosłych XX wieku, Narcyz Kozłowski – bibliografia publikacji (w wyborze)

## **I. Wprowadzenie**

W końcu lat 40. XX wieku Helena Radlińska odnotowała następującą myśl: „badania regionalne posiadają wartość wielostronną. Wnoszą [bowiem] niejedną cenny przyczynek naukowy [...]. Na tym nie ogranicza się ich znaczenie. Stwarzają one ruch umysłowy na prowincji, przemieniają głuche odludzia, gdyż głos ich zaczyna wyraziście wzmacniać ogólny ton kultury i zbliżają do siebie ludzi, którzy żyjąc w sąsiedztwie nie dostrzegali swych wartości”<sup>1</sup>. Ten nieco już dziś archaicznie brzmiący cytat wskazuje, że jego autorka uznając wagę dociekań badawczych nad historią działalności społeczno-oświatowej zachęca, aby sięgać do problematyki regionalnej, gdyż może to przynieść korzyści nie tylko samym mieszkańcom regionu, ale też znacząco uzupełnić i wzbogacić wiedzę na temat dziejów oświaty i kultury całego kraju. Wśród badań regionalnych ważną rolę odrywają również biografie znaczących dla danego regionu działaczy społecznych, oświatowych, kulturalnych, co dostrzegali już przed wielu laty Aleksander Patkowski – twórca polskiego

---

<sup>1</sup> H. Radlińska, *Badania regionalne dziejów pracy społecznej i oświatowej*, seria wyd. „Z dziejów oświaty”, t. 1, „Nasz Księgarnia”, Warszawa 1948, s. 5.

regionalizmu.<sup>2</sup> Badania regionalne – jak dopowiadał przed ćwierćwieczem Lech Mokrzecki – stanowią przy tym „naturalny pomost łączący tradycje nauki, oświaty i kultury z ich współczesnym dorobkiem”<sup>3</sup>.

Ani Radlińska, ani Patkowski, ani Mokrzecki nie używali co prawda jeszcze dla wyjaśniania swojego zaangażowania w propagowanie badań regionalnych terminu *dziedzictwo edukacyjne*, gdyż ten dopiero w ostatnich latach stopniowo toruje sobie drogę do świadomości badaczy i pedagogów-praktyków – w dużej części za sprawą publikacji Romualda Grzybowskiego<sup>4</sup> – niemniej wyraźnie pobrzmiewają w ich rozważaniach echa tego wszystkiego, czym współcześnie wypełniamy treściowo to pojęcie.

Jedną z takich znaczących postaci w regionie pomorskim był przez lata Narcyz Kozłowski. Jesienią 2013 roku minęła setna rocznica jego urodzin. Warto – w świetle uwag poczynionych powyżej – przypomnieć współczesnym pedagogom pokrótce życie i spuściznę tego pomorskiego społecznika, nauczyciela i oświatowca.

## II. Koleje życia oświatowca

Narcyz Kozłowski przyszedł na świat w dniu 1 listopada 1913 roku w Rojewie (Ziemia Rypińska).<sup>5</sup> Rodzice – Narcyz i Kazimiera (z d. Brzeska) – gospodarowali na skromnym, trzyhektarowym gospodarstwie. Był jednym z siedmiorga rodzeństwa. Tymczasem dochody rodziców nie pozwalały na utrzymanie licznej, dziewięcioosobowej rodziny, dlatego też każde z dzieci już od najmłodszych lat zmuszone było podejmować pracę zarobkową. Także Narcyz od najmłodszych lat pracował zatem u okolicznych rolników i ogrodników, a z wiekiem także u krawca, fotografa i ślusarza.

Bardzo dobrze sprawował się też jako uczeń. Dzięki świetnym wynikom w szkole powszechnej otrzymał po jej ukończeniu ze starostwa rypińskiego stypendium na sfinansowanie dalszej nauki. Wykorzystał je na opłacenie kształcenia w dwuletniej Męskiej Szkole Rolniczej w Kijanach k. Lubartowa.

---

<sup>2</sup> D. Żołądź-Strzelczyk, W. Jamrożek, *Edukacja regionalna w ujęciu Aleksandra Kazimierza Patkowskiego*, [w:] *Edukacja regionalna*, red. A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 115-129.

<sup>3</sup> L. Mokrzecki, *Uwagi o regionalizmie w badaniach historycznych i historyczno-oświatowych*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego. Pedagogika – Historia Wychowania” 1988, t. 17, s. 107.

<sup>4</sup> Por. np.: R. Grzybowski, *Dziedzictwo edukacyjne przeszłości: balast czy skarbnica wzorów?*, [w:] *Przełomy edukacyjne. Dziedzictwo polskiej teorii i praktyki*, red. W. Szulakiewicz, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń 2011, s. 21-33 oraz R. Grzybowski, *Wprowadzenie*, [w:] idem, *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń 2013, s. 5-16.

<sup>5</sup> W tej części artykułu korzystam z własnych ustaleń poczynionych we wcześniejszych szkicach o Narcyzie Kozłowskim patrz: bibliografia przedmiotowa na zakończenie niniejszego artykułu).

Z Kijan przeniósł się do Warszawy, aby podjąć pracę zarobkową i kontynuować naukę. Był m.in. przez dłuższy czas gościem w Centralnym Związku Młodej Wsi „Siew”, co zresztą – dodajmy – w swoich powojennych życiorysach skrętnie pomijał, akcentując w nich raczej własne kontakty z konkurencyjnym dla „Siewu” ZMW „Wici” i młodowiejskimi agrarystami ze względu na „niepopularne wówczas konotacje CZMW z obozem sanacyjnym, które mogłyby ściągnąć represje” i „uniemożliwić pracę pedagogiczną”<sup>6</sup>. Równoległe z pracą ukończył wieczorowo gimnazjum a następnie eksternistycznie złożył egzaminy maturalne w prywatnym warszawskim Gimnazjum i Liceum Ludwika Lorentza.

Jego wielkim marzeniem było – zostać pedagogiem. Nie zdecydował się więc pójść w ślady licznych swoich warszawskich kolegów ludowców i nie podjął studiów w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego. Wybrał studia pedagogiczne w Wolnej Wszechnicy Polskiej (pedagogika z elementami prawa i ekonomii społecznej).

Studia przerwał wybuch II wojny światowej. Narcyz Kozłowski powrócił zatem w rodzinne strony. Tam został współorganizatorem a następnie także dowódcą Tajnego Związku Młodzieży Wiejskiej „Młody Las”. W 1940 roku został wywieziony na roboty do Malborka, gdzie na wiosnę 1941 roku – wraz z Antonim Jachowiczem i Aleksandrem Wiśniewskim – powołał do życia kolejną tajną organizację z czasem obejmując jej dowództwo. Był to Związek Polaków w Prusach Wschodnich „Młody Las” – organizacja konspiracyjna, która podjęła na Pomorzu Nadwiślańskim rozbudowaną akcję kulturalno-oświatową.<sup>7</sup>

Po aresztowaniu przez gestapo w kwietniu 1944 roku trafił do obozu koncentracyjnego Mauthausen-Gusen (nr obozowy 64 499). Po wyzwoleniu obozu przez Amerykanów zorganizował w austriackim Kleinmünschen – wspólnie z Aleksandrem Matuszewskim z Poznania – Dom Polski „Młody Las”, mający charakter obozu przejściowego dla siedemdziesięciu chłopców w wieku 10-14 lat pozostających bez opieki.<sup>8</sup>

Po powrocie do Polski włączył się aktywnie w tworzenie polskiego szkolnictwa rolniczego – będąc m.in. dyrektorem Gimnazjum Rolniczego w Kowalkach w latach 1945-46 i uniwersytetów ludowych – współtworząc Uniwersytet Ludowy w Giżycku, organizując kursy dla kadry pedagogicznej uniwersytetów ludowych w ramach Inspektoratu UL Ludowych przy Związku Samopomocy Chłopskiej czy wreszcie kierując Uniwersytetem Ludowym w Bielawkach w latach 1947-51. W latach 1951-1974 pracował kolejno jako zastępca dyrektora Technikum Rolniczo-Hodowlanego w Nowym Stawie, wychowawca w Domu Dziecka w Gdańsku-Oruni oraz nauczyciel

---

<sup>6</sup> F. Piaścik, *Centralny Związek Młodzieży Wiejskiej „Siew” – Centralny Związek Młodej Wsi*, [w:] *Siew i „Raclawice”. Ruch młodowiejski w czasie pokoju i wojny*, red. R. Olbrychski. Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego, Warszawa 1992, s. 23-32.

<sup>7</sup> *Młody Las*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. III, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 324-327.

<sup>8</sup> N. Kozłowski, *Dom Polski „Młody Las”*, „Nowiny Malborskie” nr 7 z dn. 13 września 1991 r.

w Szkole Podstawowej dla Pracujących nr 4 w Gdańsku. W 1961 roku dokończył też po latach na Uniwersytecie Warszawskim studia pedagogiczne rozpoczęte jeszcze przed wojną.

W 1974 roku Narcyz Kozłowski przeszedł na emeryturę. Wówczas pod kierunkiem prof. dr. Kazimierza Kubika przystąpił do przygotowania rozprawy doktorskiej pt. „Eksterminacja nauczycielstwa polskiego na Pomorzu Gdańskim w latach 1939-1945 oraz jego tajna działalność oświatowa”. Obronił ją następnie w wieku 67 lat dnia 1 października 1980 roku na Uniwersytecie Gdańskim.

Po sierpniu 1980 roku Kozłowski włączył się ponownie w działalność na rzecz odnowy polskich uniwersytetów ludowych – zakładając Regionalne Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych w Gdańsku, będąc jednym ze współorganizatorów ogólnopolskiego Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych, oraz organizując od podstaw i przez kilka lat kierując Bałtyckim Uniwersytetem Ludowym w Opaleniu czy wreszcie – już w latach 90. XX wieku animując prace Komitetu Odrodzenia Uniwersytetów Ludowych „Młody Las”.

Zmarł po długiej chorobie 2 stycznia 2000 roku i został pochowany na gdańskim cmentarzu Srebrzysko. Jak widać w świetle powyższych informacji, Narcyz Kozłowski był człowiekiem niezwykle aktywnym, niespokojnym duchem, potrafiącym skupić się ponad miarę na jednym zadaniu, a przy tym kreatywnym i przez to – często zmieniającym miejsce swojej pracy pedagogicznej. Wiązał się na kolejnych etapach życia naprzemiennie z instytucjami formalnego systemu szkolnictwa oraz instytucjami edukacyjnymi o charakterze nieformalnym. Te pierwsze ceniąc jako ważki element drogi do awansu cywilizacyjnego społeczeństwa polskiego po II wojnie światowej, tym drugim – zwłaszcza uniwersytetom ludowym – oddając serce i uznając je za namiastkę oświatowej wolności w czasach PRL-u.

Wszystko to powodowało, że dr Narcyz Kozłowski był, jak widać, wśród działaczy oświatowych Pomorza postacią nietuzinkową. Tak więc wydaje się, że warto przywracać jego postać zbiorowej pamięci środowiska pomorskich (i polskich) pedagogów, andragogów i oświatowców.

### **III. Próba oceny dorobku publikacyjnego Narcyza Kozłowskiego**

Dwa główne kręgi zainteresowań badawczych Narcyza Kozłowskiego dotyczyły historii wychowania i edukacji dorosłych. W obrębie historii wychowania interesowały zwłaszcza: organizacja szkolnictwa polskiego w Wolnym Mieście Gdańsku, dzieje tajnego nauczania i losy nauczycieli na Pomorzu w czasie okupacji hitlerowskiej oraz odbudowa systemu oświaty w okresie tuż po zakończeniu II wojny światowej. W obrębie edukacji dorosłych zajmował się zaś głównie szkolnictwem dla pracujących i uniwersytetami ludowymi. Wiele z jego ustaleń badawczych oraz refleksji z własnej praktyki pedagogicznej zostało opublikowanych.

N. Kozłowski przez wiele lat aktywnie działał w różnych organizacjach społecznych. Był członkiem ZSL oraz ZNP – gdzie szczególnie aktywnie włączał się



w prace działających przy nich komisji historycznych. W latach 70. XX w. jego szkice na temat dziejów nauczycielstwa pomorskiego oraz tajnego nauczania w czasie II wojny światowej regularnie gościły na łamach „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”. Artykuły dotyczące tych wątków pojawiły się również w kilku innych czasopismach naukowych („Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego”, „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne”) i popularnonaukowych („Literey”, „Mówią Wieki”, „Głos Nauczycielski”, „Pomorze”, „Jantarowe Szlaki”), w formie odrębnych broszur (np. kolejne numery „Zeszytów Krajoznawczych” gdańskiego oddziału PTTK) oraz w rozległym szkicu pt. „Udział nauczycieli w tajnej oświacie i ruchu oporu na Ziemi Gdańskiej 1939-1945”, którego tekst stał się podstawą przygotowania ostatecznej wersji tekstu późniejszej dysertacji doktorskiej<sup>9</sup>.

Jego wkład w stan wiedzy naukowej na losami nauczycielstwa polskiego w Gdańsku, b. województwie pomorskim i Pomorzu Nadwiślańskim w czasie II wojny światowej wydaje się nie do przecenienia. Bazujące na zachowanych materiałach archiwalnych oraz wspomnieniach uczestników a więc mające solidne podstawy źródłowe dociekania autora w takich kwestiach jak udział nauczycieli regionu w tajnym nauczaniu i ruchu oporu oraz badania nad eksterminacją polskiej kadry pedagogicznej na Pomorzu przez Niemców do dzisiaj stanowią podstawę wiedzy historycznej w tych obszarach. Z kolei dzięki opracowaniom Kozłowskiego na temat działalności kolejnych wcieleń tajnej organizacji „Młody Las” zyskałmy wiedzę, dotyczącą niemal zapomnianych i wcześniej nieznanymi szerzej w kraju wątków polskiego tajnego nauczania na Powiślu, Żuławach i mieście Gdańsku w latach 1939-1945.

Z kolei obserwacje poczynione w szkole dla dorosłych Narcyz Kozłowski regularnie publikował w latach 60. ubiegłego stulecia na łamach ogólnopolskiego miesięcznika „Oświata Dorosłych”. W szczególności interesowały go wątki pracy z młodzieżą pracującą. Wiele miejsca na łamach tego najważniejszego wówczas periodyku edukacji dorosłych poświęcał kwestiom działań wychowawczych, starając się pokazać, że szkoła dla pracujących powinna być nie tylko miejscem edukacji zawodowej czy ogólnokształcącej, ale też ma do spełnienia ważne zadania w zakresie wychowywania swych dorosłych uczniów oraz zgłaszając na bazie własnej praktyki nauczycielskiej w tego typu placówce kilka interesujących metodycznie propozycji wychowawczych.

Niewiele natomiast napisał Narcyz Kozłowski o uniwersytetach ludowych. Fakt ten może nieco zaskakiwać – zwłaszcza w kontekście tego, że wiele lat swojej aktywności zawodowej i społecznej poświęcił on właśnie pracy w tych instytucjach oświaty dorosłych. Widać, że w tej sferze własnej aktywności społecznej więcej wagi przywiązał do działań praktycznych. Choć warto też w tym miejscu wyraźnie

---

<sup>9</sup> Zob.: *Z dziejów zawodowego ruchu nauczycielskiego na Pomorzu Gdańskim w latach 1918-1973*, red. K. Trzebiatowski, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Gdańsk 1977, s. 83-200.

podkreślić, iż jego szkic „Idea współczesnego uniwersytetu ludowego”<sup>10</sup>, będący zapisem wystąpienia podczas II Zjazdu Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych w Opaleniu, odbytego tuż przed wprowadzeniem w Polsce stanu wojennego w grudniu 1981 roku, stał się manifestem programowym dla odradzającego się po ponad trzech dekadach nieistnienia Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych a zarysowany tam model internatowego uniwersytetu ludowego miał stać się podstawą ideową ruchu zmierzającego do odrodzenia się tych placówek na terenie Polski w dobie „Solidarności”<sup>11</sup>. Kozłowski negocjował tam między innymi konieczność akcyjnego angażowania się uniwersytetów ludowych w życie polityczne i czynienia z nich szkół młodzieżowego aktywu politycznego partii politycznych, postulując nawiązanie do szeroko rozumianych humanistycznych podstaw dydaktyczno-wychowawczych, opartych na tradycjach wywiedzionych z bezpośrednio z koncepcji Mikołaja Grundtviga oraz dostosowanych do sytuacji lat. 80. XX wieku doświadczeń polskich z okresu dwudziestolecia międzywojennego.

Sumaryczny dorobek publikacyjny Narcyza Kozłowskiego nie jest zbyt obszerny, co potwierdza, że w głównej mierze zajmował się oświatową praktyką, a badania i publikowanie ich wyników stanowiły jedynie uzupełnienie głównych form jego aktywności zawodowej i społecznikowskiej. Łącznie między 1963 a 1997 rokiem opublikował bowiem – nie licząc informacji i not zamieszczanych na łamach prasy codziennej Wybrzeża Gdańskiego – około trzydziestu artykułów o charakterze naukowym lub popularyzatorskim.

#### **IV. Bibliografia prac Narcyza Kozłowskiego z zakresu edukacji dorosłych i historii wychowania<sup>12</sup>**

1963

*Jak pokonujemy trudności wychowawcze w szkole podstawowej dla pracujących*, „Oświata Dorosłych” 1963, nr 5.

1964

*Młodzież trudna w szkole dla pracujących*, „Oświata Dorosłych” 1964, nr 2.

1965

*Wychowujemy słuchaczy w szkołach dla pracujących*, „Oświata Dorosłych” 1965, nr 1.

---

<sup>10</sup> N. Kozłowski, *Idea współczesnego uniwersytetu ludowego*, [w:] „Z ludźmi ku ludziom”. Materiały z II Zjazdu Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych, Opalenie 4-6 grudnia 1981 r., Wydawca – ZK ZMW (do użytku wewnątrzorganizacyjnego), Warszawa 1982, s. 11-19.

<sup>11</sup> Z. Kaczor-Jędrzycka, *Wspomnienia o Narcyzie Kozłowskim i jego Uniwersytecie Ludowym w Opaleniu*. „Młodzież–Kultura–Więś. Polski Uniwersytet Ludowy” 2005, nr 4(67), s. 88-91.

<sup>12</sup> Bibliografię zestawiono układzie chronologicznym, gdy w obrębie danego roku występowało kilka pozycji, przyjęto dla nich układ alfabetyczny. W zestawieniu zrezygnowano ze stosunkowo licznych drukowanych w pomorskiej prasie codziennej informacji i notatek autorstwa Narcyza Kozłowskiego, które zamieszczał on przez lata na łamach „Głosu Wybrzeża”, „Wieczoru Wybrzeża” i „Dziennika Bałtyckiego”.

1968

*W celach starego ratusza, „Mówią Wieki” 1968, nr 11.*

*Tajne nauczanie na Powiślu, „Litera” 1968, nr 6.*

1970

*Droga do polskiej szkoły na Ziemi Gdańskiej, „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” 1970, nr 3-4.*

1974

*Pierwsze szkoły na Wybrzeżu, „Głos Nauczycielski” 1974, nr 24.*

1976

*Sylwetki nauczycieli i działaczy oświatowych Ziemi Gdańskiej poległych, zamordowanych przez hitlerowców i zaginionych w latach II wojny światowej, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1976, nr 4.*

*Tajna oświata wśród Polaków na przymusowych robotach w latach II wojny światowej 1939-1945, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1976, nr 2.*

1977

*Nauczyciele Tczewa i powiatu tczewskiego w latach okupacji hitlerowskiej 1939-1945, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1977, nr 2.*

*Udział nauczycieli w tajnej oświacie i ruchu oporu na Ziemi Gdańskiej 1939-1945, [w:] Z dziejów zawodowego ruchu nauczycielskiego na Pomorzu Gdańskim w latach 1918-1973, red. K. Trzebiatowski, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Gdańsk 1977, s. 83-200.*

*Wyniki badań Komisji Historycznej ZNP w Gdańsku nad dziejami tajnej oświaty polskiej na Ziemi Gdańskiej w latach wojny i okupacji 1939-1945, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1977, nr 1.*

*Zginęli bez wieści, „Chłopska Droga” 1977, nr 74.*

1979

*Organizacja polskiego nauczycielstwa w Wolnym Mieście Gdańsku w latach 1920-1939 i Polaków nauczycieli gdańskich w okresie II wojny światowej, „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne” 1979, nr 25.*

1980

*Pomnik Bohaterskich Nauczycieli. „Głos Nauczycielski” 1980, nr 15.*

1981

*Badania Międzywojewódzkiej Komisji Historycznej ZNP w Gdańsku, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1981, nr 2.*

1982

*Idea współczesnego uniwersytetu ludowego, [w:] „Z ludźmi ku ludziom”. Materiały z II Zjazdu Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych, Opalenie 4-6 grudnia 1981 r., Wydawca – ZK ZMW (do użytku wewnątrzorganizacyjnego), Warszawa 1982, s. 11-19.*

1983

*Uniwersytety ludowe w Polsce, „Młodzież – Kultura – Wieś” 1983, z. 1.*

1984

*Bałtycki Uniwersytet Ludowy w Opaleniu 1981-1984. Informator o Bałtyckim Uniwersytecie Ludowym w Opaleniu na Ziemi Gdańskiej, ISiC (na zlecenie ZK ZMW), Warszawa 1984 ss. 33.*

1987

*Boże Narodzenie w obozie koncentracyjnym, „Pomorze” 1987, nr 4.*

1989

*Eksterminacja nauczycieli polskich w latach 1939-1945, „Jantarowe Szlaki” 1989, nr 2.*

1991

*Dom Polski „Młody Las”, „Nowiny Malborskie” 1991, nr 7.*

1992

*Jubileusz 250-lecia Uniwersytetów Ludowych w Polsce, seria wyd.: „Zeszyty Krajoznawcze RPK PTTK w Gdańsku”, nr 1, Wydawnictwo Pomorskie, Gdańsk 1992, ss. 35 (wyd. II – 1992, ss. 36)*

*Tajny Związek Młodzieży Wiejskiej „Młody Las”, seria wyd.: „Zeszyty Krajoznawcze RPK PTTK w Gdańsku”, nr 2, Wydawnictwo Pomorskie, Gdańsk 1992, ss. 34.*

1993

*Nauczyciele polscy Pomorza Nadwiślańskiego w hitlerowskich obozach koncentracyjnych w latach 1939-1945, seria wyd.: „Zeszyty Krajoznawcze RPK PTTK w Gdańsku”, nr 3, Wydawnictwo Pomorskie, Gdańsk 1993, ss. 44.*

1995

*Tajny Związek Młodzieży Wiejskiej „Młody Las”, seria wyd.: „Zeszyty Krajoznawcze RPK PTTK w Gdańsku”, nr 2. Wydanie II, Wydawnictwo Pomorskie, Gdańsk 1995, s. 36.*

1997

*Gdy w Bielawkach był uniwersytet, „Kociewski Magazyn Regionalny” 1997, nr 2 (17), s. 33-35.*

## **V. Publikacje o Narcyzie Kozłowskim (w wyborze)<sup>13</sup>**

Bochus K., *...abyś Ojczyzna wolna była* [wywiad z Narcyzem Kozłowskim], „Nowa Wieś” 1982, nr 27.

Jedliński W., *Młody Las – Narcyz Kozłowski „Szary”, „Nowiny Malborskie” 1991, nr 3 z dn. 16 sierpnia 1991 r.*

Jedliński W., *Narcyz Kozłowski „Szary”: 80 lat życia, walki i pracy*, Komitet Odrodzenia Uniwersytetów Ludowych „Młody Las”, Gdańsk 1993.

Kaczor-Jędrzycka Z., *Wspomnienia o Narcyzie Kozłowskim i jego Uniwersytecie Ludowym w Opaleniu, „Młodzież – Kultura – Wieś. Polski Uniwersytet Ludowy” 2005, nr 4(67), s. 88-91.*

---

<sup>13</sup> Przyjęto porządek alfabetyczny wg nazwisk autorów.

- Kaczor-Jędrzycka Z., *Wspomnienia o Narcyzie Kozłowski i jego UL w Opaleniu*, [w:] *Z kochania się rodzi. Uniwersytety ludowe – przeszłość i teraźniejszość*, red. J. Socha, Fundacja Polskich Uniwersytetów Ludowych, Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych, Oficyna Wydawnicza „Stopka”, Warszawa-Łomża 2013, s. 109-111.
- Maliszewski T., *W kręgu tradycji uniwersytetów ludowych: Narcyz Kozłowski i działalność TZMW „Młody Las” i ZP „Młody Las” na Pomorzu Nadwiślańskim (1939-1945)*, „Młodzież – Kultura – Wieś. Polski Uniwersytet Ludowy” 2009, nr 1(80), s. 72-78.
- Maliszewski T., *Narcyz Kozłowski i jego uniwersytety ludowe*, [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, Instytut Kaszubski, Gdańsk 2010, s. 361-384.
- Maliszewski T., *Narcyz Kozłowski (1913-2000) – pomorski społecznik i oświatowiec*, „Rocznik Andragogiczny” 2012, s. 245-263.
- Sarrazin-Kledzik G., *Dr Narcyz Kozłowski – życie i działalność*, [w:] N. Kozłowski, *Jubileusz 250-lecia Uniwersytetów Ludowych w Polsce*. Wydawnictwo Pomorskie, RPK PTTK w Gdańsku – „Zeszyty Krajoznawcze” nr 1, Gdańsk 1992, s. 23-25.
- Skonka Cz., *Zmarł Narcyz Kozłowski*, „Pomerania” 2000, nr 2, s. 68-69.
- Skerska E., *Odeszli od nas – Narcyz Kozłowski*, „Biuletyn Fundacji Archiwum Pomorskie Armii Krajowej” 2000, nr 2(39), s. 19.
- Szews J., *Kozłowski Narcyz*, [w:] (red.) *Słownik Biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego*. Supl. II, red. Z. Nowak, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 2002, s. 139-140.
- TUL-ZK, *Spotkanie z dr Narcyzem Kozłowski*, [w:] *Opaleńska kronika. IV Sesja Uniwersytetu Ludowego dla Nauczycieli, 19-31 lipca 1987 r.*, red. B. Chojka i in. Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych – Zarząd Krajowy, Opalenie-Warszawa 1987, s. 8-9.

**NARCYZ KOZŁOWSKI ALIAS "SZARY"  
– THE MEMORY OF THE EDUCATOR  
IN THE HUNDREDTH ANNIVERSARY OF HIS BIRTH**

**TOMASZ MALISZEWSKI**

**Summary**

This sketch points out the way of life and educational achievements of Narcyz Kozłowski – famous, teacher of youth, adult educator and social activist in Pomeranian region during the second half of the twentieth century. The reason to summarize the achievements of that teacher has become the century anniversary of his birth, which fall in 2013.

The article is also an appeal for the preservation of N. Kozłowski as a social activist and educators in the collective memory of the environment Pomeranian and Polish pedagogues / andragogues, because he

wrote an interesting page in the history of education in the region. Therefore, in the second part of the article the author reminded publications on the history of education and adult education prepared by this pedagogue and the list of papers and studies which have hitherto been published about him.

**Key words:** Narcyz Kozłowski (1913-2000), history of Pomeranian adult education in the XX c., Narcyz Kozłowski – bibliography of publications (selection)

# HANS HOVENBERG (1923-2006) – OŚWIATOWIEC, ANDRAGOG, PRZYJACIEL POLSKI I POLAKÓW

TOMASZ MALISZEWSKI\*, JÓZEF ŻERKO\*\*

\*Akademia Pomorska w Słupsku, \*\*Ateneum Szkoła Wyższa w Gdańsku

W 2013 roku przypadła 90. rocznica urodzin znanego szwedzkiego oświatowca i andragoga Hansa Hovenberga. Obaj autorzy mieli okazję ściśle z nim współpracować w ostatnim jego okresie życia – latach 90. XX wieku i początkach XXI wieku – kiedy to będąc już od niemal dekady formalnie na emeryturze, ciągle podejmował liczne inicjatywy naukowe i społeczno-oświatowe na terenie Szwecji i poza jej granicami<sup>1</sup>. Wówczas, w ramach Szwedzko-Polskiego Projektu Demokratyzacji Oświaty „S(z)koldem” podjęliśmy wspólnie szereg inicjatyw edukacyjnych na Pomorzu, których adresatami byli nauczyciele regionu oraz studenci studiów niestacjonarnych i nauczyciele akademicy Uniwersytetu Gdańskiego.<sup>2</sup> Wielu Pomorzan doskonale pamięta jego zajęcia, wykłady, odczyty, referaty z tego okresu. Był bowiem człowiekiem – mimo wieku – bardzo aktywnym. Wielu zapamiętało też jego otwartość, życzliwość i ciekawość świata, a także sylwetkę i bokobrody, przypominające te z XIX-wiecznych sztychów przedstawiających Mikołaja Grundtviga.

---

<sup>1</sup> Jako podstawę do przygotowania tego artykułu przyjęliśmy dane zawarte w biografii H. Hovenberga wydanej w jęz. szwedzkim: J. Norbeck & L. Skördeman, *Å andra sidan... Om folkbildaren Hans Hovenberg*. Linköping 2007 oraz nasz szkic wspomnieniowy, który ukazał się przed kilku laty na łamach „Rocznika Andragogicznego” (T. Maliszewski, J. Żerko, *Z żałobnej karty: Hans Hovenberg (1923-2006)*, „Rocznik Andragogiczny” 2006, s. 136-140, il.).

<sup>2</sup> Szerzej na ten temat piszemy m.in. w artykułach: T. Maliszewski, J. Żerko, *S(z)koldem – szwedzko-polski projekt demokratyzacji oświaty*, [w:] J. Żebrowski (red.), *Edukacja a społeczeństwo obywatelskie*, Wydawnictwo Gdańskie, Gdańsk 1995; L. Mokrzecki, J. Żerko, *Problematyka demokratyzacji oświaty w regionie gdańskim w świetle badań polsko-szwedzkich pod nazwą „S(z)koldem” (1993-1996)*, [w:] W. Wojdyła, M. Strzelecki (red.), *Wychowanie a polityka. Tradycja i współczesność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1997; T. Maliszewski, *Szwedzko-Polski Projekt Demokratyzacji Oświaty „S(z)koldem” – czas podsumowań*, „Ars Educandi” 2003, t. 3; J. Żerko, *Z dziejów współpracy Uniwersytetu Gdańskiego z Uniwersytetem w Linköpingu (1984-2004)*, [w:] R. Grzybowski, T. Maliszewski (red.), *W służbie historii nauki, kultury i edukacji. Księga Pamiątkowa dedykowana Prof. Lechowi Mokrzeckiemu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006; T. Maliszewski, *S(z)koldem*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 6, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 149-152.

Hans Hovenberg był postacią nietuzinkową, wielce cenionym specjalistą w zakresie niezależnej oświaty dorosłych (*folkbildning*) – w szczególności zaś: uniwersytetów ludowych i kół samokształceniowych<sup>3</sup>, a także edukacji międzykulturowej – jako jeden ze współtwórców koncepcji internacjonalizacji programów szwedzkiej oświaty (*internationalisering*)<sup>4</sup>. Zapamiętaliśmy go jako niezłomnego orędownika budowania mostów pomiędzy naszym krajem a Skandynawią, nieustającego w wysiłkach na rzecz pogłębiania szacunku i zrozumienia pomiędzy mieszkańcami Polski i Szwecji, jak również animatora, koordynatora i współrealizatora wielu projektów naukowych i społecznych realizowanych we współpracy polsko-szwedzkiej.

W dorobku Hansa Hovenberga można by wskazać wiele osiągnięć. Ma on bowiem swój niewątpliwy wkład w budowę kondycji szwedzkiej andragogiki akademickiej. Był autorem i współorganizatorem szwedzkich studiów wyższych dla nauczycieli oświaty dorosłych. Wprowadzał kolejne pokolenia Szwedów w tajniki edukacji międzykulturowej. Był też jednym z ostatnich „romantycznych” skandynawskich oświatowców prawdziwie wiernych Grundtvigiańskiej filozofii edukacji<sup>5</sup>, a także wielkim zwolennikiem spuścizny duchowej Oscara Olssona – twórcy szwedzkiego ruchu kół samokształceniowych<sup>6</sup>. Podkreślają to zgodnie szwedzcy autorzy: Monika Roselius<sup>7</sup> czy Lena Skördeman i Johan Norbeck w książce biograficznej o Hansie Hovenbergu, która ukazała się na szwedzkim rynku księgarskim jesienią 2007 roku<sup>8</sup>. Przynajmniej wspomnieć wypada też projekt, któremu poświęcił ostatnie lata – był to trzydziestojęzyczny (!) Słownik Terminologiczny Oświaty Dorosłych „Termintea”, przygotowywany we współpracy z kilkudziesięcioma naukowcami z innych krajów. To miało być dzieło Jego życia lecz niestety nie udało się go doprowadzić do końca.<sup>9</sup>

---

<sup>3</sup> Zob. Np. H. Hovenberg, *The Swedish folk high school – stability, turbulent change, cross-roads*, “Newsletter of European Bureau of Adult Education” 1983, No 2; idem, *The Swedish Folk High School: Stability as well as Turbulent change*, [w:] *Folk High School in the Nordic Countries. Brief Surveys of FHS work in Denmark, Finland, Norway, Sweden*, red Inset Commitee, Linköping 1990.

<sup>4</sup> H. Hovenberg, *Folkhögskolan – centrum för internationalisering*, Linköping 1983.

<sup>5</sup> Zob np. H. Hovenberg, *Sweden*, [w:] *Rethinking adult education for development*, ed. by M. Svetina, Z. Jelenc. Ljubljana 1993, s. 120-123.

<sup>6</sup> Zob. np. H. Hovenberg, *Oscar Olsson and the study circle*, "Option. Journal of the Folk Education Association of America" 1993, Vol. 17, No 1.

<sup>7</sup> M. Roselius, *Vägvisarna genom folkhemmets folkhögskola*, Västra Sörby–Linköping 1997, s. 12.

<sup>8</sup> J. Norbeck & L. Skördeman, *Å andra sidan...*, op.cit. Zob. też recenzja w: „Roczniku Andragogicznym” 2007, s. 269-272.

<sup>9</sup> „Termintea” stała się jednak podstawą do prac nad innymi słownikami terminologicznymi podejmowanymi przez autorów w różnych krajach – por. np. fiński słownik: *Aikuiskasvatusen perussanasto Suomi – Englanti*, red. A. Rosenius, K. Absetz, T. Toiviainen, Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö, Helsinki 1998 oraz do analiz trudności terminologicznych w obrębie studiów z zakresu andragogiki porównawczej – por. np. A. N. Charters, *Standards for comparative adult*



Współpracował z najwybitniejszymi szwedzkimi pedagogami akademickimi – w tym także z prof. Torstenem Husenem, z którym przygotował m.in. podręcznik dla psychologii dla tamtejszej szkoły średniej<sup>10</sup> oraz uznanymi w świecie andragogami – prof. Kjellesem Rubensonem i prof. Staffanem Larssonem.

Utrzymywał kontakty z teoretykami i praktykami z wielu krajów europejskich: Czechami (wcześniej – z Czechosłowacją), Danią, Estonią, Finlandią, Francją, Jugosławią (a po jej rozpadzie – głównie ze Słowenią), Litwą, Łotwą, Niemcami, Rosją, Szwecją czy Wielką Brytanią. Poza Europą ożywione relacje łączyły go z Etiopią, Mozambikiem i Tanzanią – w Afryce oraz Stanami Zjednoczonymi. Publikował w Szwecji – co wydaje się oczywiste – ale również m.in. w Danii, Finlandii, Holandii, Słowenii, Wielkiej Brytanii i w USA.

Szczególne miejsce w Jego życiu zajęła jednak Polska<sup>11</sup>. To z nią związał znaczącą część swoich projektów badawczych, to tu podejmował przez kilka dekad różne inicjatywy oświatowe z polskimi partnerami z różnorodnych środowisk oświaty dorosłych czy uczelni wyższych Białegostoku<sup>12</sup>, Gdańska<sup>13</sup>, Jarocina<sup>14</sup>, Szczecina<sup>15</sup> i Warszawy<sup>16</sup>. Z tych wspólnych działań zrodziło się kilkanaście konferencji z zakresu oświaty dorosłych, demokratyzacji oświaty i międzykulturowości w edukacji, które zainicjował, dziesiątki referatów wygłoszonych przy tych i różnych innych okazjach, pięć książek, które współredagował i przynajmniej kilkanaście artykułów opublikowanych zarówno w Szwecji, jak i w Polsce – po polsku, szwedzku i angielsku.

---

*education*, [w:] J. Reischmann, M. Bron, Z. Jelenc (Eds), *Comparative adult education 1998: the contribution of ISCAE to an emerging field of study*, International Society for Comparative Adult Education, Slovenian Institute for Adult Education, Ljubljana 1999, s. 60 i M.A. Charters, *Methods of comparative andragogy*, [w:] J. Reischmann, M. Bron, Z. Jelenc (Eds), *Comparative adult education...*, s. 326.

<sup>10</sup> T. Husen och H. Hovenberg, *Psykologi dla gymnasiet*, Norstedt, Stockholm 1967.

<sup>11</sup> Hovenberg H., *Dialog i demokracja*, „Litery” 1996, nr 2(6); Hovenberg H., *Utbyte med Polen: Dialog om demokrati i skolan*, „Nytt från Vuxenutbildarcentrum” 1995, nr 1

<sup>12</sup> H. Hovenberg, *Democracy, language and adult education – reflections by a practitioner in indult education*, [w:] I. Ratman-Liwerska (red.) *Edukacja dla demokracji. Wyzwania dla programów oświaty dorosłych*, Białystok 1995.

<sup>13</sup> Por. np.: H. Hovenberg H., T. Maliszewski, W. Wojtowicz, *Zarys systemów oświatowych wybranych krajów współczesnego świata*, Gdańsk-Linköping 1994; H. Hovenberg, T. Maliszewski, W. Wojtowicz, J. Żerko, (eds), *S(z)koldem Project Papers: Democratization of Education. Experiences from Poland and Sweden*, Linköping 1996; L. Burzyńska, H. Hovenberg, W.J. Wójtowicz, J. Żerko, *Kształcenie nauczycieli w wybranych krajach świata*, Gdańsk-Linköping 1998.

<sup>14</sup> Hovenberg H., Walczak M., Wojtowicz W.J. (red.), *Biblioteka i informacja naukowa w demokratycznym systemie edukacji dorosłych*, Jarocin-Linköping 1996.

<sup>15</sup> H. Hovenberg, K. Matraszek, W.J. Wojtowicz (eds), *Polish Contributions to a Swedish-Polish Symposium from Pedagogues, Philosophers, Sociologists and Economists in Szczecin*, Linköping 2002.

<sup>16</sup> H. Hovenberg, *Internat czy internet? Nowe – stare wyzwania*, „Polski Uniwersytet Ludowy” 1998, nr 36.

Wymieńmy krótko najważniejsze polskie konteksty życiorysu Hansa Hovenberga. Urodził się 3 lipca 1923 r. w Eisenach w Niemczech w rodzinie szwedzkich dyplomatów. Już w wieku szesnastu lat został lokalnym liderem kół samokształceniowych. W latach 1942-1944 prowadził już w okresie wakacyjnym letnie szkoły edukacyjne a w 1944 r. objął funkcję komendanta hufca regionalnej organizacji skautowej w swojej rodzinnej miejscowości Ronneby w południowo-wschodniej Szwecji. Mając takie doświadczenie oświatowe otrzymał w 1945 r. propozycję zostania dyrektorem szkoły języka szwedzkiego i wiedzy społecznej dla byłych więźniarek obozu Matthausen-Gusen, które przybyły do Szwecji w ramach znanej akcji Szwedzkiego Czerwonego Krzyża zorganizowanej przez hrabiego Folke Bernadotte. To tam w obozie przejściowym niedaleko Karlskrony po raz pierwszy zetknął się z Polakami. Po latach w wywiadzie dla miesięcznika „Literey” tak będzie wspominał tamte doświadczenie: „odniosłem wówczas wrażenie, że aby te wspaniałe kobiety – Polki, Czeszki, Rosjanki – okaleczone fizycznie i może jeszcze bardziej psychicznie przywrócić do życia, trzeba podjąć cały szereg kompleksowych i przemyślanych zadań”. Wtedy zrodziła się również w głowie młodego szwedzkiego wrażliwca myśl o konieczności nauczenia się języka polskiego (z czasem także czeskiego, rosyjskiego i innych języków słowiańskich). Studia w Uniwersytecie w Lund podjął jeszcze jesienią 1942 roku (nauki społeczne, filozofia, historia literatury). W wyniku doświadczeń płynących z kierowania szkołą w obozie przejściowym rozszerzył zakres studiowania o języki słowiańskie oraz – jako stypendysta Uniwersytetu im. Karola w Pradze w 1947 roku – o historię literatury słowiańskiej. Przez cały okres studiów był również kierownikiem Teatru Studenckiego, jak też liderem licznych kół samokształceniowych. W 1948 roku podjął pracę w Instytucie Studiów Słowiańskich w Uniwersytecie w Lund - początkowo jako asystent a następnie jako wykładowca języka polskiego, czeskiego, rosyjskiego i starosłowiańskiego.

W latach 1950-1955 był sekretarzem Zarządu Szwedzkiego Międzynarodowego Komitetu Akademickiego, sprawując m.in. opiekę nad studentami uchodźcami z Europy Środkowej i Wschodniej. Miał być w latach 50. XX wieku jednym ze współorganizatorów skandynawistyki na Uniwersytecie Warszawskim. Niestety ze względu na zaangażowanie w pomoc uciekinierom z Polski ówczesne władze komunistyczne w naszym kraju nie wydały Mu wizy wjazdowej.

Wątki polskie w działaniach Hansa Hovenberga pojawiły się ponownie w roku 1962 r. Będąc już wówczas mocno zaangażowany w działalność oświaty dorosłych (m.in. jako współtwórca Seminarium Oświaty Dorosłych w Malmö i aktywny działacz Szwedzkiego Związku Nauczycieli i Dyrektorów Uniwersytetów Ludowych /*Svenska folkhögskolans lärarförbund*/) stał się wówczas założycielem oraz sekretarzem *Svenska folkhögskolans Polenkomité* (Komitetu Polskiego Szwedzkich Uniwersytetów Ludowych), który zainicjował instytucjonalną współpracę z polskimi instytucjami oświaty dorosłych – głównie internatowymi uniwersytetami ludowymi. Nawiązane

wówczas kontakty przetrwały kilka dekad – do początku lat 90. ubiegłego stulecia (jedynie z krótką przerwą po agresji polskich wojsk na Czechosłowację w 1968 r.).

W latach 70. i 80. XX wieku, gdy piastował funkcję krajowego Sekretarza ds. Pedagogicznych i Międzynarodowych *SFHL* oraz sekretarza *Vuxenutbildarcentrum* (Centrum Edukacji Nauczycieli Dorosłych) w Linköpingu, zintensyfikował jeszcze działania na rzecz współpracy z partnerami polskimi z kręgów oświaty dorosłych. Jako etatowy pracownik Uniwersytetu w Linköpingu był z kolei od samego początku (t.j. – od roku 1984) zaangażowany w projekt współpracy naukowej tej szwedzkiej uczelni z Uniwersytetem Gdańskim, sprawując opiekę nad licznymi naukowcami – stypendystami z Polski i angażując się we wspólne polsko-szwedzkie projekty badawcze. Natomiast Jego działalność jako przewodniczącego Nordyckiej Rady Uniwersytetów Ludowych w latach 1983-1987 umożliwiła wielu Polakom skorzystanie z propozycji stypendiów i staży także w innych krajach skandynawskich (m.in. pobytów w *Nordens Folkliga Akademi* /Nordyckiej Akademii Ludowej/ w Kungälv, później w Göteborgu).

Spośród licznych działań związanych z Polską podejmowanych przez H. Hovenberga po roku 1990 wspomnieć należałoby przynajmniej kilka:

- Szwedzko-Polski Projekt Demokratyzacji Oświaty „S(z)koldem” – realizowany w latach 1993-2000 ze środków Instytutu Szwedzkiego (*Svenska Institutet*) a moderowany po stronie polskiej przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego – którego był głównym koordynatorem,
- międzynarodowy projekt „Uniwersytet Ludowy – Szkoła dla Życia” (2001-2004) realizowany w ramach programu UE Socrates-Grundtvig - koordynowany przez Kaszubski UL a realizowany wspólnie przez jedenastu partnerów z Danii, Niemiec, Polski i Szwecji – w którym pełnił rolę eksperta,
- zajęcia dydaktyczne na Studium Podyplomowym Pedagogiki Regionalnej i Alternatywnej Uniwersytetu Gdańskiego oraz wykłady otwarte dla studentów pedagogiki w Ramach Międzynarodowego Forum Pedagogicznego;
- współorganizację międzynarodowych konferencji wspólnie z Państwowym Ośrodkiem Kształcenia Bibliotekarzy w Jarocinie, Stowarzyszeniem „Polskie Uniwersytety Ludowe”, Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku, Uniwersytetem Gdańskim czy Politechniką Szczecińską.
- pomoc w organizacji i opiekę merytoryczną nad wizytami studyjnymi i stażami młodych naukowców z Polski na terenie Uniwersytetu w Linköpingu i różnych innych instytucji naukowo-oświatowych na terenie Szwecji;
- wspólne prace z gdańskimi pedagogami nad polską częścią Słownika Terminologicznego Oświaty Dorosłych „Termintea” przygotowywanego w ramach unijnego programu Sokrates;

- współredakcja wydawnictw zbiorowych oraz autorstwo lub współautorstwo artykułów przygotowanych wraz ze współpracownikami z różnych polskich ośrodków naukowych;
- prace recenzyjne i translacyjne – m.in. artykułów polskich autorów na jęz. szwedzki oraz autorów szwedzkich na jęz. polski.

Za swój wkład na rzecz budowy współpracy naukowo-oświatowej wokół Bałtyku otrzymał m.in. najwyższe wyróżnienie macierzystego Uniwersytetu w Linköpingu – doktorat honoris causa (1996).

Docenialiśmy go również po polskiej stronie. Senat Uniwersytetu Gdańskiego odznaczył H. Hovenberga w 1993 roku Medalem Uniwersytetu Gdańskiego. Dziesięć lat później, z okazji osiemdziesiątej rocznicy urodzin zorganizowano w ramach konferencji nt. „Oświata dorosłych wobec wykluczenia społecznego. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość” w Kaszubskim Uniwersytecie Ludowym w Starbieniu odrębną uroczystą sesję w dniu 14 września 2003 roku. W czasie jej trwania obchodził więc Jubilat swoje osiemdziesięciolecie także z polskimi przyjaciółmi, którzy zjechali z różnych stron kraju. Laudację wygłosił wówczas dr Józef Żerko a oprawę artystyczną uroczystości zapewnił Kaszubski Zespół Ludowy „Koleczkowanie”, prezentując specjalnie przygotowany na tę okoliczność program. Po zakończeniu sesji Hans Hovenberg został osobiście zaproszony przez ministra edukacji do Warszawy i tam – 16 września 2003 roku – uhonorowany Medalem Komisji Edukacji Narodowej.

Uwieńczeniem kilkudziesięciu lat współpracy szwedzkiego oświatowca z naszym krajem miał stać się doktorat honorowy polskiej uczelni. Z inicjatywy środowiska uniwersytetów ludowych oraz Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego zbieraliśmy więc materiały niezbędne do wystąpienia dla niego o godność doktora h. c. Uniwersytetu Gdańskiego. Nie zdążyliśmy... Właśnie planowaliśmy jego kolejną wizytę w Polsce, gdy przyszła informacja o tragicznym wypadku. Miał być bowiem honorowym uczestnikiem Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Uczenie się środowisk akademickich w perspektywie kulturowej, społecznej i politycznej” przygotowanej z okazji jubileuszu dwudziestolecia współpracy pomiędzy Uniwersytetem Gdańskim a Uniwersytetem w Linköpingu, którego był pracownikiem do chwili przejścia w 1983 roku na emeryturę. Niestety konferencja w Pałacu w Leźnie (17-18 maja 2006 r.) odbyła się już bez niego. Z okazji rocznicy współpracy obu uczelni została przygotowana okolicznościowa publikacja<sup>17</sup>, której recenzję wydawniczą zdążył jeszcze Hans Hovenberg przygotować w listopadzie 2005 roku. Prawdopodobnie była to ostatnia praca naukowa, którą wykonał...

H. Hovenberg miał po polskiej stronie Bałtyku dziesiątki przyjaciół. W imieniu wszystkich Polaków pożegnał go w czasie uroczystości żałobnych w kościele parafialnym w Ransäter w dniu 23 lutego 2006 roku jeden z autorów niniejszego

---

<sup>17</sup> *Anthology of Social and Behavioural Sciences. 20 Years of Co-operation between the Universities in Linköping and Gdańsk*, ed. by T. Maliszewski, W. J. Wojtowicz, J. Żerko, Linköping 2005.

szkicu<sup>18</sup>. Po jego śmierci również w Polsce opublikowano kilka tekstów wspomnieniowych<sup>19</sup>.

### **Załącznik:**

#### ***Bibliografia publikacji Hansa Hovenberga przygotowanych we współpracy z polskimi partnerami***

- Hovenberg H., *Wznowienie współpracy między polskimi i szwedzkimi uniwersytetami ludowymi*, „Oświata Dorosłych” 1976, nr 4.
- Hovenberg H., *Några synpunkter på folkhögskola och folkbildning som instrument på bildnings- och utbildningsverksamhet för minoriteter*, [w:] W. J. Wojtowicz (red.), *Vuxenutbildning i utveckling. Problem – trender. Rapport från symposiet „Socio-pedagogiska aspekter på den Sverige-polska minoritetens bildningsbehov”*, Linköping 1984, s. 16-19.
- Hovenberg H., *Kontakter mellan Polska folkhögskolor och Svenska folkhögskolans lärarförbund*, [w:] W. J. Wojtowicz (red.), *Pedagogiskt internationellt forum. Exemplet Polen*, Linköping 1986, s. 129-133.
- Hovenberg H., *Teacher / student exchange Poland – Sweden*, „Folkhögskolan” 1987, nr 8.
- Hovenberg H., Maliszewski T., Wojtowicz W., Żerko J., *Demokratyzacja oświaty. Materiał na konferencję w ramach Projektu „S/z/koldem” (2 grudnia 1994 r.)*, Linköping 1994, ss. 23.
- Bron M. Jr., Hovenberg H., *Folkbidarsamverkan för en demokratisk skola*, „Acta Sueco-Polonica” 1994, nr 2.
- Hovenberg H., Maliszewski T., Wojtowicz W., *Zarys systemów oświatowych wybranych krajów współczesnego świata*, Gdańsk-Linköping 1994, ss. 133.
- Hovenberg H., Maliszewski T., Walczak M., Wojtowicz W.J., *Biblioteki i informacja w demokratycznym systemie edukacji dorosłych – wyniki badań ankietowych. Materiał do dyskusji na konferencję naukową (4-6 września 1995 r.)*, Jarocin 1995, ss. 41.
- Hovenberg H., *Democracy, language and adult education – reflections by a practitioner in indult education*, [w:] I. Ratman-Liwerska (red.) *Edukacja dla demokracji. Wyzwania dla programów oświaty dorosłych*, Białystok 1995.
- Hovenberg H., *Utbyte med Polen: Dialog om demokrati i skolan*, „Nytt från Vuxenutbildarcentrum” 1995, nr 1.
- Hovenberg H., *Dialog i demokracja* (rozmawia T. Maliszewski), „Literary” 1996, nr 2.

---

<sup>18</sup> T. Maliszewski, „Farewell, dear Hans...” – Gdańsk reminiscence of our Swedish Friend, [w:] M. Cackowska (ed.), *Learning in academia. Socio-cultural and political perspectives*, Gdańsk 2009, s. 197-202.

<sup>19</sup> Zob.: „Rocznik Andragogiczny” 2006, s. 136-140; „Edukacja Dorosłych” 2006, nr 3 (52), s. 157-160; „Ars Educandi” 2008, t. 5, s. 266-271.

- Hovenberg H., Maliszewski T., *Szwedzka Akademia Demokracji jako forma wychowania dla demokracji*, [w:] J. Żebrowski (red.), *Edukacja w społeczeństwie obywatelskim i system wartości*, Gdańsk 1996, s. 77-89.
- Hovenberg H., Maliszewski T., Wojtowicz W., Żerko J., (eds), *S(z)koldem Project Papers: Democratization of Education. Experiences from Poland and Sweden*, Linköping 1996, ss. 252.
- Hovenberg H., Maliszewski T., Wojtowicz W. J., Żerko J., *Demokratyzacja oświaty – wyniki badań nad stanem świadomości nauczycieli*, [w:] H. Hovenberg, W. J. Wojtowicz, J. Żerko (eds), *Democratization of Education. Experiences from Poland and Sweden. „S(z)koldem” Project Papers*, Linköping 1996, s. 223-249.
- Hovenberg H., Maliszewski T., Wojtowicz W. J., Żerko J., *The Democratization of Education. Report from the discussions in subgroup II of the Gdańsk Conference, December 2<sup>nd</sup>, 1994*, [w:] H. Hovenberg, T. Maliszewski, W. J. Wojtowicz, J. Żerko (eds), *Experiences from Poland and Sweden. „S(z)koldem” Project Papers*, Linköping 1996, s. 205-216.
- Hovenberg H., Maliszewski T., Wojtowicz W. J., Żerko J., *Introduction*, [w:] H. Hovenberg, T. Maliszewski, W. J. Wojtowicz, J. Żerko (eds) *Democratization of Education. Experiences from Poland and Sweden. „S(z)koldem” Project Papers*, Linköping 1996, s. 4-6.
- Hovenberg H., Maliszewski T., Wojtowicz W. J., Żerko J., *Wstęp*, [w:] H. Hovenberg, T. Maliszewski, W. J. Wojtowicz, J. Żerko (eds), *Democratization of Education. Experiences from Poland and Sweden. „S(z)koldem” Project Papers*, Linköping 1996, s. 7-9.
- Burzyńska L., Hovenberg H., Wójtowicz W.J., Żerko J., *Kształcenie nauczycieli w wybranych krajach świata*, Gdańsk-Linköping 1998, ss. 186.
- Hovenberg H., *Internat czy internet? Nowe – stare wyzwania* (rozmawia T. Maliszewski), „Polski Uniwersytet Ludowy” 1998, nr 36.
- Hovenberg H., *Swedish Folk High Schools: Teacher Training*, [w:] M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przybylska (eds), *Folk High School – School for Life*, Wieżycza 2003, s. 289-297.
- Hovenberg H., *Szwedzkie uniwersytety ludowe: kształcenie i doksztalcanie nauczycieli*, [w:] M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przybylska (red.) *Uniwersytet ludowy – szkoła dla życia*, Wieżycza 2003, s. 413-421.
- Hovenberg H., Maliszewski T., Wojtowicz W. J., Żerko J., *From the Editors*, [w:] T. Maliszewski, W. J. Wojtowicz, J. Żerko (eds), *Anthology of Social and Behavioural Sciences. 20 Years of Co-operation between Universities in Linköping and Gdańsk*, Linköping 2005, s. 9-10.
- Hovenberg H., *Nowe – stare wyzwania*, [w:] J. Socha (red.), *Z kochania się rodzi. Uniwersytety ludowe – przeszłość i terażniejszość*, Warszawa-Łomża 2013, s. 159-162.

**PROF. ZW. DR HAB. HALINA BORZYSZKOWSKA  
– OLIGOFRENOPEDAGOG, TWÓRCZYNI GDAŃSKIEJ  
PEDAGOGIKI SPECJALNEJ (1929 – 2008)**

**WIRGINIA LOEBL\*, JÓZEF ŻERKO\*\***

*\*Ateneum Szkoła Wyższa w Gdańsku, \*\*Ateneum Szkoła Wyższa w Gdańsku*



*Prof. zw. dr hab. Halina Borzyszkowska*

**Streszczenie**

Biogram ujmuje najistotniejsze aspekty dorobku naukowo-dydaktycznego prof. zw. dr hab. Haliny Borzyszkowskiej, twórczyni gdańskiego środowiska pedagogiki specjalnej i kierunku studiów, nauczyciela akademickiego, który całe swe życie poświęcił przygotowaniu kadr pedagogów specjalnych, rzetelnego autora i badacza problematyki dotyczącej osób niepełnosprawnych.

**Słowa kluczowe:** pedagogika specjalna, oligofrenopedagogika

W 2013 roku minęła piąta rocznica śmierci Profesor Haliny Borzyszkowskiej, jednej z czołowych postaci polskiej pedagogiki specjalnej, którą pożegnaliśmy po 79 latach pracowitego żywota uroczystą mszą w dniu 28 listopada 2008 roku w kościele św. Mateusza w Starogardzie Gdańskim. W tej ostatniej ziemskiej wędrówce uczestniczyła Rodzina, grono przyjaciół, nauczycieli i studentów – byłych

wychowanków Pani Profesor, nauczyciele akademicy i władze Wydziału Nauk Społecznych, Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej oraz Siostry Felicjanki z Ośrodka Pedagogiczno-Rehabilitacyjnego „Nasz Dom” w Gębicach.

Halina Borzyszkowska urodziła się 21 sierpnia 1929 roku w Starogardzie Gdańskim, w mieście dla Niej szczególnie bliskim, w którym spędziła dzieciństwo i młodość, a także w mieście tym zakończyło się Jej życie.

Ojciec – Józef pochodził z kociewskiej rodziny de von Szade Borzyszkowskich, (urodzony 29.12.1893r.) zamieszkującej w Zelgoszczy. Matka Marta z domu Kamińska urodzona 06.02.1892 w Liniowcu po śmierci rodziców przeniosła się do Berlina gdzie mieszkał jej starszy brat. Podczas pobytu w Berlinie opanowała umiejętność biegłego posługiwania się językiem niemieckim oraz praktyczne umiejętności związane z prowadzeniem domu i rodziny. Po ślubie Marta i Józef Borzyszkowscy zamieszkali w Starogardzie Gdańskim gdzie byli właścicielami sklepu kolonialnego i czynszowych kamienic, które stanowiły ich źródło utrzymania.

W roku 1933 w Borzechowie przedwcześnie umiera Józef Borzyszkowski. Halina Borzyszkowska ma wówczas zaledwie cztery lata. Marta Borzyszkowska i jej trzy córki utrzymywały się z dzierżawy kamienic. W czasie okupacji brak dochodów sprawił, iż wcześniej nabyte przez matkę umiejętności pozwoliły na przetrwanie rodzinie pozbawionej ojca. Po wojnie sytuacja materialna również była dość krytyczna bowiem w dniu 12 lipca 1954 roku w Starogardzie Gdańskim umiera Marta Borzyszkowska.

Halina Borzyszkowska jako najstarsza z trzech córek rozpoczęła swą edukację szkolną w roku 1936 w polskiej szkole powszechnej w Starogardzie Gdańskim. W czasie okupacji hitlerowskiej zmuszona była kontynuować naukę w niemieckiej szkole, którą ukończyła w roku 1944. Ponieważ jako Polka nie mogła podjąć nauki w gimnazjum wstąpiła do niemieckiej szkoły handlowej. Zaraz po wojnie w latach 1945-1950 Halina Borzyszkowska podjęła naukę w gimnazjum w Starogardzie Gdańskim, a następnie po „małej maturze” kontynuowała naukę w klasie matematyczno-fizycznej, aby ostatecznie uzyskać maturę w 1950 roku. Ze względu na bardzo dobre wyniki w nauce wytypowano Ją na studia matematyczne w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Gdańsku. Niestety trudna sytuacja rodzinna spowodowana ciężką chorobą matki stała się powodem rezygnacji ze studiów.

Znamiennym jest fakt, iż Halina Borzyszkowska podjęła pracę nauczycielki w tworzonej wówczas w Starogardzie Gdańskim szkole dla dzieci upośledzonych umysłowo. Od tego czasu pozostanie wierna przez całe życie zawodowe problematyce rewalidacji dzieci niepełnosprawnych umysłowo. Równocześnie już w pierwszym roku pracy uczęszczała na Państwowy Kurs Nauczycielski organizowany przez dyrekcję Liceum Pedagogicznego w Kwidzynie. W 1951 r. po pomyślnie złożonym egzaminie dyplomowym na nauczyciela szkół ogólnokształcących stopnia podstawowego zostaje skierowana na dwuletnie studia



w kierowanym przez Marię Grzegorzewską w Warszawie – Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej by doskonalić swoje zawodowe kwalifikacje jako nauczyciel Szkoły Podstawowej Specjalnej nr 5 w Starogardzie Gdańskim.

Od 1 lutego 1957 roku opuszcza swoje rodzinne miasto na rzecz Trójmiasta stając się na całe półwiecze mieszkanką Gdańska, w którym do 31 stycznia 1958 roku najpierw zostaje etatowym pracownikiem - wychowawcą w Państwowym Domu Młodzieżowym w Gdańsku – Oruni. W latach 1958 – 1961 jednak powraca do szkolnictwa specjalnego pracując jako nauczycielka w Szkole Podstawowej Specjalnej nr 63 w Gdańsku – Wrzeszczu. To tu w czasie pracy zawodowej napisała pracę dyplomową „Wartości rewalidacyjne drużyny harcerskiej”, która wieńczyła kształcenie w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. W pracy tej autorka umiejętnie wykorzystała swoje doświadczenia jakie wyniosła jako szeregowa harcerka gimnazjum oraz jako instruktorka i hufcowa Związku Harcerstwa Polskiego.

W 1958 roku rozpoczęła dalszą edukację – 3-letnie niestacjonarne studia magisterskie dla absolwentów Studiów Nauczycielskich w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Gdańsku. Pracę magisterską przygotowała pod kierunkiem prof. Ludwika Bandury. Jej temat dotyczył zagadnienia kształtowania pojęć czasu w klasach I-IV w szkole podstawowej dla uczniów upośledzonych umysłowo, za którą otrzymała jako jedyna studentka studiów niestacjonarnych nagrodę JM Rektora.

1 września 1961 roku mgr Halina Borzyszkowska została zatrudniona na stanowisku starszego asystenta w Katedrze Dydaktyki w WSP w Gdańsku, gdzie kolejno uzyskiwała: stopień doktora nauk humanistycznych (1966), a w roku 1987, na podstawie rozprawy „Budżet czasu wolnego i sposób jego zagospodarowania przez dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim w wieku szkoły podstawowej” – habilitację. W cztery lata później przyznano Jej tytuł profesora nadzwyczajnego (1991), a następnie tytuł profesora zwyczajnego (1999).

Jej 40-letnia praca naukowa na wyższej uczelni poprzedzona była 10-letnią pracą w szkole specjalnej dla dzieci upośledzonych umysłowo. Praktyczne doświadczenie zdobyte poprzez pracę dydaktyczno-wychowawczą z dziećmi upośledzonymi umysłowo wzbogaciły i uzupełniły Jej wiedzę teoretyczną w dziedzinie oligofrenopedagogiki, pozwoliły znakomicie wiązać teorię z praktyką.

Profesor Halina Borzyszkowska jest twórczynią środowiska naukowego i kierunku studiów pedagogiki specjalnej w Uniwersytecie Gdańskim. Kierowała Zakładem Pedagogiki Specjalnej od momentu jego powstania, aż do końca swej pracy zawodowej w tej uczelni. Dbała o współpracę z ośrodkami akademickimi w kraju i z uczelniami zagranicznymi. Najbardziej owocną była współpraca z takimi ośrodkami naukowymi w Polsce jak: z Wyższą Szkołą Pedagogiki Specjalnej w Warszawie; Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Krakowie, Bydgoszczy i Olsztynie; Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Uniwersytetem Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie.

Współpraca z zagranicą głównie dotycząca uczelni i szkół w Niemczech obejmowała takie placówki jak: Instytut Pedagogiki i Psychologii w Rostoku, Uniwersytet Humbolta w Berlinie, Freie Universität w Berlinie Zachodnim, Uniwersytet w Lüneburgu oraz Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Magdeburgu.

Jej praca naukowo-dydaktyczna oraz społeczna były bardzo doceniane i wyróżnione przez władze Uniwersytetu Gdańskiego – otrzymała 11 nagród Rektora, dwie nagrody indywidualne III stopnia Ministra Edukacji Narodowej, jedną nagrodę zbiorową III stopnia. Uhonorowana została także licznymi odznaczeniami, między innymi: Medalem Komisji Edukacji Narodowej (1975) i Krzyżem Orderu Odrodzenia Polski (1983).

Szczególne znaczenie ma jednak wyróżnienie międzynarodowe – umieszczenie Jej w pozycji „Biografie polskich pedagogów specjalnych” wydanej przez Bachmann, Walter(Hrsg) Instytut für Heil – und Sonderpädagogik Justus-Liebig – Universität w Giessen.

Niezwykle jest także wyróżnienie po śmierci Profesor, które związane jest z nadaniem 26 maja 2010 roku Jej imienia Ośrodkowi Szkolno-Wychowawczemu nr 1 w Gdyni. Pedagodzy tego Ośrodka, (którzy w dużej mierze są absolwentami gdańskiej pedagogiki specjalnej) docenili Jej głębokie, pełne humanizmu człowieczeństwo. Mówią oni „Pani Profesor całe życie poświęciła innym, może mniej rozumianym i docenianym. Nauczyła widzieć w nich piękno i dobroć, a w szczególności cenić ich godność osobistą. Budowała autorytet nauczyciela oligofrenopedagoga, kształtując w nas poczucie wartości i podkreślając ogromne znaczenie naszej pracy”<sup>1</sup>.

Profesor Halina Borzyszkowska brała czynny udział w wielu krajowych i międzynarodowych kongresach i konferencjach. Pełniła liczne funkcje społeczne:

- od 1970 r. była członkiem Gdańskiego Towarzystwa Naukowego;
- od 1973 r. członkiem Zespołu Pedagogiki Specjalnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN;
- od 1975 r. członkiem Komitetu Redakcyjnego czasopisma „Szkoła Specjalna”;
- od 1986 członkiem Zespołu Koordynacyjnego Resortowego Programu Badań Podstawowych III 32 „Rewalidacja osób odchylonych od normy”;
- organizowała konferencje i seminaria dla nauczycieli szkół specjalnych;
- współpracowała z kuratoriami regionu pomorskiego.

Przez wiele lat wspomagała swą wiedzą i doświadczeniem Ośrodek Pedagogiczno-Rehabilitacyjny „Nasz Dom” prowadzony przez siostry Felicjanki w Gębicach koło Piły pod kierownictwem dyrektora s. mgr Jadwigi Targańskiej.

W latach 1978-1981 Profesor była kierownikiem Studiów dla Pracujących na Wydziale Nauk Społecznych UG, od 1981 do 1984 pełniła funkcję Prodziekana

---

<sup>1</sup> Jubileusz 30-lecia Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 1 im. Haliny Borzyszkowskiej w Gdyni, Gdynia 2010, s.1 Wstęp.

Wydziału Nauk Społecznych do spraw studiów zaocznych. Również była organizatorem i kierownikiem Studiów podyplomowych Pedagogiki Specjalnej.

Pod Jej kierunkiem jako promotora powstało 13 prac doktorskich (Aneks), około 400 prac magisterskich na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych oraz 19 prac licencjackich.

Profesor była autorem licznych publikacji: książek, skryptów, recenzji, rozdziałów w pracach zbiorowych, artykułów w czasopismach naukowych, podręczników, projektów programów dla szkół specjalnych, ekspertyz wyników badań programów węzłowych<sup>2</sup>.



*W gronie pracowników i władz Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego od lewej na dole: trzecia profesor Halina Borzyszkowska, wicedyrektorzy IP UG – dr Józef Żerko i dr Wirginia Loeb*

W publikowanych pracach Pani Profesor można wyróżnić Jej rozległe zainteresowania i kierunki badań naukowych, które dotyczą następującej problematyki:

---

<sup>2</sup> Danuta Grzybowska, Anna Kobyłańska, Bibliografia publikacji prof. dr hab. Haliny Borzyszkowskiej [w:] ARS EDUCANDI, Tom III, Gdańsk 2003, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 21-30. Zestawienie obejmuje 118 pozycji. Dodać należy jako 119 pozycję wydaną pośmiertnie – „Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w środowisku społecznym” [w:] Diagnostyka dla osób niepełnosprawnych, Red. Dieter Lotz Wenta, Wodzisław Seidler, Uniwersytet Szczeciński, Europejska Akademia Heilpädagogiki, Szczecin 2012.

1. wychowanie dziecka upośledzonego w rodzinie, współpraca szkoły specjalnej z domem rodzinnym;
2. izolacja społeczna rodzin dzieci z upośledzeniem umysłowym;
3. motywy uczenia się dzieci upośledzonych umysłowo;
1. 4.rewalidacja dzieci upośledzonych umysłowo w systemie kształcenia integracyjnego;
4. znaczenie organizacji czasu wolnego w rewalidacji dziecka upośledzonego umysłowo;
5. osobowościowe i powinnościowe aspekty pedagoga specjalnego;
6. postawy naukowo-metodyczne oligofrenopedagogiki.

Debiutem książkowym była praca pt. „Współpraca szkoły specjalnej z domem rodzinnym”, wydana w 1971 roku<sup>3</sup>. Jest ona pokłosiem badań eksperymentalnych przeprowadzonych w ramach pracy doktorskiej. W owym czasie była to jedna z pierwszych publikacji, która ukazała znaczenie współpracy szkoły z domem rodzinnym dla rozwoju i edukacji dzieci.

Kolejna książka dotycząca rodziny wydana została w 1997 roku, to „Izolacja społeczna rodzin mających dziecko upośledzone umysłowo w stopniu lekkim”<sup>4</sup>. Rodzina była przedmiotem wieloletnich badań Profesor. Jak wspierać rodziców, w jakiej formie skutecznie działać aby uczynić ich partnerami w procesie usamodzielniania ich niepełnosprawnego dziecka, jak wyprowadzać z zagubienia i beznadziejności aby nie powodować izolacji społecznej? Te istotne pytania i wskazania stały się zaczynem refleksji i dalszych badań czołowych pedagogów specjalnych w Polsce.

Szczególnie znaczącą publikacją była książka wydana w 1973 roku „Kształtowanie motywów uczenia się dzieci upośledzonych umysłowo”<sup>5</sup>. Prof. Borzyszkowska demontuje teorie o niewyuczalności dzieci upośledzonych umysłowo, akcentując dostosowanie nauczania do indywidualnych możliwości psychofizycznych oraz tworzenie warunków sprzyjających wewnętrznej i zewnętrznej motywacji uczenia się. Podkreślała środowiskowe uwarunkowania motywów uczenia się dzieci upośledzonych umysłowo. Pozycja ta spotkała się z dużym uznaniem i zainteresowaniem w środowisku pedagogów specjalnych, zarówno teoretyków jak i praktyków.

---

<sup>3</sup> Halina Borzyszkowska, Współpraca szkoły specjalnej z domem rodzinnym (z badań eksperymentalnych szkoły podstawowej specjalnej dla upośledzonych umysłowo), PZWS, Warszawa 1971, ss. 122.

<sup>4</sup> Halina Borzyszkowska, Izolacja społeczna rodzin mających dziecko upośledzone umysłowo w stopniu lekkim”, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1997, ss. 128.

<sup>5</sup> Halina Borzyszkowska, Kształtowanie motywów uczenia się dzieci upośledzonych umysłowo, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1973, ss.230.

Od lat na gruncie pedagogiki specjalnej toczy się dyskusja wokół włączania do szkolnictwa masowego uczniów niepełnosprawnych. Zagadnienie integracji dzieci niepełnosprawnych z pełnosprawnymi budziło wiele kontrowersji. Profesor włączyła się w tę dyskusję podkreślając szansę zmniejszenia uprzedzeń w stosunku do jednostek niepełnosprawnych intelektualnie poprzez integrację w kształceniu. Ostrożnie rozważała w licznych publikacjach możliwości wychowania i nauczania dzieci upośledzonych umysłowo w integracji z normalnymi, dostrzegając zagrożenia w sytuacjach kiedy w procesie integracyjnego kształcenia nie są zapewnione odpowiednie warunki.

Profesor Jasko jedna z pierwszych w Polsce zwróciła uwagę na doniosłość czasu wolnego w rewalidacji osób upośledzonych umysłowo. W roku 1987 opublikowana została książka „Budżet czasu wolnego i sposób jego zagospodarowania przez dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim w wieku szkoły podstawowej”<sup>6</sup>. Autorka w rozprawie tej szeroko badała różnorodne aspekty czasu wolnego. Ukazała niezwykle wartościowe pożyteczne spędzanie czasu wolnego dla ogólnego rozwoju osobowości dzieci upośledzonych umysłowo. Ujawniła także, zaniedbania i niedociągnięcia w sposobie zagospodarowania czasu wolnego osób niepełnosprawnych intelektualnie. Zbadała możliwości działalności wolnoczasowej dla integracji w środowisku rodzinnym i szkolnym upośledzonych umysłowo z pełnosprawnymi. Była to kolejna pozycja, która spotkała się z wysoką oceną i pobudziła środowisko pedagogów specjalnych do kontynuowania badań tej ważnej problematyki.

Profesor Halina Borzyszkowska rozwinęła w swoich publikacjach myśl pedeutologiczną podnosząc z jednej strony rangę, autorytet, poczucie wartości, znaczenie zawodu pedagoga specjalnego, z drugiej zaś stawia wysokie wymagania w wypełnianiu obowiązków i kreśli sylwetkę pedagoga specjalnego posiadającego określone cechy osobowości, które są niezbędne w wykonywaniu tego zawodu.

Znaczącym osiągnięciem Profesor było opracowanie trzech podręczników<sup>7</sup> niezwykle przydatnych w edukacji przyszłych pedagogów specjalnych: „Wybrane zagadnienia z oligofrenopedagogiki”, „Oligofrenopedagogika”, „Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania i wychowania upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim”. W pozycjach tych Autorka w logiczny i przejrzysty sposób

---

<sup>6</sup> Halina Borzyszkowska, Budżet czasu wolnego i sposób jego zagospodarowania przez dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim w wieku szkoły podstawowej, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1987, ss. 185.

<sup>7</sup> Halina Borzyszkowska, Wybrane zagadnienia z oligofrenopedagogiki, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1975 i II wyd. 1977, ss. 73; Oligofrenopedagogika, PWN, Warszawa 1985, ss. 131; Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania i wychowania upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1984 i wyd. II 1989, ss. 111.

wyłożyła najważniejsze założenia i podstawy oligofrenopedagogiki; uwzględniła zarówno tradycyjne jak i nowe, humanistyczne koncepcje upośledzenia umysłowego.

„Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania i wychowania upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim” – to podręcznik porządkujący wiedzę metodyczną początkującego nauczyciela, dający pewien model przygotowania do nauczania, który może również stanowić źródło przemyśleń do tworzenia własnego warsztatu dydaktycznego.

Publikacje Profesor były poświęcone wymienionym określonym obszarom tematycznym. Podsumowując – należy jednak zaznaczyć, że prof. zw. dr hab. Halina Borzyszkowska była autorką nie tylko wspomnianych 4 książek i 3 podręczników. Ukazały się także 3 książki pod Jej redakcją i ponad 90 publikacji w postaci: artykułów, recenzji, rozdziałów w książkach i podręcznikach, haseł encyklopedycznych.

Profesor recenzowała 13 prac doktorskich, 22 pozycje wydawnicze, oceniała 3 podręczniki dla szkół specjalnych i 5 projektów programów dla szkół specjalnych oraz opracowała 3 ekspertyzy wyników badań programów węzłowych. Przytoczone dane liczbowe dodatkowo obrazują bogaty dorobek naukowy Profesor.

Życie Profesor Haliny Borzyszkowskiej przepełnione było niezwykłą pracowitością, determinacją i konsekwencją w osiągnięciu postawionych zadań, skupieniu się na działalności dydaktycznej, naukowej i społecznej wokół człowieka niepełnosprawnego. Szczodrze dzieliła się swoją wiedzą i umiejętnościami, wielozakresową działalnością zmieniała postawy i świadomość społeczną o człowieku niepełnosprawnym.

O sobie samej – trzy refleksje Pani Profesor<sup>8</sup>:

„To nie ja im coś ofiaruję, to oni mnie «ładują swoimi problemami jak akumulator», to ja czerpię nowe siły z kontaktów z ludźmi. Oni mi pozwalają, bym wierzyła w sens swojego działania.

Są różne formy wypoczynku, spędzania wolnego czasu. Mnie właśnie odpowiada to, co robię. Cieszę się jak widzę, że dzisiaj nauczyciele mają o wiele lepszą bazę do pracy, wówczas wspominam swoje pierwsze lata pracy, trudności. Ja naprawdę wówczas się odmładzam, udziela mi się młodzieńczy zapał.

W życiu posiadałam wiele szczęścia stykając ludzi wyjątkowych, obdarzających mnie wielką serdecznością i dobrocią, którzy mnie wzbogacili duchowo”.

---

<sup>8</sup> Wypowiedzi pochodzą z pracy magisterskiej Elżbiety Jędras „Sylwetka pedagogiczna profesor Haliny Borzyszkowskiej napisanej w 1995 roku pod kierunkiem promotora dr Katarzyny Nowak-Lipińskiej w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej Instytutu Pedagogiki UG cytowane w Biuletynie Instytutu Pedagogiki nr 2/2/08 z dnia 26.11.2008 „Na pierwszym miejscu Człowiek – Odeszła Pani Profesor...”.

## **Bibliografia**

- Biuletyn Instytutu Pedagogiki nr 2/2/08 z dnia 26.11.2008; Na pierwszym miejscu Człowiek – Odeszła Pani Profesor...
- Garlej-Drzewiecka E., Nowak-Lipińska K., Rzedzicka K., Haliny Borzyszkowskiej portret życiem malowany – jubileuszowa impresja [w:] ARS EDUCANDI, T. III, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2003, s. 225-231.
- Grzybowska D., Kobyłańska A., Profesor Halina Borzyszkowska – pedagog specjalny [w:] Borzyszkowy i Borzyszkowscy. Tuchomie '99 Studia i materiały do dziejów wsi i rodziny zebrał i opracował Józef Borzyszkowski, T.VI. Instytut Kaszubski w Gdańsku i Oddział ZK-P w Lipuszu, Gdańsk – Lipusz 1999, s. 308-312.
- Grzybowska D., Kobyłańska A., Profesor Halina Borzyszkowska. Twórca gdańskiej pedagogiki specjalnej [w:] ARS EDUCANDI, T. III, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2003, s. 17-20.
- Grzybowska D., Kobyłańska A., Bibliografia publikacji prof. dr hab. Haliny Borzyszkowskiej [w:] ARS EDUCANDI, T. III, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2003, s. 21-30.
- Grzybowski R., Gdańska Pedagogika i Historia wychowania w latach 1945-2005. Struktury, twórcy i realizowane przez nich kierunki badań [w:] Tradycje Gdańskiej Humanistyki, Red. J. Borzyszkowski, C. Obracht-Prądzyński, Instytut Kaszubski w Gdańsku, Gdańsk 2008, s. 324-357.
- Grzybowski R., Kartka z dziejów Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego (1975-2010) [w:] Przegląd Historyczno-Oświatowy, Rok LIII, nr 3-4 (2009-2010), s. 170-198.
- Jubileusz 30-lecia Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 1 im. Haliny Borzyszkowskiej w Gdyni. Gdynia 2010 [Jednodniówka].
- Marek-Ruka M., Halina Borzyszkowska (1929-2008) [w:] Szkoła Specjalna, T. LXX styczeń luty 2009, nr 1 (248), s. 66-68.
- Marek-Ruka M., Halina Borzyszkowska (1929-2008) Wspomnienie [w:] Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo, 2009, nr 1 (9), s. 128-132.

## **Aneks – Doktorzy prof. zw. dr hab. Haliny Borzyszkowskiej**

1. Kazimiera Nowak-Lipińska, Intensyfikacja procesu rewalidacji poprzez racjonalną organizację czasu wolnego upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym, 1982.
2. Teresa Żółkowska, Rodzina a funkcjonowanie w klasie szkolnej uczniów upośledzonych umysłowo, 1990.
3. Danuta Grzybowska, Założone i rzeczywiste zadania nauczycieli szkół specjalnych dla uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, 1992.

4. Anna Kobyłańska, Wybrane czynniki skuteczności rehabilitacji wzroku dzieci słabowidzących, 1992.
5. Sławomira Sadowska, Integracja dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim z rodziną, 1996.
6. Katarzyna Materny, Relację między działaniem odtwórczym a oryginalną ekspresją plastyczną głębiej upośledzonych umysłowo, 1997.
7. Katarzyna Kampert, Postrzeganie rehabilitacji dziecka autystycznego przez rodziców i terapeutów, 1999.
8. Dorota Krzemińska, Funkcjonowanie kodu językowego osób upośledzonych umysłowo w stopniu głębszym, 2000.
9. Amadeusz Krause, System integracji dorosłych osób upośledzonych w świetle koncepcji społeczeństwa ponowoczesnego (model Republiki Federalnej Niemiec), 2000.
10. Iwona Lindyberg, Obraz upośledzenia umysłowego w perspektywie doświadczeń biograficznych matek, 2001.
11. Małgorzata Perechowska, Percepcja rodziny przez dzieci pełnosprawne i dzieci niepełnosprawne intelektualnie, 2002.
12. Marzena Dycht, Znaczenie działalności i osiągnięć naukowych Zofii Sękowskiej dla pedagogiki specjalnej ze szczególnym uwzględnieniem tyflopedagogiki, 2002.
13. Alicja Szulc-Boczek, Rodzina dotknięta chorobą Alzheimera, 2005.



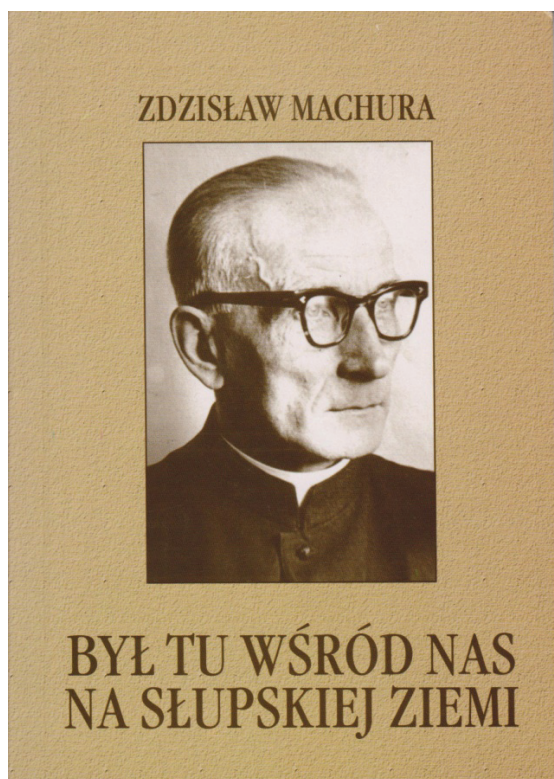
*Część VI.*  
**Recenzje**



## TOMASZ MALISZEWSKI

*Akademia Pomorska w Słupsku*

**Z. Machura, *Był tu wśród nas na słupskiej ziemi. Opowieść o ks. Janie Zieię, Słupsk 2007.***



W poszukiwaniu faktów z przeszłości, dotyczących dziejów polskiej oświaty dorosłych – szczególnie uniwersytetów ludowych – w okresie tuż po II wojnie światowej warto choćby na chwilę zatrzymać się na Pomorzu Środkowym, dokładniej zaś w Ziemi Słupskiej. Działał tam bowiem prawie zupełnie dziś zapomniany uniwersytet ludowy prowadzony przez ks. Jana Zieję (1897-1991) – wybitnego katolickiego kaznodzieję, kapelana powstańców warszawskich, opiekuna duchowego Lasek i późniejszego działacza PRL-owskiej opozycji.

Zawiłe powojenne losy rzuciły ks. Zieję na północ kraju, gdzie przybył z poczuciem nie tylko misyjnej niemalże ważności własnej pracy duszpasterskiej ale też z chęcią niesienia pomocy społecznej o duchowej potrzebującym oraz wizją

animowania do pracy nad swoim rozwojem tych kilku środowisk lokalnych Pomorza, w których przyszło mu wówczas działać. Mimo iż ks. Zieja przebywał w Słupsku zaledwie cztery lata ze swego długiego, owocnego i pracowitego życia (maj 1945 – czerwiec 1949), pamięć o jego działaniach przetrwała w tamtejszej społeczności do czasów współczesnych. Jej wyrazem są między innymi publikacje znanego słupskiego regionalisty Zdzisława Machury.

Ze względu na interesujący nas w niniejszym omówieniu wątek oświaty dorosłych i Ziejowskiego uniwersytetu ludowego warto w szczególności zajrzeć do książki Z. Machury pt. „Był tu wśród nas na słupskiej ziemi. Opowieść o ks. Janie Ziei” (ISBN 83-89329-33-6, Słupsk 2007, ss. 154, Wydawca: Muzeum Pomorza Środkowego w Słupsku i Stowarzyszenie Przyjaciół Muzeum Pomorza Środkowego w Słupsku). Autor stara się bowiem na podstawie zachowanych w regionie materiałów archiwalnych odtworzyć funkcjonowanie tych parafii, z którymi ks. Jan Zieja był w swych słupskich latach związany, jak również działalność kolejnych instytucji opiekuńczo-wychowawczych, które za jego sprawą zostały wówczas w Słupsku i okolicach powołane do życia – takich jak np.: Dom Matki i Dziecka w Słupsku, Towarzystwo im. Piotra Borowego, Uniwersytet Niedzielny w Objeździe czy Morski Uniwersytet Ludowy w Orzechowie Morskim (Wytownie).

Samemu uniwersytetowi ludowemu ks. Ziei poświęcono w książce odrębne, łącznie kilkudziesięciostronicowe wątki (Roz. IV, s. 68-100, fragmenty Roz. V, s. 101-112 oraz kilka wzmianek w pozostałych rozdziałach publikacji). Ciekawych historii pozaszkolnej oświaty dorosłych na ziemiach polskich zainteresują na pewno liczne szczegóły związane z ustanowieniem, funkcjonowaniem i – po krótkim okresie działania – likwidacją Uniwersytetu Ludowego w Orzechowie Morskim (Wytownie). Zbigniew Machura zgromadził bowiem podczas prac na książką dokumentację źródłową niewykorzystywaną jeszcze dotychczas w piśmiennictwie naukowym i popularno-naukowym dotyczącym zarówno problematyki dziejów uniwersytetów ludowych, jak i w próbach biograficznych na temat samego ks. Jana – m.in.: wspomnienia, kroniki, listy i inne dokumenty ze zbiorów Muzeum Pomorza Środkowego w Słupsku, tamtejszego Archiwum Państwowego czy zasobów osób prywatnych. Dają one stosunkowo pełne oświetlenie ogromu prac, które wokół ustanowienia uniwersytetu ludowego (i innych zakładanych przez siebie podmiotów) w Ziemi Słupskiej wykonał zarówno sam jego twórca – ks. Zieja, jak i związane z nim osoby i środowiska lokalne.

Nie miejsce tu na szczegółowe przywoływanie kolejnych działań orzechowsko-wytowieńskiej placówki ze względu na szczupłość łamów czasopisma. Liczę też, że przynajmniej niektórzy z Państwa zechcą w celu bliższego poznania jej losów sięgnąć bezpośrednio do opracowania Z. Machury. Przywołajmy zatem jedynie jedną z wypowiedzi samego ks. Jana z jego wywiadu-rzeczki udzielonego przed dwiema dekadami Jackowi Moskwie, gdyż kapitalnie oddaje rozumienie przezeń istoty uniwersytetu ludowego:

„W bibliotece [UL-u – *przyp. T.M.*] na półce z książkami były dzieła Lenina [...], a także pisma myślicieli polskich. I Ewangelia. Młodzież miała prawo [...] wybierać samodzielnie, tworzyć taki światopogląd, jaki chciała. Nie było wobec niej żadnego przymusu, nawet obowiązku chodzenia w niedzielę do kościoła, chociaż wykłady odbywały się na plebani” (cytat za: Ks. Jan Zieja – *życie Ewangelią*. Spisane przez J. Moskwę, Éditions du Dialogue, Paris 1991, s. 180).

Wydaje się zasadne, aby z pomorskim uniwersytetem ludowym ks. Jana Zieja zapoznał się każdy zainteresowany historią tej instytucji opiekuńczo-wychowawczej dla starszej młodzieży wiejskiej. Świadomość istnienia w ramach ruchu rodzimych uniwersytetów ludowych lat 40.XX wieku również placówki katolickiej – programowo powiązanej z „Wiciami” ale ideowo wyraźnie odwołującej się do społecznej nauki Kościoła katolickiego, nieco zmienia bowiem nasze wyobrażenia o dziejach internatowych UL-ów w powojennej polskiej rzeczywistości.

Przywoływana w tej krótkiej recenzji praca słupeckiego regionalisty Zbigniewa Machury „Był tu wśród nas...” wydaje się też szczególnie cenna z tego powodu, iż udowadnia, że kolejne badania nad losami polskich internatowych uniwersytetów ludowych mają sens. Prowadzą bowiem do ‘odkrywania’ w różnych regionach kraju co rusz to nowych śladów UL-owskiej przeszłości.

Na zakończenie warto dodać, że mimo iż książka Zbigniewa Machury ukazała się przed kilku laty, bo w 2007 roku, jesienią 2013 roku było jeszcze w Muzeum Pomorza Środkowego w Słupsku (ul. Dominikańska 5-9, 76-200 Słupsk) możliwe jej nabycie. Gdyby zaś ktoś z Czytelników był zainteresowany pogłębieniem wątków nt. pobytu ks. Jana Zieja na Pomorzu Środkowym, polecam także inną książkę tego samego autora pt. „Cztery słupeckie lata. Opowieść o pracy duszpasterskiej Ks. Jana Zieja w parafiach na terenie Ziemi Słupeckiej w latach 1945-1949” (wyd. II uzupełn., Słupsk 2006, ISBN 83-915776-9-4).



## HANNA SOLARCZYK-SZWEC

*Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu*

***Edukacja dorosłych wobec społecznego wykluczenia: przeszłość i terażniejszość***, Tomasz Maliszewski, Józef Żerko (red.), Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 44, Warszawa-Gdańsk 2012, ss. 276.

Praca zbiorowa „Edukacja dorosłych wobec społecznego wykluczenia: przeszłość i terażniejszość” pod redakcją Tomasza Maliszewskiego i Józefa Żerko udanie łączy dwie perspektywy: przeszłość i terażniejszość w oglądzie społecznego wykluczenia z andragogicznej perspektywy. Należy od razu zaznaczyć, że edukacja dorosłych jest szczególnie z tą problematyką związana, ponieważ narodziła się jako odpowiedź na problemy wykluczenia chłopów, robotników, kobiet, a wraz z upływem czasu nowych grup nie mieszających się w głównym nurcie społecznym. Współcześnie awansowała do wiodących strategii społecznej inkluzji. Uzasadnione jest zatem eksplorowanie tych zjawisk także z andragogicznego punktu widzenia i dostarczanie teoretycznych modeli o wyjaśniającej, interpretującej i projektującej mocy. Ideę wydania publikacji na ten temat przez „Ateneum” Szkołę Wyższą w Gdańsku należy przyjąć zatem z uznaniem. Słuszna była też decyzja Redaktorów wydania recenzowanej pracy w serii „Biblioteka Edukacji Dorosłych” Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego z kilku względów: seria ma prawie 20-letnią tradycję, wielu cenionych Autorów oraz uznanie w środowisku andragogicznym. Warto jednak pamiętać o jej dobrej dystrybucji, tak by dotarła do różnych ośrodków zajmujących się edukacją dorosłych w teorii i praktyce.

Struktura książki jest przemyślana, tytuły podrozdziałów trafne i zachęcające do lektury. Należą się w tym miejscu duże słowa uznania dla Obu Redaktorów, którzy tak starannie i umiejętnie połączyli w całość zróżnicowaną problematykę wywodzącą się z różnych dziedzin pedagogiki: andragogiki ogólnej, historii wychowania, pedagogiki porównawczej i edukacji międzykulturowej. Na wagę i aktualność podjętej w książce problematyki zwraca też uwagę we wprowadzeniu – Redaktorka serii – Agnieszka Stopińska-Pajak.

Tyle refleksji na temat całości, teraz przejdę do omówienia poszczególnych tekstów składających się na recenzowaną książkę.

Pierwszą część „Z historii pracy oświatowej na rzecz przeciwdziałania wykluczeniu” otwiera artykuł niedawno zmarłego komparatysty o międzynarodowym uznaniu – Jindry Kulicha, który dokonał przeglądu wybranych pozycji XIX-wiecznej niemieckojęzycznej literatury pięknej na obecność wątków dotyczących edukacji dorosłych. Autor ten wskazuje tym samym na nieobecność w polskiej andragogice

metodę pozyskiwania wiedzy na temat edukacji dorosłych tamtego okresu, tym cenniejszą, że źródeł historycznych, a tym bardziej andragogicznych jest niewiele.

Kolejne dwa teksty dotyczą zasadniczego z punktu widzenia pedagogiki zagadnienia wykluczenia społecznego – alfabetyzacji. W przypadku tekstu Mirosławy Bednarzak-Libery chodzi o Polaków rekrutowanych do sił zbrojnych Austro-Węgier stacjonujących w Galicji w XIX w. Tekst jest udanym opracowaniem nie tylko zawartego w tytule problemu, ale daje szerszy pogląd na temat społecznych i osobistych uwarunkowań decyzji o karierze wojskowej i warunków awansu Polaków na tle porównawczym, zestawiając dane na temat różnych narodowości.

Artykuł Józefa Żerko dokumentuje proces alfabetyzacji i jego skutki w województwie gdańskim na przykładzie dwóch gmin w latach 1948-1984. Tekst zawiera ciekawe wnioski dotyczące analfabetyzmu funkcjonalnego, o ponadczasowym charakterze. Tym samym tekst przypomina problem, który współcześnie w społeczeństwie polskim jest słabo uświadomiony, a w edukacji dorosłych często pomijany.

Uniwersytety ludowe z definicji pełniły ważną rolę w procesie społecznej i politycznej inkluzji ludności wiejskiej w dzieło budowania polskiej tożsamości, integrowania narodu, wyrównywania szans edukacyjnych oraz rozumienia i wykorzystywania możliwości, jakie stworzyła transformacja społeczno-gospodarcza 1989 r. Dowodzą tego szkice zamieszczone w II części recenzowanej pracy.

Eleonora Sapia-Drewniak przedstawia miejsce i znaczenie uniwersytetu ludowego w życiu społeczności Śląska Opolskiego w I połowie XX w. Bardzo cenne jest zwrócenie uwagi na odmienne funkcje uniwersytetów ludowych na tym terenie. Artykuł ten udanie łączy szczegółowe informacje z ogólniejszą refleksją.

Pogłębioną analizę historii Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych RP w latach 1945-1948 zawiera tekst Iwony Błaszczak. Ma on nie tylko charakter chronologiczny, ale także problemowy. Autorka dobrze wprowadza w problematykę artykułu, kreśląc szczegółowo genezę powstania opisywanej organizacji, prezentuje jej zadania i strukturę, przedstawia poglądy pierwszego prezesa – Feliksa Popławskiego, by w zakończeniu sformułować pogłębione wnioski dotyczące problemu zawartego w tytule opracowania.

Działalność kulturalno-oświatowa uniwersytetu ludowego w Błotnicy Strzeleckiej w latach 1946-1998 jest z kolej przedmiotem analizy w artykule Joanny Janik-Komar. Szkoda może jedynie, że artykułu nie kończą rozwinięte i pogłębione wnioski ze szczegółowej analizy zaprezentowanej w książce tejże Autorki na temat błotnickiej placówki.

Bardzo wartościowym wkładem w dokumentowanie historii uniwersytetów ludowych w Polsce jest studium Tomasza Maliszewskiego. W odróżnieniu od pozostałych artykułów zamieszczonych w części II recenzowanej książki, odnosi się on do historii całego ruchu, a nie jego poszczególnych przypadków, co pozwala zachować większy obiektywizm w ich ocenie. Autor przygląda się faktom



historycznym z właściwym dla siebie dystansem, ale i w trosce o dalszy rozwój tych placówek na terenie kraju. Tekst jest udaną syntezą historii ruchu uniwersytetów ludowych w Polsce aż po czasy nam współczesne.

Część III książki tworzą trzy artykuły. Pierwszy – autorstwa Beaty Cyboran – prezentuje zagadnienie popularyzacji wiedzy w ujęciu diachronicznym, obejmując swoją refleksją ok. 250 lat aktywności w tej dziedzinie. Jest to udany szkic historyczny na ten temat z ważnymi odniesieniami do współczesności. Szkoda, że Autorka nie poświęciła więcej miejsca rozważaniom ujętym w drugiej części tytułu.

Małgorzata Rosalska ciekawie i kompetentnie kreśli w swoim artykule historię katolickich uniwersytetów ludowych we współczesnej Polsce. Wartościowe jest ukazanie tego typu placówek w szerszym kontekście historyczno-społecznym oraz wskazanie na kierunki zmian, jakie zaszły w ich działalności. Bardzo cenna byłaby informacja o liczbie aktualnie funkcjonujących uniwersytetów ludowych, ponieważ ostatnie dane w tekście pochodzą z roku szkolnego 2000/2001. Zdaję sobie jednak sprawę z trudności, jakie napotykać można w pozyskaniu tych informacji w administracji kościelnej.

Zamykający tę część pracy tekst Małgorzaty Stopikowskiej podejmuje problematykę wykluczenia społecznego mniejszości narodowej – Polaków na Białorusi. W artykule zostało dobrze nakreślone społeczno-polityczne tło działalności polskich organizacji na Białorusi, walczących o prawo do swojej kultury oraz oświaty w przeszłości i współcześnie. Autorka wylicza sukcesy i porażki oraz trudności Polaków w tym względzie, ilustruje to faktami oraz danymi statystycznymi.

Kolejną część recenzowanej pracy tworzą teksty dotyczące doświadczeń w dziedzinie edukacji dorosłych Holandii, Islandii, Szwajcarii i Włoch. Mamy w tym zestawieniu trzech zagranicznych Autorów: Jelle Zwarta z tekstem pt.: „Przeciw wykluczeniu holenderskich Fryzów: o historii i współczesności Wyższej Szkoły Ludowej na wyspie Terschelling”, Thorbjörga Árgeirsdóttira z artykułem „Edukacja dorosłych w Islandii – wybrane aspekty” oraz Elisabett Cannova z przyczynkiem o współczesności edukacji dorosłych we Włoszech, którzy dostarczają nam oryginalnej wiedzy na temat edukacji swoich krajów, co szczególnie cenne – artykuły zostały dobrze przetłumaczone na język polski. Tekst Artura Fabisia jest kompetentnie napisanym artykułem, starannie przygotowanym także pod względem językowym i edytorskim, na temat wyrównywania szans edukacyjnych w Szwajcarii, który zawiera podstawową dla analizowanej problematyki wiedzę.

Kończowa – V część książki dopełnia całości, podejmując teoretyczną refleksję nad kluczową dla recenzowanej pracy kategorią wykluczenia społecznego.

Dobrze, że otwiera tę część tekst Katarzyny Górniak, ponieważ nakreśla szerokie tło dla rozważań nad ekskluzją w ujęciu socjokulturowych koncepcji Pierra Bourdieu i Basila Bernsteina. Chcę podkreślić zwłaszcza dojrzałość Autorki w prowadzeniu narracji. Dla przejrzystości wywodu, warto było jednak we wstępie

nakreślić, jakie cele stawia sobie Autorka, co ją szczególnie interesuje, ponieważ tytuł tekstu wydaje się nieco zbyt ogólny.

Kolejny szkic zamieszczony w części V jest udaną próbą teoretycznego wyjaśnienia mechanizmu wykluczania społecznego na przykładzie niepełnosprawnych. Jego Autorka – Małgorzata Malec – powołuje się na wybrane teorie socjologiczne w tym zakresie i umiejętnie je łączy z teoriami pedagogicznymi. Równoważy też w tekście to, co zapowiedziała w tytule, tj. refleksję nad pojęciem i problemem stygmatyzacji w ogóle z jego wyjaśnianiem na przykładzie niepełnosprawności.

Tekst Lucjana Turosa – współtwórcy polskiej andragogiki – jest autorską refleksją doświadczonego badacza i teoretyka nad rolą edukacją dorosłych w przeciwdziałaniu procesowi wykluczenia społecznego. Słusznie zatem zamyka całość rozważań zawartych w recenzowanej pracy, a dodatkowo napawa pedagogicznym optymizmem, chociaż dziś dzięki nowym badaniom, wiemy, że nie jest on zawsze oczywisty i uzasadniony, ale nie ulega wątpliwości, że bardzo w pracy oświatowej potrzebny.

Artykuły składające się na książkę pod redakcją T. Maliszewskiego i J. Żerko dowodzą, że edukację dorosłych można (i należy) postrzegać jako ważne społeczne narzędzie w działaniach przeciw wykluczeniu. Uzasadnione jest zatem eksplorowane tych zjawisk także z andragogicznego punktu widzenia i dostarczanie teoretycznych modeli o wyjaśniającej, interpretującej i projektującej mocy – także te warunki recenzowana publikacja spełnia.

Jako recenzentka książki na etapie wydawniczym chcę podkreślić, że Redaktorzy uwzględnili znakomitą większość moich uwag oraz sugestii, za co w tym miejscu chcę bardzo podziękować. Czuję się zatem także współodpowiedzialna za efekt końcowy, z jakim czytelnik ma do czynienia.