

CARPENT TUA POMA NEPOTES

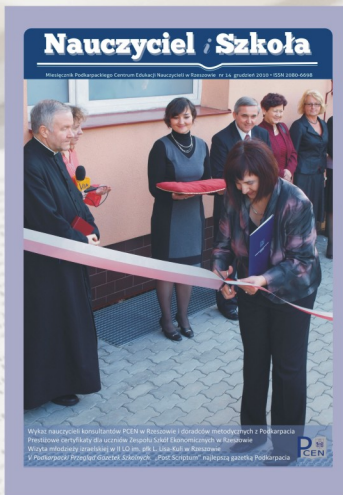
Kwartalnik Edukacyjny

1 (64) WIOSNA 2011



ISSN 1230-7556

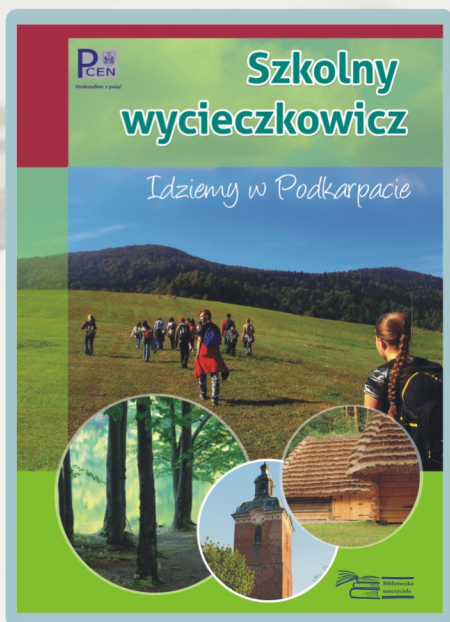
Wydawnictwo PCEN poleca:



„Nauczyciel i Szkoła”

Pismo ma charakter informacyjny. Zawiera informacje dotyczące prac Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli, Kuratorium Oświaty w Rzeszowie, Urzędu Marszałkowskiego, Wojewódzkiej Biblioteki Pedagogicznej w Rzeszowie oraz wiadomości z życia szkół na Podkarpaciu.

e-mail: nauczycieliszkoła@pcen.pl



Lubicie Państwo wycieczki? Wyjazd taki z reguły jest czymś ekscytującym: otwiera na nowe doznania, sytuacje, pejzaże, ludzi, miejsca... Bycie w środku wydarzeń wycieczkowych – mądrze zorganizowanych – przynosi mnóstwo pozytywnych doświadczeń, zarówno tych natury poznawczej, jak i emocjonalnej. Już na samym początku i nam starym koniom serca biją mocniej, jesteśmy ożywieni, zadowoleni, rozluźnieni. Oczekujemy czegoś wyjątkowego i zazwyczaj udaje się nam okrzyk wyjątkowości z wycieczki przywieźć, i zachować w pamięci.



„Biblioteczka nauczyciela” ma charakter monograficzny. Planuje się wydawanie dwóch pozycji w ciągu roku szkolnego.

Szkolny wycieczkowicz. Idziemy w Podkarpacie.
oprawa miękka, 88 stron, 163x240mm, Rzeszów 2009

Do nabycia w PCEN w Rzeszowie, Oddziałach oraz w dobrych księgarniach.

cena: 12 zł

Kwartalnik Edukacyjny



Doskonalimy z pasją!

1 (64) WIOSNA 2011

Ukazuje się od 1993 r.

W KRĘGU NOWYCH IDEI

Edward Tororczak, Znaczenie kompetencji kluczowych dla budowania partnerstwa w Europie	3
Wiga Bednarkowa, Oczekiwania wobec nauczyciela przyszłości. Kompetencje nauczyciela Europejczyka	18

Z WARSZTATU BADAWCZEGO • INNOWACJE

Michał Friedrich, Co robić, gdy Słowacki nie zachwyca? Pozaliterackie konteksty interpretacyjne w nowoczesnej szkole	27
Bożena Olszewska, O magii i tajemnicy poezji Ewy Szelburg-Zarembiny	42
Beata Oelszlaeger, Refleksje o nauczaniu języka obcego nowożytnego w klasach początkowych	48
Anna Hanus, Uczenie się przez partnerstwo a nauczanie języka obcego	70
Joanna Lewińska, Znaczenie sprawności receptywnych w procesie samokształcenia w języku angielskim	80

PORTRETY

Piotr Żbikowski – wytrawny uczyony (1 sierpnia 1935 – 20 stycznia 2011)	93
-------------------------------------------------------------------------------	----

PCEN I OTOCZENIE

Działania PCEN w Rzeszowie Oddział w Tarnobrzegu wspierające promocję Podkarpacia	98
Nasi uczniowie piszą	103

DYSKUSJE • RECENZJE • SPRAWOZDANIA

Elżbieta Mazur, Kilka uwag o kanonie lektur w edukacji polonistycznej	104
Aldona Skudrzyk, Jacek Warchala, Kultura piśmienności młodego pokolenia	107
Ryszard Pęczkowski, Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji	110
Nowości wydawnicze [Opracowała: Dorota Szumna]	117
Kompetentny absolwent – cele edukacji przyszłości	121
Edukacja. Oczekiwania a rzeczywistość	126
Mariusz Kalandyk, Jak załatwić chomika...?	129

Szanowni Państwo

Był dla naszego pokolenia, pokolenia rzeszowskich polonistów, którzy kończyli studia pod koniec lat osiemdziesiątych, niekwestionowanym autorytetem. Nawet dla tych traktujących dzieje polskiego oświecenia jako kulturowe przygotowanie romantyzmu. Nie tylko przecież dla nas. Patrząc dziś jednak na Profesora Piotra Żbikowskiego z perspektywy osobistej, najbliższej, bo był dla studiujących wtedy synonimem naukowca odkrywającego nieznanne polonistyczne łądy i zmuszającego do rewidowania utartych schematów i stereotypów. Jego „klasycyzm postanisławowski” pokazywał dzieła, o których chętnie zapominano, bo w kontekście rzeczonoego romantyzmu wydawały się i estetycznie zachowawcze, i światopoglądowo wypalone. To wypowiedzi Profesora Żbikowskiego, obok np. książek Ryszarda Przybylskiego, Zdzisława Libery, Teresy Kostkiewiczowej, Mieczysława Klimowicza, pokazywały prawdziwą wartość owej przedromantycznej formacji literackiej.

Rozmawiałem z Nim dwa lata temu. Był promotorem kolejnego doktoratu. Zapytałem o to, czy możliwe jest patrzenie na klasycyzm przez pryzmat tragizmu jako określonej normy estetycznej oraz o Jego opinię na temat bardzo lubianego przeze mnie Ryszarda Przybylskiego. Nie opuszczał go temperament polemiczny oraz pasja. Mówił z wielkim zaangażowaniem, dobitnie, nawet ostro. Byłem poruszony Jego reakcją, a jeszcze bardziej ciągłą gotowością do dyskusji, wymiany poglądów. I profesorską mądrością.

Umarł jako człowiek spełniony, lecz śmierć przychodził zawsze jak złodziej. W Jego przypadku tak właśnie było. Choroba – nieuleczalna – pojawiła się nagle i podyktowała straszne warunki. Wiadomość o tym wszystkich nas zaskoczyła i napełniła smutkiem. Odszedł człowiek, który był kimś wyjątkowym; przykładem realizowania etosu nauczyciela akademickiego z oddaniem, pasją i charakterem.

Mariusz Kalandyk

Redaguje zespół:

Krystyna Wróblewska (dyrektor PCEN), dr Mariusz Kalandyk (red. nac.), dr Dorota Szumna (z-ca red. nac.), Urszula Szymańska-Kujawa

Współpraca: Krystyna Lech [Urząd Marszałkowski],

Marek Kondziołka [Kuratorium Oświaty w Rzeszowie]

Redakcja Naukowa:

prof. zw. dr hab. Kazimierz Ożóg – przewodniczący, prof. zw. dr hab. Zbigniew Andres,
prof. dr hab. Marek Stanisław, prof. dr hab. Kazimierz Szmyd,
dr Zofia Frączek, dr Urszula Gruca-Miąsik, dr Beata Szluz, dr Wiesława Walc,
dr Małgorzata Zaborniak-Sobczak

Prezentowane materiały z działów **W kręgu nowych idei**, **Z warsztatu badawczego**, **Innowacje**, **Dyskusje** oraz **Recenzje** objęto recenzją naukową. Redakcja zastrzega sobie prawo do adiustacji i dokonywania zmian formalnych w artykułach.

e-mail: kwartalnik@pcen.pl, mkalandyk@pcen.pl, dszumna@pcen.pl

© Copyright by Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, Rzeszów 2011

Projekt okładki: Andrzej Iskrzycki

Skład i łamanie: Andrzej Iskrzycki

Wydawca: Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie

35-036 Rzeszów, ul. Niedzielskiego 2

tel. 017 85 340 97, fax 85 346 82; e-mail: biuro@pcen.pl; www.pcen.pl

Druk i oprawa: Drukarnia MULTICOLOR Jarosław

Nakład: 1000 egz.

Edward Torończak

Znaczenie kompetencji kluczowych dla budowania partnerstwa w Europie

*Żaden człowiek nie jest samotną wyspą,
każdy stanowi ułamek kontynentu*

John Donne

Wstęp

W wielu publikacjach podkreśla się dzisiaj, że kluczowym zadaniem edukacji jest przygotowanie człowieka do życia w tzw. społeczeństwie informacyjnym. Wiodącą rolę w tego rodzaju społeczeństwie ma odgrywać sektor przemysłów wysokiej technologii (*high-tech*) oraz usługi intensywnie wykorzystujące wiedzę. Wymaga to od każdego człowieka ciągłego przyswajania nowej wiedzy oraz zdobywania kompetencji, szczególnie kompetencji kluczowych, by nadażyć za zmianami cywilizacyjnymi. Wydaje się, że nabywanie kompetencji kluczowych może pomóc ludziom nie tylko lepiej zarządzać sobą, ale być bardziej skutecznym w relacjach interpersonalnych, co nie pozostaje bez znaczenia na zmieniającym się rynku pracy. W takiej sytuacji niezwykle ważna staje się zdolność do podejmowania współpracy i współdziałania w ramach różnych form partnerstwa, które pomagają przezwyciężać trudności związane z sytuacją społeczno-gospodarczą Europy. W tym kontekście warto podjąć się odpowiedzi na kilka dość istotnych pytań. W jaki sposób kompetencje kluczowe przyczyniają się do budowania partnerstwa? Czym w ogóle są kompetencje i jaką rolę odgrywają w uczeniu się przez całe życie? Na ile międzynarodowe projekty edukacyjne realizowane w ramach Programu Leonardo da Vinci wpływają na budowanie partnerstwa? Odpowiedzi na te pytania pozwolą ukazać rzeczywistą wartość kompetencji kluczowych w budowaniu różnych form partnerstwa, które staje się współczesnym wzorcem budowania relacji między osobami i instytucjami.

Kompetencje kluczowe w centrum procesu „uczenia się przez całe życie”

W raporcie dla UNESCO stwierdza się, że „koncepcja edukacji przez całe życie jawi się jako klucz do bram XXI wieku”¹. Niektórzy mówią o „edukacji przez całe życie”, natomiast inni wolą raczej używać terminu „uczenie się przez całe życie”. Podkreśla się zasadniczą różnicę między tymi dwiema koncepcjami. Jeśli pierwsze wyrażenie może powodować negatywne skojarzenia ze sformalizowanym systemem kształcenia, to pojęcie „uczenie się przez całe życie” jest bardziej związane z indywidualną odpowiedzialnością za rozwój własnego kształcenia².

Zaprezentowana w latach 90. XX wieku koncepcja „uczenia się przez całe życie” stała się wręcz paradygmatem w polityce edukacyjnej Unii Europejskiej, która znalazła się w obliczu zasadniczych zmian, będących wynikiem globalizacji i rozwoju „gospodarki opartej na wiedzy”³. Rozwój koncepcji uczenia się przez całe życie związany był również ze starzeniem się społeczeństwa; wzrostem bezrobocia, powiększającego ryzyko społecznego wykluczenia; trudnych dróg kariery zawodowej, wymagających ciągłego dostosowywania się do potrzeb rynku pracy⁴. Czynniki te sprawiły, że Unia Europejska stanęła przed nowymi wyzwaniem przystosowania się do zmian społeczno-gospodarczych.

Politycy edukacyjni uświadomili sobie, że przystosowanie się do zmian jest możliwe tylko wtedy, gdy przeorientuje się edukację z dość jednostronnego procesu przekazywania treści nauczania na „efekty uczenia się”⁵. Mają one określać to, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu procesu uczenia się. Zdobywanie kompetencji kluczowych ma odgrywać zasadniczą rolę w procesie uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*), który powinien obejmować okres od wieku przedszkolnego do emerytalnego.

Można mówić o nowej filozofii w uczeniu się przez całe życie, gdzie edukacja ma nie tylko formalny charakter (szkoły i inne placówki), ale

¹ *Edukacja - jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa*, Warszawa 1998, s. 17.

² Por.: *Uczenie się przez całe życie: rola systemów edukacji w państwach członkowskich Unii Europejskiej*, A. Smoczyńska (red.), Warszawa 2002, s. 10-11.

³ *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący realizacji przyszłych celów systemów edukacji*, tłum. E. Kolanowska, Warszawa 2003, s. 7.

⁴ Por.: *Kompetencje kluczowe. Realizacja kompetencji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, A. Smoczyńska (opr.), Warszawa 2005, s. 11.

⁵ *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2008/C 111/01/WE)* [online], [w:] *Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* [dostęp: 3 XI 2010]. Dostępny w Internecie: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_pl.pdf.

również pozaformalny (w instytucjach poza systemem edukacji: stowarzyszeniach, klubach, itp.) i nieformalny (podczas korzystania z mediów, bibliotek, itp.). Niewątpliwie rola szkoły w procesie kształcenia ulega zmianie, nie stanowi już ona jedyne miejsce, w którym można zdobywać wiedzę i kształtować kluczowe umiejętności. Taka sytuacja rodzi nowe pytania dotyczące miejsca szkoły w procesie kształcenia. Czy szkoła XXI wieku będzie nadal w centrum procesu kształcenia? Jaką rolę ma pełnić „szkoła przyszłości” w procesie edukacji?

W 2001 roku zostały przeprowadzone badania w ramach programu „Szkoła Przyszłości” (*Schooling for Tomorrow*). Jednym z rezultatów tych badań było powstanie sześciu scenariuszy dotyczących rozwoju szkoły do 2020 roku. Ekspertki z 20 krajów uznały, że najbardziej prawdopodobny scenariusz to taki, zgodnie z którym nastąpi umocnienie biurokratyzacji szkolnictwa i rozszerzenie modelu rynkowego szkoły. Najbardziej pożądanym scenariuszem byłoby natomiast uczynienie szkoły organizacją uczącą się i centrum życia społecznego, gdzie ważną rolę w procesie kształcenia odgrywałyby kompetencje kluczowe⁶. To one mają przygotować młodych ludzi nie tylko do zawodu, lecz również do dorosłego życia, w którym istotna jest zdolność do współpracy i współdziałania w różnego typu relacjach partnerskich⁷. W tym kontekście można powiedzieć, że kompetencje kluczowe rozwijane w procesie uczenia się przez całe życie będą odgrywały ważną rolę w budowaniu różnych form partnerstwa. Zanim jednak zostanie pokazana rola kompetencji kluczowych w budowaniu partnerstwa, należy zatrzymać się nad samą polemiką, jaka toczyła się i toczy wokół pojęcia kompetencji kluczowych.

Polemika wokół terminu „kompetencji kluczowych”

Termin kompetencja (ang. *competency*, niem. *Kompetenz*, ros. *компетентность*) stał się jednym z ważniejszych pojęć edukacyjnych, któremu

⁶ Sześć scenariuszy dotyczących „przyszłości szkoły” podzielono na trzy zasadnicze grupy, po dwa scenariusze w każdej: ekstrapolacja *status quo* (*Attempting to maintain the status quo*) – umocnienie zbiurokratyzowanego systemu szkolnego; rozszerzenie modelu rynkowego; odnowione spojrzenie na funkcje szkoły (*Re-schooling*) – szkoła głównym centrum społecznym; szkoła organizacją uczącą i uczącą się; deskolaryzacja (*De-schooling*) – sieci kształcenia w społeczeństwie sieciowym; ucieczka nauczycieli. Por.: M.M. Sysło, *Sześć scenariuszy dotyczących przyszłości szkoły* [online] [dostęp: 3 XI 2010]. Dostępny w Internecie: <http://www.wsipnet.pl/dane/pliki/kluby/8/16%20scenariuszy%20dla%20szkoly.pdf>.

⁷ *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (2006/962/WE) [online] [dostęp: 3 XI 2010]. Dostępny w Internecie: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF>.

jednak trudno jest przyznać jednoznaczny zakres pojęciowy. Świadczy o tym choćby łaciński rzeczownik *competentia*, który wskazuje między innymi na odpowiedzialność i usprawienie do działania. Źródłostów tego pojęcia odnosi je do potencjału podmiotu, wyznaczając jego zdolności do wykonywania określonych działań⁸. Jeśli mówi się o kompetencjach „kluczowych” to wyraźnie wskazuje się na ich wagę w życiu każdej osoby, ponieważ znajdują się one u podstaw życia osobowego, społecznego oraz zawodowego. Należy je wiązać z przygotowaniem człowieka do zmiany jakości stylu życia⁹.

Wśród pedagogów istnieje zgoda co do wagi tej kategorii w życiu każdego człowieka, ale trudno jest mówić o przyjęciu jednej uniwersalnej definicji¹⁰. Na określenie kompetencji kluczowych stosuje się różne synonimy: „kompetencje podstawowe”, „kompetencje ogólne”, „metakompetencje”, „kompetencje metapoznawcze”¹¹. W ostatnim czasie najwięcej uwagi poświęcono tzw. kompetencjom przekrojowym (*transveral competencies*) oraz grupie umiejętności ogólnych (*generic skills*), niezależnych od przedmiotu nauczania. Nie są one związane z żadną konkretną dyscypliną i posiadają zastosowanie w różnych obszarach tematycznych¹².

Parlament Europejski i Rada definiują kompetencje kluczowe jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji”¹³. W tym ujęciu pojęcie kompetencji kluczowych należy odnieść przede wszystkim do zasobów wiedzy (zakres wiadomości, głębia rozumienia), umiejętności (komunikacja, rozwiązywanie problemów, zastosowanie wiedzy w praktyce) oraz postaw (tożsamość, współpraca, odpowiedzialność), które umożliwiają jednostce zachowywanie się w określony sposób w danej sytuacji (np. społecznej).

Wiedza jest terminem powszechnie używanym i w różny sposób opisywanym. Definiuje się ją jako ogół wiarygodnych informacji o rzeczywistości wraz z umiejętnością ich wykorzystywania. W Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady stwierdza się, że „wiedza jest zbiorem faktów, zasad, teorii i praktyk powiązanych z dziedziną pracy lub nauki”¹⁴. Podczas gdy wiedza typu *know-what* jest wiedzą o faktach – informacją, to wiedza typu *know-how* obejmuje umiejętności lub zdolności wykony-

⁸ Por.: W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 185.

⁹ Por.: W. Furmanek, *Kompetencje kluczowe. Przegląd problematyki*, [w:] *Kompetencje kluczowe kategorią pedagogiki. Studia porównawcze polsko-słowackie*, W. Furmanek, M. Duriš (red.), Rzeszów 2007, s. 14-15.

¹⁰ Por.: *Ibidem*, s. 14.

¹¹ Por.: *op. cit.* (*Kompetencje kluczowe*), s. 69.

¹² Por.: *Ibidem*, s. 16.

¹³ *Op. cit.* (*Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006*).

¹⁴ *Op. cit.* (*Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008*).

wania określonych zadań¹⁵. W takim rozumieniu umiejętności wydają się oznaczać „zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z *know-how* w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów”¹⁶. Określa się je jako „kognitywne (obejmujące myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz praktyczne (obejmujące sprawność i korzystanie z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów)”¹⁷.

Postawa – obok wiedzy i umiejętności – stanowi trzecią kategorię opisującą kompetencje kluczowe. Niektórzy wolą ją nazywać względnie stałą skłonnością pozytywnego lub negatywnego ustosunkowania się człowieka do obiektu¹⁸. Inni rozumieją ją jako utrwalony sposób zachowania lub działania¹⁹. W powyższym znaczeniu kompetencje „oznaczają udowodnioną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych ukazywaną w pracy lub nauce oraz w karierze zawodowej i osobistej”²⁰. Należy zatem w kompetencjach kluczowych poszukiwać systemu wiedzy teoretyczno-praktycznej, utrwalonej w konkretnych umiejętnościach i odpowiedzialnych postawach. W jaki jednak sposób kompetencje kluczowe mogą przyczyniać się do budowania partnerstwa w Europie?

Kompetencje kluczowe w procesie budowania partnerstwa

Parlament Europejski i Rada przyjęły w 2006 roku dokument *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie*, w którym określono osiem podstawowych obszarów kompetencji kluczowych²¹:

1. porozumiewanie się w języku ojczystym;
2. porozumiewanie się w językach obcych;
3. kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
4. kompetencje informatyczne;
5. umiejętność uczenia się;
6. kompetencje społeczne i obywatelskie;
7. inicjatywność i przedsiębiorczość;
8. świadomość i ekspresja kulturalna.

¹⁵ Por.: B. A. Lundvall, *The Social Dimension of the Learning Economy*, Aalborg University (Denmark) 1996, s. 24.

¹⁶ *Op. cit.* (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008).

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ Por.: B. Wojciszke, *Postawy i ich zmiana*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3: *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, J. Strelau (red.), Gdańsk 2001, s. 79.

¹⁹ Por.: *op. cit.* (Kompetencje kluczowe), s. 16.

²⁰ *Op. cit.* (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008).

²¹ Por.: *op. cit.* (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006).

Kompetencje kluczowe należy uważać za jednakowo ważne, ponieważ każda z nich ma wpływ na polepszenie jakości życia w tzw. społeczeństwie wiedzy. Przyczyniają się one do rozwoju życia osobistego i zawodowego oraz budowania „spójności społecznej Wspólnoty”²². Podkreśla się, że spójne społeczeństwo to wspólnota wolnych, wspierających się nawzajem ludzi, którzy dążą do zapewnienia dobrobytu wszystkim swym obywatelom poprzez różne formy partnerstwa. Można mówić o różnych typach partnerstwa: partnerstwo w rodzinie, partnerstwo wychowawcze, partnerstwo szkół, partnerstwo lokalne, partnerstwo międzynarodowe, partnerstwo dla pokoju, partnerstwo społeczne, itp. Należy jednak pamiętać o tym, że nie sama różnorodność form partnerstwa jest wystarczającym czynnikiem warunkującym jego skuteczność, ale istotna jest również zdolność wszystkich jego uczestników do współdziałania i wypracowywania kreatywnych rozwiązań.

Idea partnerstwa jest głęboko zakorzeniona w strukturach Unii Europejskiej. W swojej istocie partnerstwo zmierza do „współdziałania z inną osobą lub grupą, bez uciekania się do nakazów i zarządzeń”²³. Istnieje wiele definicji opisujących, co należy rozumieć pod pojęciem partnerstwa. Niektórzy autorzy przez partnerstwo pojmują „rodzaj stosunków pomiędzy jednostkami lub grupami polegający na wspólnocie celów i działań, oparty na zasadach równości, lojalności, wzajemnej odpowiedzialności i pomocy”²⁴. Partnerstwo zatem jest współczesnym wzorcem budowania relacji między osobami oraz instytucjami, który obejmuje współdziałanie i współpracę, szanowanie autonomii, a także zachowanie równości praw i obowiązków pomiędzy partnerami.

Wydaje się, że koncepcja partnerstwa staje się nowym elementem przemian społeczno-gospodarczych w Europie. Zmiany, jakie dokonują się w Europie, zależą nie tyle od ilości dostępnego kapitału materialnego, ile od tzw. kapitału społecznego, który można rozumieć jako interakcje pomiędzy osobami, wspólnotami i instytucjami. Jest to potencjał zgromadzony w społeczeństwie w postaci obowiązujących zasad postępowania, zaufania i zaangażowania, które wspierają współpracę oraz wymianę wiedzy, przyczyniając się do budowania partnerstwa w Europie. Może ono być przenoszone na różne dziedziny życia (np. społecznego, gospodarczego) w celu zintensyfikowania współpracy i współdziałania, by osiągnąć lepsze efekty. W tym kontekście warto podjąć próbę odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób kompetencje kluczowe przyczyniają się do budowania partnerstwa w Europie?

²² *Op. cit.* (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008).

²³ W. Okoń, *op. cit.*, s. 295.

²⁴ *Ibidem.*

W dokumencie dotyczącym kompetencji kluczowych stwierdza się, że „**porozumiewanie się w języku ojczystym** to zdolność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) oraz językowej interakcji w odpowiedniej i kreatywnej formie w pełnym zakresie kontekstów społecznych i kulturowych – w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym”²⁵. Wymienia się w tym dokumencie cztery zasadnicze składniki kompetencji językowych, z których dwa mają charakter bierny (słuchanie i czytanie), a kolejne dwa charakter czynny (mówienie i pisanie).

Słuchanie to nie tylko prosty akt percepcji informacji, lecz nade wszystko umiejętność odczytania intencji partnera we właściwym kontekście społeczno-kulturowym. Słuchanie kontekstowe pozwala lepiej odczytać intencjonalny zamiysł partnera, a tym samym właściwie go zrozumieć, zbliżyć się do niego, usłyszeć go, aby podjąć z nim rozmowę. Zasadniczym celem mowy ludzkiej jest nie tylko odbieranie i nadawanie komunikatów w formie przekazów językowych, ale budowanie relacji partnerskich. E. Lévinas – znany filozof dialogu – rozumiał rozmowę jako formę dialogu, który ludzie prowadzą „twarzą w twarz”, gdyż osoba niejako jawi się poprzez twarz (oblicze) innego człowieka²⁶. W takim rozumieniu kompetencje językowe umożliwiają prowadzenie dialogu (*dia – logos*) partnerskiego, w którym kluczową rolę odgrywa słowo. Jest to słowo wypełnione osobową treścią, ponieważ w nim wypowiada się osobowa treść²⁷. Dopiero w tak pojętym dialogu można pełniej odkrywać, rozumieć i urzeczywistniać partnerstwo.

Kompetencja czytania (ze zrozumieniem) wydaje się być podstawową umiejętnością intelektualną, gdyż ma ona kluczowe znaczenie w nabywaniu innych kompetencji. Umożliwia korzystanie z dorobku nauki i kultury, a także wzbogaca własną wiedzę oraz kształtuje ludzką osobowość. Brak tej podstawowej umiejętności przekłada się na trudności w dalszym uczeniu się i staje się prawdziwą barierą przy nabywaniu kolejnych kompetencji. Od kompetencji językowych odbiorcy zależy, czy informacja przekazana przez partnera w formie tekstu zostanie właściwie odczytana (rozkodowana). Kompetencje czytania i pisania jako formy komunikacji językowej odgrywają ważną rolę w tworzeniu relacji partnerskich, a ostatecznie w budowaniu samego partnerstwa.

W tym kontekście można powiedzieć, że **kompetencja porozumiewania się w języku obcym** opiera się na tych samych umiejętnościach,

²⁵ *Op. cit.* (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006).

²⁶ Por.: E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, Warszawa 1998, s. 80-82.

²⁷ Por.: G. Koć-Seniuch, *Dialog*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. 1, Warszawa 2003, s. 688-689.

co porozumiewanie się w języku ojczystym²⁸. Istnieje ścisły związek obu kompetencji językowych. W dobie budowania międzynarodowych partnerstw (np. międzynarodowych projektów edukacyjnych) porozumiewanie się w języku obcym nabiera szczególnego znaczenia. Nie chodzi tylko o budowanie samego partnerstwa, lecz także o rozszerzenie doświadczeń kulturowych, które mają kluczowe znaczenie we współpracy pomiędzy osobami z różnych krajów. Ponadto wraz ze wzrostem znaczenia języków obcych w nauce rośnie znaczenie kompetencji międzykulturowych, rozumianych jako zdolność do komunikacji i współdziałania²⁹. Wydaje się zatem, że kompetencje językowe rozwijające umiejętność właściwego i świadomego posługiwania się językiem są szczególnie przydatne w różnych sytuacjach komunikacyjnych partnerstwa. W odniesieniu do funkcji komunikacyjnej przyjął się termin kompetencje komunikacyjne, które umożliwiają posługiwanie się językiem w sposób dostosowany do innych użytkowników i danej sytuacji społecznej³⁰. Dzięki usprawnieniu przepływu komunikacji w partnerstwie może ono uzyskiwać lepsze efekty współpracy.

Kompetencje matematyczne są przedmiotem szczególnej troski strategów edukacji w Europie, gdyż tego rodzaju kompetencje uczą precyzyjnego myślenia, które wyrabia w człowieku sprawność poszukiwania prawdy i rozumienia wszelkiego rodzaju procesów. W kompetencjach matematycznych przywiązuje się dużą rolę do myślenia logicznego i przestrzennego. Wydawałoby się, że są one przydatne jedynie w sytuacjach, w których wymagane są konkretne umiejętności matematyczne, np. liczenia. Warto jednak podkreślić, że przyczyniają się również do „rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji”³¹. Przykładem tego może być wykorzystywanie umiejętności precyzyjnego myślenia do identyfikowania problemów związanych z różnego rodzaju trudnościami, jakie pojawiają się w trakcie realizacji projektów edukacyjnych. Precyzyjne identyfikowanie źródła problemu w trakcie realizacji projektu umożliwi konstruktywne jego rozwiązanie.

Z kolei **kompetencje naukowo-techniczne** uczą między innymi wyciągania logicznych, opartych na dowodach wniosków i pozwalają na wykorzystanie istniejącej już wiedzy i metodologii w codziennych sytuacjach. Zwracają one uwagę na rozumienie wpływu działalności człowieka

²⁸ Por.: *op. cit.* (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006).

²⁹ Por.: E. Gajek, *Kompetencje kluczowe w projektach międzynarodowych programu eTwinning*, [w:] *eTwinning drogą do edukacji przyszłości*, E. Gajek, P. Poszytek (red.), Warszawa 2009, s. 8-39.

³⁰ Por.: I. Kurcz, *Język i komunikacja*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2: *Psychologia ogólna*, J. Strelau (red.), Gdańsk 2001, s. 231-274.

³¹ *Op. cit.* (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006).

na środowisko, w którym on żyje. Kształtowanie odpowiedzialności za otaczające środowisko „pozwala na nawiązanie bliskiego związku między osobą i światem materialnym”³². Partnerstwo ze swej natury jest formą budowania relacji oraz współdziałania pomiędzy osobami, które obejmuje wymiar materialny i niematerialny.

Mówi się dzisiaj o tzw. zmianie cywilizacyjnej, w której obserwuje się proces przejścia z cywilizacji przemysłowej do cywilizacji informatycznej, opartej na wiedzy, gdzie informacja staje się głównym towarem rynkowym, od którego w coraz większym stopniu zależy nie tylko dobrobyt całych społeczeństw, ale również sytuacja życiowa poszczególnych obywateli. **Kompetencje informatyczne** zaczynają odgrywać coraz większą rolę w różnych wymiarach życia ludzkiego: pracy, rozrywce, komunikacji³³. Porozumiewanie się za pośrednictwem Internetu, nawiązywanie kontaktów, budowanie sieci kontaktów, współpraca w sieci to dzisiaj standardowe metody komunikacji we współpracy partnerskiej. Kompetencje informatyczne są szczególnie przydatne w budowaniu partnerstwa na odległość, ponad geograficznymi granicami kraju. W tym miejscu należy dodać, że narzędzia i kompetencje informatyczne mogą stać się również środkiem do realizacji celów językowych, kulturowych i międzykulturowych³⁴.

Umiejętność uczenia się odgrywa szczególną rolę wśród innych kompetencji, ponieważ to dzięki niej zdobywa się ciągle nową wiedzę i kształtuje nowe kompetencje. Kompetencja ta obejmuje świadomość dotyczącą swoich potrzeb w zakresie uczenia się, preferowanego sposobu nabywania wiedzy, słabych i mocnych stron, identyfikowania dostępnych szans rozwoju i umiejętność pokonywania przeszkód w efektywnym nabywaniu wiedzy³⁵. Należy również podkreślić, że „umiejętność uczenia się pozwala osobom nabyć umiejętność korzystania z wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się i ogólnych doświadczeń życiowych w celu wykorzystywania i stosowania wiedzy i umiejętności w różnorodnych kontekstach – w domu, w pracy, a także w edukacji i szkoleniu”³⁶. Dzięki tej kompetencji można mówić o możliwości ciągłego przyswajania wiedzy i zdobywania umiejętności, które są niezbędne nie tylko w tworzeniu partnerstwa, lecz również w jego rozwijaniu i doskonaleniu.

W dokumencie dotyczącym kompetencji kluczowych stwierdza się, że **kompetencje społeczne i obywatelskie** mają przygotowywać osoby do „skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz

³² J. Gajek, *op. cit.*, s. 44.

³³ Por.: *Dylematy cywilizacji informatycznej*, A. Szewczyk (red.), Warszawa 2004.

³⁴ Por.: J. Gajek, *op. cit.*, s. 49-50.

³⁵ Por.: *op. cit.* (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006).

³⁶ *Ibidem*.

większą różnorodnością, a także rozwiązywania konfliktów w razie potrzeby³⁷. Wydaje się, że w tworzeniu życia społecznego, obywatelskiego oraz zawodowego kluczową rolę odgrywa zaufanie społeczne. Jest ono podstawą wszelkiego rodzaju współdziałania oraz budowania więzi pomiędzy partnerami. Pomaga ono ludziom rozwiązywać problemy i osiągać zamierzone cele społeczne przy o wiele mniejszym nakładzie sił i środków. Można wręcz mówić o sprzężeniu zwrotnym pomiędzy zaufaniem a współdziałaniem w partnerstwie. Zaufanie wzmacnia współpracę partnerską, a z kolei ona zwiększa poziom zaufania. Należy zwrócić szczególną uwagę na budowanie zaufania społecznego w partnerstwie, ponieważ w niektórych krajach jest ono jeszcze bardzo niskie (np. w Polsce)³⁸.

Budowanie relacji w partnerstwie opiera się nie tylko na zaufaniu, lecz również na zobowiązaniach. Elementy te są centralnymi warunkami pozwalającymi na efektywne budowanie partnerstwa, korzystne dla obu zaangażowanych stron. Zobowiązanie w partnerstwie pokazuje, że dana relacja jest na tyle ważna, iż uzasadnione jest włożenie maksimum wysiłku w celu jej utrzymania. Z kolei przez zaufanie społeczne można rozumieć wiarygodność i życzliwość względem partnera. Jeśli wiarygodność jest formą wiary w to, że partner jest rzetelny i dotrzymuje wcześniej danych obietnic, to życzliwość odnosi się do wiary w szczerą intencję partnera. Wydaje się zatem, że umiejętność budowania zaufania społecznego jest szczególnie ważna w tworzeniu długookresowych więzi, gdyż tylko takie relacje umożliwiają podjęcie efektywnej współpracy pomiędzy partnerami³⁹.

Inicjatywność i przedsiębiorczość to kluczowa kompetencja pomagająca skutecznie reagować na rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy. Inicjatywność i przedsiębiorczość oznaczają zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn. Obejmują one kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć w celu osiągnięcia zamierzonych celów⁴⁰. Kompetencje te są szczególnie przydatne w sytuacji nowych wyzwań, przed jakimi stanęły państwa Europy. Kreatywność (łac. *creatus*) w partnerstwie pociąga za sobą tworzenie nowych idei, koncepcji lub nowych skojarzeń, a tym samym kreowanie nowych rozwiązań. Wydaje się, że jedynie kreatywne partnerstwo jest w stanie zmierzyć się z nowymi wyzwaniami, przed jakimi staje Europa.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ Por. J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa 2007, s. 265.

³⁹ Por.: B. Bembenek, *Partnerstwo w budowaniu gospodarki opartej na wiedzy* [online] [dostęp: 3 XI 2010]. Dostępny w Internecie: <http://mikro.univ.szczecin.pl/bp/pdf/38/1.pdf>.

⁴⁰ Por.: *op. cit.* (*Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006*).

Świadoma ekspresja kulturowa, czy po prostu świadomość kulturowa, jest jedną z ośmiu kompetencji kluczowych niezbędnych do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, w którym buduje się różnego rodzaju partnerstwa. Świadomość i ekspresja kulturowa są niezbędne do rozwijania twórczych umiejętności, które mogą być wykorzystywane w wielu sytuacjach zawodowych lub społecznych. Wpływają one na kształtowanie postawy zrozumienia i tolerancji, koniecznych w budowaniu partnerstwa. Należy pamiętać o tym, że świadomość i ekspresja kulturowa obejmują zdolność odniesienia własnych punktów widzenia w zakresie twórczości i ekspresji do opinii innych. Taka umiejętność wydaje się niezwykle ważna w budowaniu partnerstwa międzynarodowego. Jeśli mówi się dzisiaj coraz więcej o potrzebie rozwijania kompetencji międzykulturowej, to najpierw należy mieć świadomość własnej kultury i tożsamości, gdyż ona jest warunkiem uwrażliwienia się na inną (obcą) kulturę, rozumianą w szerokim znaczeniu⁴¹.

Dokonane do tej pory analizy kompetencji kluczowych pokazały, że każda z nich ma istotny wpływ na jakość budowania partnerstwa. Można wręcz mówić o sprzężeniu zwrotnym pomiędzy kompetencjami a budowaniem partnerstwa. Kompetencje kluczowe podnoszą jakość współpracy partnerskiej, a ta z kolei wpływa na rozwój kompetencji. W tym kontekście warto ukazać praktyczny przykład budowania partnerstwa, jakim jest realizacja międzynarodowych projektów edukacyjnych.

Międzynarodowe projekty edukacyjne jako przykład budowania partnerstwa

Partnerstwo można rozumieć w sensie szerokim jako budowanie społeczności o zasięgu lokalnym, regionalnym, krajowym i międzynarodowym, w sensie węższym zaś jako wspólną realizację działania czy też złożonego przedsięwzięcia, jakim jest projekt. W tym kontekście warto przedstawić międzynarodowe projekty edukacyjne realizowane w ramach Programu Leonardo da Vinci, który jest jednym z czterech głównych komponentów nowego Programu „Uczenie się przez całe życie” (2007–2013). Wspiera on politykę wspólnotową Unii Europejskiej w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego. Projekty realizowane w ramach programu Leonardo da Vinci to działania wielostronne, umożliwiające organizacjom z różnych krajów współpracę dotyczącą kształcenia i szkolenia zawodowego. Ich głównym zamierzeniem jest ułatwienie partnerom wymiany doświadczeń, rozszerzenie współpracy oraz współdziałania na poziomie europejskim. W ramach

⁴¹ Por.: *Ibidem*.

realizowanych projektów odbywają się wzajemne wizyty partnerów (tzw. mobilności), będące okazją do bezpośrednich spotkań i wzajemnego uczenia się (tzw. *peer learning*), powstają rezultaty (produkty), które są owocem międzynarodowej współpracy partnerskiej⁴².

Realizacja międzynarodowych projektów umożliwia beneficjentom nie tylko nabycie kompetencji kluczowych, ale także rozwijanie nowych umiejętności w takich sytuacjach, jak: określanie celu projektu, opracowywanie struktury podziału zadań, szacowanie zasobów ludzkich, przygotowywanie harmonogramu, szacowanie kosztów związanych z realizacją projektu, określanie form komunikacji, zarządzanie projektem, prowadzenie ewaluacji projektu, itp. Wszystkie te działania podejmowane w ramach realizacji projektów edukacyjnych w Programie Leonardo da Vinci wymagają wprowadzenia posiadania pewnych umiejętności, ale nade wszystko przyczyniają się do rozwijania i nabywania nowych kompetencji.

Nabywanie i rozwijanie kompetencji kluczowych dokonuje się nie tylko poprzez działania związane z realizacją samego projektu, ale także podczas tworzenia partnerstwa (tzw. grupy partnerskiej). Na przykład tzw. projekty partnerskie są realizowane przez zespoły, w których instytucje partnerskie pochodzą z przynajmniej trzech różnych krajów uczestniczących w Programie „Uczenie się przez całe życie”. Posiadanie odpowiedniej wiedzy, umiejętności oraz postaw wydaje się być w takiej sytuacji kluczem do budowania efektywnego partnerstwa. Okazuje się, że nie wystarczy znać ogólnie potencjalnych partnerów tworzących grupę partnerską, ale należy szukać „kompetentnych partnerów z odpowiednią wiedzą, zasobami, możliwościami i umiejętnościami, zdolnych wypełniać różne role w całym przedsięwzięciu”⁴³.

Budowanie międzynarodowego partnerstwa w ramach projektów składa się z trzech zasadniczych etapów: inicjowanie partnerstwa, organizowanie partnerstwa i zarządzanie partnerstwem. Na wszystkich tych etapach istotną rolę odgrywa współpraca i współdziałanie grupy partnerskiej. W sytuacjach, w których współpraca między partnerami układała się dobrze, przynosiło to korzyści w postaci lepszych rezultatów. Skoro współpraca w partnerstwie odgrywa kluczową rolę w osiąganiu lepszych efektów, można zadać pytanie: Co w rzeczywistości ma istotny wpływ na jakość współpracy w grupie partnerskiej? Wymienia się tu następujące czynniki:

- dobranie partnerów doświadczonych i kompetentnych,
- uzgodnienie wspólnej wizji projektu i partnerstwa,

⁴² Por.: *Kompendium projektów Leonardo da Vinci*, K. Sznajder, A. Kowalczyk, W. Wałasek, E. Torończak, M. Fabianowski (red.), Warszawa 2009, s. 5.

⁴³ A. Mazur-Barańska, I. Laskowska, *Jak powstaje projekt – od pomysłu do realizacji. Poradnik dla projektów wielostronnych*, Warszawa 2009, s. 12-13.

- ustalenie struktur i form współpracy,
- integracja zespołu wokół celów projektu,
- określenie podziału ról, zadań i obowiązków,
- aktywizowanie udziału partnerów w realizację projektu,
- zaplanowanie efektywnej komunikacji,
- uzgodnienie wzajemnych oczekiwań,
- wykorzystanie różnorodności kulturowej,
- określenie korzyści dla wszystkich partnerów.

Tworzenie partnerstwa w projektach Leonardo da Vinci jest tym trudniejsze, że osoby tworzące go pochodzą z różnych krajów, różnych środowisk kulturowych i społecznych, różnych płci i wieku, mają różny status materialny, odmienne doświadczenia, różne poziomy wiedzy i umiejętności, różne wartości, a także odmienne potrzeby i oczekiwania. Wymaga to od partnerów wysokich kompetencji porozumiewania się w języku obcym, a także posiadania kompetencji społecznych, obywatelskich oraz międzykulturowych.

Budowanie partnerstwa to umiejętność określenia ról w grupie partnerskiej. Należy ono do podstawowych zadań koordynatora, który powinien dysponować odpowiednią wiedzą i umiejętnościami zarządzania zasobami ludzkimi. Ważne jest to, by podczas szacowania zasobów ludzkich nie pominąć indywidualnych predyspozycji partnerów do pełnienia określonej roli w partnerstwie. Chodzi przede wszystkim o wypracowanie odpowiednich zachowań, związanych z osobistym zaangażowaniem w budowanie relacji z innymi partnerami⁴⁴. Z perspektywy koordynatora kluczowa jest identyfikacja oraz dopasowanie poszczególnych ról w partnerstwie do pełnionych zadań. Daje to szansę na efektywne wykorzystanie umiejętności i kompetencji każdego partnera podczas realizacji projektu, a także usprawnienie współpracy całego partnerstwa.

W pewnych okolicznościach współpraca podejmowana w partnerstwie rodzi konflikty. Należy podkreślić, że konflikt w partnerstwie jest zjawiskiem całkowicie naturalnym, gdyż jest rezultatem złożonych relacji międzyludzkich. W takich przypadkach potrzebna jest nie tylko odpowiednia wiedza, ale wysoki poziom kompetencji interpersonalnych. Ważne jest, by partnerstwo w takich sytuacjach potrafiło identyfikować źródło i rodzaj konfliktu, gdyż jest to podstawą do jego pozytywnego rozwiązania⁴⁵.

Realizacja międzynarodowych projektów w Programie Leonardo da Vinci opiera się w dużej mierze na współpracy całego partnerstwa. Okazuje

⁴⁴ Por.: M. R. Belbin, *Twoja rola w zespole*, tłum. A. Sawicka-Chrapkiewicz, Gdańsk 2008, s. 34-52.

⁴⁵ Por.: M. Trocki, B. Grucza, K. Ogonek, *Zarządzanie projektami*, Warszawa 2003, s. 116-120.

się, że dobrze zorganizowane partnerstwo przynosi wymierne efekty w postaci końcowych produktów. Ale jeszcze ważniejszą rzeczą są kompetencje, które partnerzy nabywają w trakcie realizacji międzynarodowego projektu partnerskiego. Można mówić również o wielu innych pozytywnych efektach, które wymieniają sami beneficjenci⁴⁶:

- podniesienie kompetencji zawodowych i językowych,
- wzrost pewności siebie i swoich umiejętności wśród uczniów,
- zwiększenie szansy na zatrudnienie,
- umiejętność poruszania się na europejskim rynku pracy,
- nawiązanie nowych kontaktów,
- poznanie nowych technologii,
- poznanie innych metod pracy i podejść do różnych problemów,
- umiędzynarodowienie instytucji/firmy i poprawienie jej wizerunku,
- przenoszenie wzorców i innowacji podpatrzonych za granicą na grunt własnej instytucji.

Należy wyraźnie podkreślić, że realizacja międzynarodowych projektów w ramach Programu Leonardo da Vinci przyczynia się nie tylko do rozwijania już posiadanych kompetencji, ale nabywania wielu nowych. Stwarza ona możliwość tworzenia ciekawej formy partnerstwa, opartego na współpracy i współdziałaniu. Gdy projekt zakończy się sukcesem, zwiększa się również satysfakcja uczestników grupy partnerskiej (partnerstwa). Tworzy się wówczas przekonanie, że współdziałanie przynosi rzeczywiste korzyści każdemu z partnerów.

Zakończenie

Celem państw Unii Europejskiej jest nie tylko promocja wzrostu gospodarczego i stabilizacji, lecz także wzmocnienie więzi społecznych w Europie. Jeśli mówi się dzisiaj o podziale na społeczeństwa bogate i ubogie w kompetencje to oznacza, że ich brak rodzi realne podziały w społeczeństwach. Stąd też nabywanie kompetencji kluczowych pomaga ludziom nie tylko lepiej zarządzać sobą, lecz być bardziej skutecznym w relacjach interpersonalnych, co nie pozostaje bez znaczenia na rynku pracy.

Analiza kompetencji kluczowych pokazała, że odgrywają one istotną rolę w budowaniu partnerstwa. Może ono przybierać różne formy i być przenoszone na różne dziedziny życia (osobistego, społecznego, gospodarczego). Jednak nie sama różnorodność form partnerstwa jest wystarczającym czynnikiem warunkującym jego skuteczność, lecz istotna jest

⁴⁶ Por.: *Raport końcowy z ewaluacji śródkresowej Programu „Uczenie się przez całe życie”*, GHK Polska (opr.), Warszawa 2010, s. 78.

zdolność wszystkich jego uczestników do współpracy i współdziałania, a to wymaga posiadania odpowiedniej wiedzy, umiejętności i postaw. W swojej istocie partnerstwo służy zintensyfikowaniu współpracy między różnymi osobami lub instytucjami w celu osiągnięcia lepszych efektów. Przykładem tego są projekty edukacyjne realizowane w ramach Programu Leonardo da Vinci, w których partnerstwo odgrywa kluczową rolę w wypracowywaniu wspólnych rezultatów (produktów). W kontekście przeprowadzonych rozważań należy stwierdzić, że partnerstwo staje się nie tylko szczególnie cenną formą przezwyciężania trudności pojawiających się na różnych szczeblach: lokalnym, regionalnym, krajowym oraz międzynarodowym (bezrobocie, słaby rozwój przedsiębiorczości, itp.), ale staje się także odpowiedzią na konieczność podejmowania działań wspierających i wzmacniających osoby (np. wykluczone społecznie) lub instytucje (np. szkoły).

dr Edward Torończak od 2007 r. jest pracownikiem Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, w której odpowiada za międzynarodowe projekty edukacyjne w programie Leonardo da Vinci. Przez wiele lat był związany z edukacją jako wychowawca młodzieży oraz wykładowca PWT „Bobolanum” w Warszawie. Autor wielu artykułów naukowych z dziedziny filozofii, teologii i edukacji.

Wiga Bednarkowa

Oczekiwania wobec nauczyciela przyszłości. Kompetencje nauczyciela Europejczyka

Truizmem wydaje się stwierdzenie, że żyjemy w obliczu zmian cywilizacyjnych, które nieuchronnie muszą prowadzić również do przeobrażania się szkoły, więc i – a może przede wszystkim – zachowań nauczycieli. O ileż jednak łatwiej jest zastosować w kuchni nowy sprzęt, np. malakser, w łazience nowy produkt rozwijającej się chemii, np. nowy odplamiacz, a do rytuałów rodzinnych dodać nowe zwyczaje, np. świętowanie dziecięcych urodzin lub imienin w salach popularnych sieci gastronomicznych, niż wprowadzić istotne zmiany w pracy szkoły, by uczynić ją inną od tej, którą kończyły poprzednie pokolenia, pamiętające skalę szkolnych stopni, podające formy nauczania i restrykcyjne egzekwowanie wiedzy uczniowskiej.

Przyzwyczajenie jest jednym z najsilniej działających hamulców. Jeśli jeszcze założyć, że zmiany powinny być systemowe, a nie punktowe, problem rozwoju, innowacji szkół okaże się jeszcze trudniejszy, jeszcze bardziej poważny i złożony. Jednak nie ma spraw, z którymi nie można by się uporać. Nawet węzeł gordyjski znalazł „rozwiązanie”, choć drogi do niego na pewno nie można nazwać drogą demokratyczną – dialogu, społecznej dyskusji.

Tworząc nową rodzinę, partnerzy i partnerki starają się, by pewne zwyczaje wyniesione z domu rodzinnego przenieść na nowy grunt. Pragną również by to, co dotąd było im obce, obłaskawić i uczynić swoim. Z drugiej zaś strony osoby współtworzące nową rodzinę dążą do wypracowania własnych norm, zachowań, zwyczajów. A to wymaga zdolności do ustępstw, umiejętności negocjowania, otwartości i chęci poszanowania oczekiwań drugiego człowieka, asertywności w zachowaniu, ale i... lubienia siebie samej lub siebie samego.

Również zebrane w Unii Europejskiej państwa niczym rodzina wypracowują wspólne normy, obowiązujące w każdym kraju członkowskim. Jednym z takich ustaleń są Kompetencje nauczyciela Europejczyka.

Zastanawiając się nad znaczeniem/rozumieniem terminu „kompetencja”, można by sięgnąć do wielu źródeł jego definiowania:

1. w *Słowniku języka polskiego* PWN czytamy, że jest to: 1. „zakres uprawnień urzędu lub urzędnika do zajmowania się określonymi sprawami i podejmowania dotyczących ich decyzji”, 2. „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i doświadczenia”;

2. według słownika Władysława Kopalińskiego¹ „kompetencja” – „etymologicznie z języka łacińskiego *competentia* »odpowiedniość, zgodność«; od *competere* »schodzić się; zgadzać się; nadawać się; współzawodniczyć (z kim)« – to „właściwość, zakres uprawnień, pełnomocnictw instytucji albo osoby do realizowania określonego działania; zakres czyjejś wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności”, zaś osoba kompetentna to „ktoś uprawniony do działania, decydowania; mający kwalifikacje do wydawania sądów, ocen; autorytatywny, miarodajny”;

3. Wikipedia podaje, że jest to „wiedza teoretyczna i umiejętność praktyczna, wyróżniająca daną osobę łatwością sprawnej, skutecznej, odpowiadającej oczekiwaniom jakościowym, realizacji danych zadań. Działania osoby kompetentnej w danej dziedzinie winny spełniać obowiązujące w danej społeczności/organizacji kryteria².”

Na łamach wirtualnego czasopisma „trendy”, adresowanego m.in. do nauczycieli, sugeruje się, aby „kompetencję” pojmować albo jako:

4. „adaptacyjny potencjał podmiotu, pozwalający mu na dostosowanie działania do warunków wyznaczonych przez charakter otoczenia”³;

albo – co z punktu widzenia szkoły jako organizacji uczącej się i rozwijającej jest bardziej pożądane – jako:

5. „transgresyjny potencjał podmiotu, gdzie generowane przezeń typy działań są podatne na twórczą modyfikację, następującą w rezultacie interpretacji kontekstu działania”⁴.

We wszystkich definicjach „kompetencji” podnoszona jest kwestia posiadania, wyznaczanej w określonym zakresie, „wiedzy” i „umiejętności”. Nawet owa oczekiwana od podmiotu, więc nauczycielek/nauczycieli, zdolność do „transgresji” i „interpretacji kontekstu działania” sama w sobie stanowi o kompetencji bądź niekompetencji, bo wymaga umiejętności oduczania się zachowań stereotypowych, np. takich jak robienie kartkówek w celach podporządkowywania sobie uczniów, zwracanie uwagi na to,

¹ *Idem*, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1989, s. 271

² Por.: Wikipedia [online]. Dostępny w Internecie: [dostęp: 2 X 2005]

³ M. Sielatycki *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej* [w:] http://www.trendy.ore.edu.pl/struktura/czytelnia/artykuly/doc/kompetencje_nauczyciela_w_unii_europejskiej.pdf [dostęp 31 I 2011, g. 12.00].

⁴ *Ibidem*.

czego uczennica i/lub uczeń nie umie/z czym sobie nie radzi, „przerabianie materiału” z podręcznika.

„Transgresyjność potencjału podmiotu” polega m.in. na tym, że człowiek chce nauczyć się czegoś nowego. Może później to wykorzystać w praktyce lub też formułować wnioski, uogólnienia, które wynikają choćby z faktu oglądania kontekstu z jego różnych perspektyw. Refleksyjnie i kreatywnie działający nauczyciele oraz Grono Pedagogiczne biorące odpowiedzialność za to, co się w szkole dzieje, oto wyzwania naszych czasów. Staje się to nie lada problemem, gdy pomyślimy, że nadal społecznym zaufaniem nie cieszą się ani zachowania nonkonformistyczne, ani takie, które wynikają ze współpracy, z podziału/przydziału zadań, z delegowania uprawnień, czy wreszcie te sterowane motywacjami wewnętrznymi, a nie połajankami zewnętrznej kontroli.

Dziś można śmiało powiedzieć, że gdy mówimy o jakościowym rozwoju szkoły, o podnoszeniu jakości kształcenia, mamy na myśli przede wszystkim **nową sylwetkę nauczyciela**. Wprawdzie w priorytetach unijnej europejskiej polityki oświatowej zwraca się uwagę na:

- „równość szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z różnych środowisk, różnych narodowości, języków, wyznań”,
- „równość szans edukacyjnych uczniów niepełnosprawnych fizycznie i umysłowo”,
- „wychowanie w duchu solidarności, tolerancji, praw człowieka, poczucia tożsamości europejskiej (europejski wymiar edukacji) i poszukiwania wzorów osobowych”,

to jednak na szczególną uwagę zasługuje stwierdzenie, że najważniejsza jest zmiana istniejącego **modelu nauczyciela**, a w ślad za tym, by przeobrażeniu uległy **funkcje i zadania**, jakie mają uczący do wypełnienia. Dziś dzieci i ich rodzice oczekują także innych **cech osobowościowych**.

Nauczyciel z kijem w jednym ręku i marchewką w drugim musi ustąpić miejsca nauczycielowi otwartemu na nowości, partnerskiemu, dysponującemu dużą wiedzą z psychopedagogiki, psychologii rozwojowej oraz psychologii społecznej. Nauczyciela „kredy, tablicy, podręcznika i zeszytu” powinien zastąpić nauczyciel – *homo eutyfronicus*, bo właśnie eutyfroniki, czyli mariażu prostomyślności z wyważonym, nieubezwłasnowolniającym partnerstwem, a także z nową technologią IT, ID, NT – potrzebują dzieci pokolenia cybernetycznego. Nauczyciela dynamicznego, kreatywnie myślącego i nade wszystko postępującego ciepło, z dużą dozą cierpliwości i tolerancji, zachęcającego do... – a nie tylko zezwalającego na... – oczekują młodzi wychowywani przez zagonionych, często nieobecnych – zwłaszcza wtedy, kiedy są/byliby koniecznie potrzebni – rodziców.

Dla współczesnych uczennic i uczniów kompetentni, wspierający nauczyciele to dorośli, którzy bardziej niż „przekaznikami wiedzy” z określonej dziedziny są pedagogami – dojrzałymi, odpowiedzialnymi, etycznymi, życzliwymi „krytycznymi przyjaciółmi”. Pragnę położyć nacisk na wyrażenie „nauczyciel-przyjaciel”; potrafi on zrezygnować z krytyki, a zwłaszcza krytykanctwa, nie tylko organizuje pouczające sytuacje dydaktyczne, ale nie zawiedzie, gdy pojawi się problem. Można nań liczyć, gdy nie starczy wyobraźni i doświadczenia, by znaleźć właściwą drogę w morzu zawilości, które przynosi każdy kolejny dzień XXI wieku.

W Unii Europejskiej prace nad wyszczególnieniem takich kompetencji, których opanowanie, zwłaszcza przez młodego człowieka, wydaje się być niezbędne zarówno ze względu na zrównoważony rozwój społeczeństwa wiedzy, jak i z powodu osobistego komfortu życia Europejki lub Europejczyka, zaowocowały listą **Europejskich Kompetencji Kluczowych**. Dotyczą one:

- zdolności porozumiewania się w języku ojczystym;
- znajomości języków obcych;
- umiejętności liczenia;
- podstawowych umiejętności w dziedzinie nauk ścisłych i nowoczesnych technologii;
- posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi;
- umiejętności uczenia się;
- kompetencji interpersonalnych i obywatelskich;
- zmysłu przedsiębiorczości;
- świadomości kulturowej.

Wspólnie wypracowane Europejskie Kompetencje Kluczowe dyscyplinują nie tylko nauczycieli i pedagogów, ale także m.in. twórców wszelakich programów edukacyjno-oświatowych do podporządkowywania się zgodnym z tymi kompetencjami zasadom postępowania w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Fundamentalne znaczenie wyodrębnionych kompetencji wykorzystywane jest również przy tworzeniu tzw. priorytetów – uświadamiających to, co dla publicznej oświaty najważniejsze.

Priorytety w unijnej polityce oświatowej różnicowane są w zależności od poziomu kształcenia. W **przedszkolu** nacisk kładziony jest na wychowanie w duchu współpracy, szacunku dla innych i poczucia własnej wartości. Nauka prowadzona jest poprzez zabawę z elementami wiedzy o „innych” i „różnych”.

Na poziomie **szkoły podstawowej** do wychowania świadomie wprowadzany jest duch tolerancji. Lekcje sprzyjają budowaniu tożsamości narodowej i nabywaniu podstawowej wiedzy o Europie. Ważna jest nauka

języków obcych i rozmaite aktywności, np. w szkolnych „europejskich” klubach, wokół projektów europejskich. W **gimnazjum** nadal priorytetem jest nauka języków obcych, do której wewnętrzną motywację ma rozbudzać międzynarodowa wymiana młodzieży, udział w europejskich projektach i działalność szkolnych klubów europejskich.

Zdaniem znanego i cenionego w środowisku pedagogów psychologa Howarda Gardnera każde dziecko jest zdolne się uczyć i rozwijać, wykorzystując sobie właściwe domeny wielorakich inteligencji⁵, zaś współczesnego człowieka – zwłaszcza nauczyciela – powinno charakteryzować działanie wynikające z przemysłów przebiegających na pięciu „poziomach”; Gardner nazywa je „umysłami”.



„Umysł dyscypliny” pozwala człowiekowi opanowywać wiedzę z jakiejś dziedziny, np. studentka pedagogiki wczesnoszkolnej po uzyskaniu dyplomu nabywa kwalifikacje, które często są utożsamiane z kompetencjami, do wykonywania zawodu nauczyciela na I etapie kształcenia, czyli do kształcenia zintegrowanego. Zdaniem Gardnera w XXI wieku kompetencja wynikająca z rozwoju „umysłu dyscypliny” nie wystarczy, żeby taką osobę nazywać kompetentną. Potrzebne jest jeszcze rozwijanie/wykorzystywanie potencjału czterech pozostałych umysłów:

⁵ MIs - multiple intelligences - all human beings possess a number of relatively autonomous cognitive capabilities, each of which I designate as separate intelligences (H. Gardner, *Five minds for the future*, 2007).

- „umysłu etycznego”, który podpowie Pani nauczycielce, że będzie lepiej – również ze względu na bezpieczeństwo dzieci – aby pierwszoklasiści potrafili poprawnie napisać swoje imię i nazwisko aniżeli dowiadywali się, co to jest głoska i którą głoskę należy nazywać samogłoską, a którą spółgłoską...
- „umysłu kreatywnego”, który podsunie Pani nauczycielce pomysł, aby dzieci w różny sposób uczyły się pisania, np. „pisząc” litery swoim ciałem – tego potrzebują ruchliwe dzieci, te których domeną – czyli silną stroną, atutem wielorakich inteligencji – jest inteligencja kinestetyczna;
- „umysłu syntetyzującego”, który wygeneruje pomysł na naukę czytania ze zrozumieniem przy okazji rozwiązywania matematycznych zadań z treścią, albo odwrotnie, dzięki np. robieniu na drutach można stworzyć dziecku okazję do uczenia się dodawania, odejmowania, mnożenia, dzielenia;
- „umysłu poszanowania”, który pomoże w praktyce stosować szczytne idee filozofii personalistycznej. Dzięki myśleniu „umysłem poszanowania” Pani nauczycielka kształcenia zintegrowanego, aby nadal uchodzić za osobę kompetentną – widząc, że niektóre dzieci nie potrafią nauczyć się czytać – będzie podnosić swoje kwalifikacje w obszarze myślenia „umysłem dyscypliny” i będzie sięgać np. po metodykę czytania holistycznego/globalnego, aby tym dzieciom pomóc przekraczać ich własne ograniczenia, aby zachęcać je do prób wykorzystywania np. przestrzenno-wizualnej domeny wielorakich inteligencji do rozwijania nie dość dobrze pracującej inteligencji lingwistycznej.

Dzięki temu, że rzeczona Pani nauczycielka, zanim będzie działać, pomyśli „umysłem poszanowania”, włączając jednocześnie myślenie „umysłem etycznym”, dziecko z pozoru „nieuporządkowane” nie usłyszy uwag krytycznych o „bałaganie”, bowiem wiedza zgromadzona w „umyśle dyscypliny” Pani nauczycielki podpowie jej, że już w starożytności funkcjonowały różne definicje „porządku”, wynikające z dwu biegunowo różnych postaw: apollińskiej lub dionizyjskiej:

postawa APOLLIŃSKA ład spo-kój har-mo-nia rów-no-wa-ga (dominacja umysłu SYNTETYZUJĄCEGO; logicznej domeny wielorakich inteli- gencji)	postawa DIONIZYJSKA D ynam I zm szaleństw O N atchn I enie mistyc Z ne opętanie kreat Y wność (dominacja umysłu KREATYWNEGO; przestrzennej domeny wielorakich inteligencji)
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

„Transgresyjny potencjał” myślenia Pani nauczycielki pozwoli jej zrewidować dotąd jedynie słuszną strategię postępowania pedagoga, która każe nagradzać „grzeczność”, a ganić „nieporządek”. Owa Pani zauważy, że zachowanie dziecka nie wynika z postawy dionizyjskiej, bo nie towarzyszy mu kreatywne rozwiązywanie problemów; jest to zwykłe zagubienie się w nieuporządkowaniu otaczającej przestrzeni, chaosie nieułożonych myśli, a przyczyna pobudzenia, niemożności koncentracji, rozkojarzenia leży w braku równowagi potrzebnej do prawidłowego, nb. zrównoważonego rozwoju. Nauczycielka będzie mogła wówczas łatwiej uruchomić narzędzia edukacyjno-terapeutyczne, by wesprzeć dziecko w uczeniu się takich umiejętności, jakie pomogą mu się rozwijać oraz takich, które zapisane są w podstawie programowej określonego etapu kształcenia.

Nauczyciele przyszłości, a właściwie nauczyciele terażniejszości, zmieniającego się dzisiaj, wywiązując się z zadań generowanych Europejskimi Kompetencjami Kluczowymi, uczą się języków obcych, żeby czerpać z doświadczeń swych koleżanek i kolegów w innych krajach, przede wszystkim demokratycznej Unii Europejskiej, i aby dzielić się swymi przykładami dobrych praktyk na europejskich forach. Pracując współcześnie, nauczyciel/nauczycielka posługuje się nowymi technologiami, aby:

- przeprowadzać wideokonferencje m.in. umożliwiające dzieciom, które fizycznie nie mogą brać udziału w zajęciach w szkole, uczestniczenie w lekcjach z klasą;
- pomagać dzieciom i sobie we wzajemnym komunikowaniu się – nie tylko jednostronnym informowaniu, a wielokanałowej i obustronnej wymianie komunikatów, np. używając tablic interaktywnych do profilowania tych samych treści, dostrzegania tych samych obiektów – poprzez wizualizacje, ogniskowanie uwagi, używanie powiększenia i innych narzędzi, w które tablice są wyposażone; wysyłając i otrzymując elektroniczną pocztę, zamiast sięgać po tradycyjne zeszyty;

- zachęcać dzieci z dysfunkcjami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) – np. niedowidzące, z zaburzoną grafomotoryką, z dysgrafią – do korzystania z komputera, a dzieci wybitnie utalentowane do zmierzenia się z równymi sobie albo gdzieś w wirtualnej przestrzeni, albo za jej pomocą do wyszukania sceny, na której te dzieci będą miały okazję się zaprezentować;
- uatrakcyjnić lekcje, np. zastępując klasyczne zapisy robione w tradycyjnych zeszytach, zapisami dokonywanymi telefonami komórkowymi, które pozwolą przesyłać/zamieszczać, a następnie archiwizować zarejestrowane różne formy wypowiedzi w przestrzeni udostępnionej zainteresowanej grupie: klasie, szkole, współpracującym zespołom.

Od kompetentnego nauczyciela współczesności można oczekiwać, że dokona przewartościowania edukacyjnych priorytetów z *mieć*: szkolne osiągnięcia, nagrody, wysokie średnie – na *być*, to znaczy korzystać z prawa do nauki, chcieć chodzić na zajęcia, ćwiczyć wewnętrzną motywację do uczenia się, zarówno samodzielnego, jak i w grupie.

W edukacji postawa nastawiona na *mieć* prowadzi do kształcenia „specjalistów”, do rywalizacji, wyścigu szczurów. Nierzadko też generuje zachowania nieetyczne, w których liczy się kłamstwo i kradzież – ściąganie, plagiaty.

Z kolei postawa zogniskowana na tym, by w szkole po prostu *być*, pozwala dzieciom i młodzieży osiągać generalistyczny⁶ poziom kompetencji; liczy się w nim współdziałanie, zespołowe, demokratyczno-dialogowe podejmowanie decyzji i horyzontalny, zintegrowany i skorelowany ogląd tego, jak się rzeczy mają, a nie, jak u „specjalistów”, wertykalne zanurzenie się w coraz bardziej wyalienowaną, zawężaną dziedzinę nauki, stawianie jej ponad zrównoważone interesy jednostki i społeczeństwa.

Nastawienie na bycie w szkole wymaga nie tylko stosowania metod mających na względzie aktywność uczących się podmiotów, używania takich technik aktywizacji, które będą etyczne i akceptowalne przez osoby uczące się, ale również sięgania po dydaktykę zachwyty, dydaktykę terapeutyczną i odpowiednią ewaluację: dyskursywną, demokratyczną, zapraszającą do rozwoju i wymagającą odpowiedzialności ewaluację *on-going*. Tymczasem w edukacji zogniskowanej wokół wartości *mieć* nadal największą popularnością cieszy się ewaluacja *ex-post*, którą wyznacza podejście eksperckie, często nawet rządzone regułami najbardziej prymitywnej ewaluacji różnicującej.

⁶ Pojęcia generalista-specjalista wprowadzam za Basilem Bernsteinem.

Według Theodore Bramelda⁷, współczesnego amerykańskiego filozofa kultury i edukacji, charakteryzujący się modernizacjami programów i stylów kształcenia oraz wychowania progresywizm, dzięki któremu miało postępować nadążanie za zmianami w kulturze i w indywidualnym rozwoju dzieci i młodzieży, ustępuje dziś pola rekonstrukcjonizmowi edukacyjnemu.

To za sprawą rekonstrukcjonizmu edukacyjnego transformacja systemu edukacyjnego następuje na drodze demokratycznego dialogu. Wynegocjowany, uzgodniony nowy ład, jakim ma się charakteryzować współczesny system edukacyjny, ma być bardziej sprawiedliwy i nowoczesny; ma gwarantować taką dynamikę rozwoju beneficjentów edukacji, aby mogli oni dokonywać wspomnianej już transgresji siebie i by świadomie uczestniczyli w generowaniu społecznych zmian.

Jakich więc kompetencji można/należy oczekiwać od nauczyciela Europejczyka, który mieniłby się nauczycielem przyszłości?

Jeśli beneficjenci edukacji – dzieci, młodzież, w ogóle ludzie – **uczają się, aby być, będą mieli szansę uczyć się, aby wiedzieć, działać i wspólnie żyć**, nauczyciel zaś będzie osobą, która organizuje sytuacje dydaktyczne sprzyjające owemu procesowi i wspomnianej transgresji, o takim nauczycielu można powiedzieć, że jest odpowiednią (kompetentną) osobą na odpowiednim (odpowiedzialnym) stanowisku.

dr Wiga Bednarkowa jest autorką licznych książek na temat współczesnej szkoły, m.in.: „O! Stoń przed stopniami. O szkolnym ocenianiu” [2000, 2005]; „Jak konceptualizują MIEŁOŚĆ siedemnastoletni uczniowie?” [2003]; „Talenty w szkole, czyli 7 Wspaniałych” [2010], a także tłumaczeń kanadyjskiego profesora psychoedukacji E. Royera: „Jak kameleon na szkockiej spódniczce...” [2009]; „Jak być dobrym rodzicem” [2009]). Jest kierowniczką Zakładu Edukacji Polonistycznej i Kulturowej Instytutu Filologii Polskiej Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Swą uwagę badawczą ogniskuje na jakości eutyfronicznej edukacji pokolenia młodych. Jest autorką pojęć: „wielointeligentne lekcje”, „dydaktyka homeopatyczna”.

⁷ Por.: Z. Kwieciński, *Edukacja polska wobec przełomów i wyzwań. Reformy w świecie pozorów*, [w:] *Edukacja dla Rozwoju*, Polskie Forum Obywatelskie, Gdańsk 2010; H. Zielińska-Kostyło, *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore'a Bramelda*, Toruń 2005.

Michał Friedrich

Co robić, gdy Słowacki nie zachwyca?

Pozaliterackie konteksty interpretacyjne w nowoczesnej szkole

Szkoła przeciw lekturze?

„Nie ma nauczyciela, który dokłada starań, aby jego uczniowie niewiele z lekcji korzyścili, który celowo tak organizuje pracę, by lekcja była »czasem straconym« dla uczniów, udręką dla wszystkich w niej uczestniczących. Nikt nie chce złych lekcji»¹. Tymi słowami już na początku lat osiemdziesiątych Krystyna Kuligowska rozpoczynała swoje – kanoniczne dziś dla polonistycznej metodyki, zwłaszcza tej w akademickim wydaniu – rozważania dotyczące efektywnego planowania pracy nauczyciela. Od tamtego czasu powiedziano bardzo wiele na temat najrozmaitszych sposobów pracy z grupą i uczniem jako jednostką, na temat formuł szkolnych interpretacji tekstu, na temat strategii wykorzystania innych niż literackie dzieł sztuki na lekcjach języka polskiego etc. **Tymczasem niezmiennie mamy do czynienia z różnymi sytuacjami, gdy obcowanie z lekturą w szkole nie tylko nie wzbudza w uczniach czytelniczego pasji, ale staje się dla młodzieży wręcz antyrekomendacją dla czytania w ogóle. Jeśli uznać za jeden z zasadniczych celów kształcenia polonistycznego wychowywanie potencjalnych odbiorców tekstów kultury wysokiej, wspomniana wyżej sytuacja jawi się nie tylko jako dydaktyczne kuriozum, lecz również jako wyrazisty dowód nauczycielskiej porażki**².

Powszechna (za taką jednak, niestety, należy ją uznać) wśród młodzieży niechęć do czytania bierze swój początek w wielu miejscach, zaś diagnoza tej sytuacji mogłaby z całą pewnością być tematem dla osobnej i zapewne bardzo obszernej rozprawy, wykraczającej daleko poza ramy przewidziane dla niniejszego szkicu. Za jedną z najistotniejszych przyczyn omawianego stanu rzeczy można jednak uznać znamienne retro-

¹ K. Kuligowska, *Doskonalenie lekcji. Z problemów optymalizacji kształcenia*, Warszawa 1984.

² Por.: B. Chrzastowska, *Autor – dzieło – poetyka. Problemy interpretacji w szkole*, [w:] *Edukacja literacka w szkole. Antologia opracowań, cz. II*, wybór i oprac. W. Dynak, M. Ingot, Wrocław 1988.

aktywność autorów podstaw programowych, poszczególnych programów i podręczników a także, niestety, nauczycieli. Uczniowie (zwłaszcza szkół średnich i gimnazjów) stanowią, paradoksalnie, jedną z najliczniejszych publiczności literackich. Jest to rzecz jasna publiczność specyficzna – taka, której większość (lub przynajmniej znaczna część) lektur jest odgórnie narzucana przez system oświatowy.

O ile nie sposób wyobrazić sobie modelu szkoły, w której można by całkowicie uniknąć lekturowego przymusu, o tyle można i – jak miemam – warto podjąć starania prowadzące ku ograniczeniu owego przymusu na rzecz samodzielnych uczniowskich poszukiwań lub – na rzecz twórczego i efektywne-

O ile nie sposób wyobrazić sobie modelu szkoły, w której można by całkowicie uniknąć lekturowego przymusu, o tyle można i (...) warto podjąć starania prowadzące ku ograniczeniu owego przymusu na rzecz samodzielnych uczniowskich poszukiwań lub – na rzecz twórczego i efektywnego wyzyskiwania tekstów kultury z rozmaitych względów bliskich młodym ludziom

go wyzyskiwania tekstów kultury z rozmaitych względów bliskich młodym ludziom. Teksty takie istnieją bowiem i regularnie ich przybywa, jednak bardzo często, ze względu na swą specyfikę, spotykają się ze swoiście scholastycznym ostracyzmem ze strony nauczycieli. Fakt, że uczniowie nie chcą (nie lubią? nie potrafią? nie „mają potrzeby”?) sięgać po literaturę i inne uznane dzieła sztuki, „okrzepłe” w pewien sposób w tradycji, nie

musi bynajmniej oznaczać, że kultura nie interesuje ich w ogóle. Osobowość trafiającego do szkoły ucznia (zwłaszcza nastolatka) jest w dużym stopniu ukształtowana. Mamy do czynienia z młodym, rozwijającym się człowiekiem, który coś już jednak przeczytał, obejrzał niejeden film, słucha (nierazko bardzo dla niego ważnej!!) muzyki, zauważa obecne w miejskiej przestrzeni wlepki, „tagi”, „murale” (efekty działań grafficiarzy). Jakkolwiek daleka jest droga od interpretacji tekstu hip-hopowej kapeli do interpretacji liryku Słowackiego, warto zdać sobie sprawę, że młodzież posiada zwykle pewną orientację w kulturze w ogóle, a to może okazać się funkcjonalnym podglebieniem dla spotkań z kulturą wysoką.

Literackie preteksty

Wśród charakterystycznych dla przełomu XX i XXI stulecia jakości estetycznych na szczególną uwagę zasługuje wspomniany wyżej hip-hop.

Imponująca jest bowiem medialna i kulturowa kariera muzyki czarnoskórej mniejszości wielkich miast Stanów Zjednoczonych, zwłaszcza zważywszy na fakt, że jeden z najpopularniejszych nurtów współczesnej muzyki rozrywkowej wywodzi się z ubogich dzielnic, uznawanych za margines rozległych aglomeracji. Krytycznie nastawieni do żarłocznego kapitalizmu, agresywnej policji i przekłamującej rzeczywistość popkultury wykonawcy tacy jak: Cypress Hill, House Of Pain, Ice Cube czy – znany głównie z kontrowersyjnego przeboju *Cop killer*³ – „Ice-T” (lider formacji Body Count) bardzo szybko zyskali ogromną popularność niemal na całym świecie. Równie prędko pojawili się naśladowcy i, w ostatnich latach, epigoni. Hip-hopowo-rapową subkulturę spotykają często zarzuty propagowania przemocy i narkotyków; oskarżenia te prawomocne są jednak tylko w niektórych przypadkach. Warto natomiast zwrócić uwagę na wartości, które niesie ze sobą wiele tekstów piosenek. Wykonawcy omawianego gatunku nie unikają śmiałych (lecz nierzadko konstruktywnych) wypowiedzi na temat palących problemów społecznych takich jak: bezrobocie, uzależnienia, przemoc seksualna. Jeden z najpopularniejszych i najbardziej oryginalnych zarazem wykonawców polskiej odmiany hip-hopu, „Eldo” (uczestnik projektu „Broniewski”, mającego na celu prezentowanie poezji autora *Anki* w awangardowych wykonaniach) często podkreśla swoją zdecydowaną postawę antyrasistowską i antyhomofobiczną.

Nie tylko zresztą ważne treści niesione przez teksty piosenek omawianego nurtu dają się wykorzystać jako składnik sytuacji dydaktycznej. Szczególnie przydatna na lekcjach języka polskiego może okazać się również forma tworzonych w ramach gatunku tekstów. Charakterystyczna dla ich poetyki kategoria *freestyle’u* polega na swobodnej improwizacji, której jedynym właściwie ograniczeniem formalnym jest podporządkowanie słów powstającej piosenki dominującemu w niej rytmowi (nadawanemu przez syntezator lub – rzadziej – elektroniczną perkusję). Jarosław Klejnocki proponuje, by podsunąć uczniom skojarzenie improwizacji raperskich⁴ z improwizacjami znamienymi dla poetów romantycznych. Znakomitą ilustracją mógłby tutaj być głośny film *Ósma mila* w reżyserii Curtisa Hansona z wielką gwiazdą hip-hopu, Eminemem, w roli głównej⁵. Jeszcze

³ W wielu stanach Ameryki Północnej ukazała się ocenizowana wersja pierwszej płyty zespołu. Sprzeciw konserwatywnej krytyki budził zwłaszcza wspomniany wyżej utwór z refrenem: *Fuck the police*.

⁴ Pomijam tutaj kwestię genealogicznego rozróżnienia pomiędzy rapem i hip-hopem. Obie nazwy w wielu źródłach stosowane są zamiennie, wśród młodzieży najczęściej również brak zgody co do zakresu znaczeniowego obu terminów.

⁵ Pomysły na wykorzystanie hip-hopowej poetyki na lekcjach języka polskiego zostały zaczerpnięte ze szkicu J. Klejnockiego pt. *Nowa literatura w szkole*. Tekst nie został dotąd opublikowany, za jego udostępnienie serdecznie dziękuję autorowi.

bardziej zaskakującym (a przy tym jakże prostym do wykonania!) dydaktycznym zabiegiem może być, również proponowane przez autora *Przylądka pozerów*, zestawienie wybranego tekstu hip-hopowego z ... *Bogurodzicą!* Pretekstem dla takiego działania byłaby tutaj znamienna dla rapowych piosenek meliczność oparta na bardzo wyrazistej rytmizacji tekstu powstałej między innymi wskutek zastosowania rymów wewnętrznych. Zupełnie tak, jak w *Bogurodzicy!* Ukazanie zaskakującej wspólnoty artystycznej anonimowego średniowiecznego autora i muzyczno-poetyckich buntowników spod znaku Ice'a-T może być jednym z tych niezwykle cennych momentów procesu polonistycznej dydaktyki, w których młodzież doświadczy autentyczności przesłania nauczyciela mówiącego o ciągłości i ponadczasowości kultury. Oto przykłady reprezentatywnych hip-hopowych tekstów:

Nie osądzaj mnie to moja dusza krzyczy
Ziomki wiedzą co się liczy i ja też
Jestem z ulicy więc się strzeż
Jeśli chcesz być modny
Ten głodny ten bezdomny
Nie chcę być namolny lecz wolny
[...]

Dla systemu nie pracujesz wtedy nie jesz
Po co egzystujesz tego nie wiesz
Nie znacysz więcej niż wesz
On tego chce a ty chcesz?
Jego wpływów się nie wyprzesz
(Molesta, *Nienawiść*⁶)

Utwór zespołu Molesta (tworzącego również pod nazwami: Mistic Molesta i Molesta Ewement) posiada wiele cech charakterystycznych dla poetyki hip-hopu. Oprócz bardzo wyrazistych rymów wewnętrznych (podwójnych) pojawia się tutaj sławetny, spopularyzowany przez subkulturę hip-hopowców leksem „ziom” (inne slangowe warianty to: „ziomek”, „ziomas” i – bodaj najpopularniejszy: „ziomal”), cały zaś utwór ma charakter protest songu, podejmującego problemy niełatwej codzienności młodzieży z miejskiego blokowiska. Warto zwrócić uwagę również na motyw „walki z systemem” – radykalny, wyrażany *explicite* sprzeciw wobec polityczno-ekonomicznych norm społecznych jest interesującym łącznikiem pomiędzy problematyką obszernego zrębu tekstów wykonawców hip-hopu a światopoglądowymi manifestami zespołów hard core'owych i – zwłaszcza – punk rockowych. W podobny sposób daje się skomentować fragment utworu Rafała Poniedziałskiego, cieszącego się wielką popularnością rapera tworzącego pod pseudonimem Pono:

⁶ Wydawcą płyt zespołu Molesta jest wytwórnia Respekt Records.

Nowy ład, nowy ład, nowy kat, to nowy porządek
Nowy świat, nowy świat, nowy start, tu nowy porządek
Jeden bunt, jeden głód, jeden lud, jak jedna waluta
Jeden wróg, jeden wróg, ta, jeden wróg, bo jedną wojnę wzbudza

To tacy ludzie u władzy oraz ludzie z kasy pracy
Coraz cieńsza klasa średnia, zostanie bogata, biedna
Jedna żeruje na drugiej, druga dla pierwszej luksusu
Haruje za pługiem, w długach żyje z przymusu

[...]

(Pono, *Nowy ład*)⁷

Protest song warszawskiego muzyka zwraca uwagę dynamicznym układem głębokich, wewnątrzwersowych rymów i efektywnym wykorzystaniem kolokwialnej leksyki. Nadrzędnym tematem utworu *Nowy ład* są znamienne dla kapitalistycznego ustroju wypaczenia ekonomiczne, zwłaszcza zanik klasy średniej i podatność społeczeństw na negatywne skutki globalizacji.

Ciekawym zagadnieniem dotyczącym wielu utworów omawianego nurtu muzyki współczesnej jest autotematyzm. „Poezja o poezji”, układana do rytmicznej, hip-hopowej muzyki, podkreśla częstokroć rangę tworzenia jako aktu buntu lub sposobu na oswojenie szarej, miejskiej rzeczywistości. Oto przykład:

To nie są rzeczy, które widzę we śnie
Jak odgłosy w mieście, hałasy, zgiełk tłumów
Kolorowe litery gdzieś na wyłomach murów
Czasy królów odeszły, nastały czasy pełne bólu
Piszę o tym wszystkim, by poezji stać się bliskim
Jak ci, którzy odeszli, tysiące ludzi
Jest już późno, czas iść spać, a nie marudzić
Czekam, kiedy znowu muza do mnie wróci
[...]

Pisane nocą myśli, nacechowane melancholią
Wiem, że teraz ktoś, gdzieś zostawia myśl się niekończącą
Stawiając pomnik słowem, co od spizu trwalszy
Jak Horacy piszę, by czasu upływanie zwalczyć
Mój sposób, by od szarości dnia gdzieś odejść
Swoją krainę z marzeń, budować swoim słowem
Odkocznia od tego, co czeka mnie rano
Nocne pisanie, dobranoc

(Grammatik, *Jest już późno*)⁸

Lider i autor tekstów piosenek zespołu Grammatik – wspomniany już wcześniej „Eldo” – (Łukasz Kaźmierczak) znany jest w środowisku polskich raperów jako tekściarz podejmujący ważne problemy społeczne. Przywo-

⁷ Płyty Rafała „Pono” *Poniedziałki* ukazują się nakładem firmy Prosto.

⁸ Wydawcami płyt nieistniejącej już formacji Grammatik były wytwórnie: Blend Records, T – 1 Teraz, Embargo Nagrania.

łany powyżej utwór *Jest już późno* stanowi ciekawy przykład tekstu mniej reprezentatywnego dla wykonawcy; z jednej strony mamy do czynienia z wypowiedzią o bardzo osobistym wymiarze, z drugiej zaś – ze względu na śmiałe intertekstualne nawiązanie – z próbą podjęcia uniwersalnej refleksji na temat poezji. Pomysł na wykorzystanie *Jest już późno* w sytuacji dydaktycznej narzuca się niejako samoczynnie. Tym bardziej warto zbadać inne zależności muzyki popularnej/alternatywnej/rozrywkowej z tym, co w kulturze zastane, okrzepłe, zakorzenione.

Muzyka jest bowiem – niezmiennie od wielu dziesięcioleci – szczególnie istotnym dla młodzieży nośnikiem wartości. Ważne, by podejmować próby wykorzystywania tego faktu na lekcjach języka polskiego, które – jak

Muzyka jest – niezmiennie od wielu dziesięcioleci – szczególnie istotnym dla młodzieży nośnikiem wartości. Ważne, by podejmować próby wykorzystywania tego faktu na lekcjach języka polskiego, które – jak chyba żadne inne godziny lekcyjne – stanowią okazję do rozmów o podstawowych, ogólnoludzkich aksjomatach

chyba żadne inne godziny lekcyjne – stanowią okazję do rozmów o podstawowych, ogólnoludzkich aksjomatach. Kolejny przykład muzycznej awangardy mogącej stać się frapującym i niebanalnym kontekstem dla nauczyciela polonisty to projekt Tomasza Budzyńskiego o nazwie: Trupia Czaszka. Pod tajemniczą i być może nieco pretensjonalną nazwą kryje się powołany do istnienia w 2004 roku zespół, który opracował muzykę do tekstów kontrowersyjnego jezuity z osiemnastowiecznego Wilna – Józefa Baki. Wspomniany wyżej

autor i pomysłodawca przedsięwzięcia to postać legenda alternatywnej sceny muzycznej w Polsce. Karierę zaczynał w zespole Siekiera, którego płyty uznawane są dziś za klasykę punk rocka. Formacja ta wślawiła się również radykalnymi, antykomunistycznymi wystąpieniami podczas Festiwalu Muzyki Rockowej w Jarocinie⁹. Najważniejszy etap twórczości Budzyńskiego to jednak gra w zespole Armia, który zapoczątkował nurt tak zwanego „rocka chrześcijańskiego”. W 1990 roku ukazała się płyta zatytułowana *Legenda*. Znalazły się na niej teksty wyraźnie nawiązujące swą tematyką do ewangelii i dzieł Ojców Kościoła. Muzycy przyznają się również do inspiracji gnozą. Znamca tematu – Jerzy Prokopiuk – uznał zawarte na tejsze płycie liryki Budzyńskiego za „perłę polskiej poezji gnostyckiej”. Sam wokalista natomiast mówi o okolicznościach powstania płyty zatytułowanej *Uwagi Józefa Baki* w następujący sposób:

⁹ Zob.: M. Lizut, *PRL (Punk Rock Later)*, Warszawa 2003.

„Poeta Krzysztof Koehler zapytał mnie kiedyś: Czytałeś wiersze Józefa Baki, jezuity z osiemnastego wieku? To przeczytaj, bo jakby ktoś nagrał do nich punkową muzykę, to by dopiero było coś! Ten ksiądz był takim osiemnastowiecznym punkiem. Buntował się przeciwko wszystkiemu, co widział dookoła, nawet przeciw poezji, którą wtedy pisano. A teraz myślę, że jest w Niebie i podoba mu się to, co robimy”¹⁰.

Krótkie, „szarpane” – używając określenia Antoniego Czyży¹¹, z reguły trzy – i czterozgłoskowe wersy okazały się idealne do zaśpiewania w rytm niesłychanie dynamicznej i bardzo agresywnej muzyki. Wiersze, pierwotnie stychiczne, zostały podzielone na strofy, wyodrębniono też chwytliwe, efektowne refreny, na przykład:

Bies! zły to pies! [...]
Łopata przeplata wesele w łez wiele [...]
Hej boginie, wszystko zginie [...]
(*Uwaga damom*)

Oprócz tych innowacji nie dokonano żadnych zmian w tekstach Baki. Zespół wykorzystał klasyczne, rockowe instrumentarium, czyli gitarę rytmiczną, bas i perkusję. Muzyka, która ilustruje *Uwagi...* nawiązuje wyraźnie do wczesnych dokonań grupy Siekiera – mamy tutaj do czynienia z bardzo ograniczoną liczbą gitarowych akordów, utrzymanych z reguły w tonacjach molowych. Istotne jest również brzmienie sekcji rytmicznej, którą tworzą, podobnie jak w przypadku zespołów jazzowych, gitara basowa i perkusja. Instrumenty nastrojone zostały bardzo nisko. Całość daje efekt typowy dla punk rocka drugiej połowy lat osiemdziesiątych – muzyka obfituje w dysonanse, jest „drapieżna”, czy też, jak mówi sam wokalista, „ultraszybka i brutalna”¹². Owa „ultraszybkość” i „drapieżność” sprawiają, że muzyka Budzyńskiego i kolegów zaskakująco harmonijnie (sic!) współbrzmi z „szalonym rytmem” *Uwag...*, a także znakomicie ilustruje ich treść, nasyconą właśnie „drapieżnością” i „brutalnością” – najważniejszymi przymiotami wyobrażanej przez Bakę upiornej bohaterki jego wierszy.

Istotne jest również plastyczne opracowanie płyty. Na okładce znalazły się bowiem grafiki autorstwa pomysłodawcy projektu, których treść, jak nietrudno się domyśleć, zdominowana jest przez elementy makabryczne. Zarówno okładka, jak i broszura informacyjna, którą zostało opatrzone wydawnictwo, utrzymane są w jaskrawożółtej tonacji – barwa ta ma ewokować skojarzenia z promieniami rentgenowskimi, które pozwalają m.in. na

¹⁰ Fragment wywiadu z Tomaszem Budzyńskim w programie Pegaz z 7.11.2004, TVP 2.

¹¹ A. Czyż, *Retoryka ks. Baki*, [w:] B. Otwinowska (red.) *Retoryka a literatura*, Wrocław 1984.

¹² Wywiad w magazynie Pegaz, jw.

ogłądanie ludzkich kości. Elementy szkieletu człowieka zostały natomiast wyrysowane z pietyzmem przez samego Tomasza Budzyńskiego.

Po co Baka punkowcom? Po co Baka szkole? Na literackiej reputacji Józefa Baki ciąży wszakże (i, jak się wydaje, ciężać nie przestanie) opinia poety – szaleńca, poety – jurodiwego, który roztacza przed słuchającym go ludem fantasmagoryczne wizje Niechybnej Śmierci. Więzy z kulturą literacką czasów saskich, problematyczne uwikłanie w ów skomplikowany układ artystycznych postaw przełomu baroku i oświecenia, z pewnością nie przydają mu blasku jako twórcy¹³. A jednak, pogardzany przez przeszłe stulecie, z mozołem rehabilitowany w drugiej połowie dwudziestego wieku, Baka zdołał odcisnąć swoje piętno na historii literatury. Świadczy o tym przede wszystkim ogromna liczba literackich nawiązań do jego osobliwej twórczości, a także z wolna, ale znacząco powiększający się stan badań nad owymi dokonaniem¹⁴. Wziąwszy natomiast pod uwagę efekty pracy plastyków nawiązujące do tematyki *Uwag śmierci niechybnej* oraz zaskakujące pomysły muzyków rockowych, można śmiało mówić o swoistym fenomenie kulturowym osiemnastowiecznego, wileńskiego jezuita. Przyczyn owego fenomenu upatrywać można w charakterystycznej dla przełomu ubiegłego i obecnego stulecia kulturowej wielojęzyczności, pozwalającej na różnorakie eksperymenty. Warto jednak pochylić się na moment nad osobliwościami bakowskich *Uwag...*, które porażają – drastycznie kontrastującą z poetyką frywolnej artystycznie rymowanki – eschatologią. Wileński jezuita eksploruje bowiem nieustannie ten sam temat – temat śmierci. Świat literacki tomu z 1766 roku jest całkowicie podporządkowany zasadzie nieuchronnego przemijania. Czyżby reinterpretowane przez najśłynniejszego chyba spośród epigonów baroku motywy: *memento mori*, *dans macabre*, *mors est speculum vitae* miały okazać się ponadczasowe? Pytanie to warto zadać uczniom, których myśli zapewne nieczęsto zajmuje eschatologiczna refleksja. Odpowiedzi udzielą tym

¹³ Por.: M. Prejs, *Poezja emocji*, „Przegląd Humanistyczny” 1981, nr 3.

¹⁴ A. Nawarecki, *Czarny karnawał. Uwagi ks. Baki – poetyka tekstu i paradoksy recepcji*, Wrocław 1991; A. Czyż, *Retoryka ks. Baki*, [w:] B. Otwinowska (red.) *Retoryka a literatura*, Wrocław 1984; *idem: Grotteska w poezji ks. Baki*, „Przegląd Humanistyczny” 1981, nr 3; *Baka – poezja kiczu*, „Twórczość” 1982, nr 3; *Józef Baka – poeta jezuicki*, „Przegląd Powszechny” 1984, nr 1; M. Friedrich, *Wizerunek Śmierci komicznej w „Uwagach...” ks. Józefa Baki*, „Przegląd Powszechny” 2005, nr 1. Jeśli chodzi o literackie (i nie tylko) nawiązania do twórczości Baki, zagadnienie to omawia szczegółowo i wyczerpująco A. Nawarecki w przywołanej powyżej rozprawie. Autor analizuje „tropy bakowskie” w literaturze od osiemnastego stulecia do drugiej połowy dwudziestego wieku. Jako niezwykle interesujące zagadnienie (nieopracowane jak dotąd) jawi się kwestia recepcji dokonań autora *Uwag...* w poezji przełomu XX i XXI w. Należy tutaj wymienić nazwiska takich twórców jak: Janusz Szuber, Eugeniusz Tkaczyszyn-Dycki, Wojciech Wencel, Krzysztof Koehler, Szymon Babuchowski.

chętniej, jeśli wyeksponujemy – nieodłącznie kojarzący się przecież z Baką – czarny humor! Przyjrzyjmy się następującym dystychom:

Nic nie miło,
Gdy się zgniło
(*Młodym uwaga*)

lub:

Panienki
W trunienki
(*Uwaga damom*)

czy też:

Próżna fiasza cię odstrasza,
Próżna krypta cię zaprasza
(*Uwaga zabawnym, czy zatrudnionym chmielem głowom*)¹⁵

Zderzenie metafizyki z ludycznością daje w tym wypadku efekt groteskowy i komiczny. Jeden z pierwszych i jednocześnie najzagorzalszych obrońców twórczości ks. Baki, Józef Ignacy Kraszewski, rozważał tę kwestię w następujący sposób:

Uważany jako humorysta X. Baka jest pierwszy co do czasu, żart wprowadzony niekiedy pod tak ważną i od wieków z pompatycznymi tylko wykrzyknikami dostępowaną myśl, jest energiczną i silną pogardą jenuzu, dla niewolniczych form krępujących wolny bieg fantazyi¹⁶.

Swoistą dychotomię utworów Baki dostrzegają także dwudziestowieczni twórcy. Józef Czechowicz na przykład wyraził się o sprzecznościach dotyczących tekstu *Uwag...* w następujący sposób:

Konfrontując żywot księdza Baki, człowieka na ogół świętego i nauczyciela poetyki w Wilnie z tym tomikiem, niepodobna nie podejrzewać, że na dnie zagadnienia kryje się coś odmiennego od zewnętrznych pozorów. Nie, nie mogę uwierzyć, żeby to ktokolwiek mógł napisać na serio. Tym bardziej nie mogę, że przecież w literaturze naszej i dawniej, i teraz zdarzały się żarty bardziej wesołe, udane, pierwszorzędnie mistyfikujące kogo należy¹⁷.

Kolejne, kto wie czy nie najistotniejsze ze źródeł komizmu strof o „niechybnej śmierci”, znajduje się we wspomnianej warstwie językowej utworu. Pod względem semantyki, świat przedstawiony *Uwag...* to swoista „galeria” czy raczej „katalog” osób i rzeczy¹⁸. Realizacja takiego założenia nie byłaby możliwa bez odpowiedniego doboru słownictwa. Pierwszorzędne znaczenie

¹⁵ Wszystkie fragmenty wierszy Baki cytuję za wydaniem: J. I. Kraszewski, W. Syrokomla, 1855, *Baka odrodzony. Uwagi o śmierci niechybnej, wszystkim pospolitej X. Józefa Baki*, Wilno.

¹⁶ J.I. Kraszewski, *ibidem*.

¹⁷ J. Czechowicz, *Listy*, Lublin 1977.

¹⁸ A. Nawarecki, *ibidem* (*Czarny Karnawał...*).

ma w tym wypadku ogromna liczba rzeczowników w tekście; to właśnie użycie tej części mowy odpowiada za swego rodzaju „prezentacyjny charakter” bakowskich rymowanek. Zacznijmy od słowotwórstwa. Język Baki naszpikowany jest leksykalnymi osobliwościami, jak choćby znamienne spieszczenia: „szpasiu”, „migdaliku”, „szpaczkujesz”, „papuszek” (*Młodym uwaga*), „przylepka”, „łubek” (*Starym uwaga*), „szczurki”, „trunieńki” (*Uwaga damom*), „Niemczyka”, „kruchlaczki” (*Cudzoziemcom*) etc., oraz zgrubienia: „ciotulą”, „babulo”, „dziad” (*Starym uwaga*), „szkulepa”, „poczwarą”, „czamara”, „wór” (*Uwaga damom*), „mordy”, „butele”, „baryła”, „gęba”, „kufa”, „antał”, „klocu”, „flaszka” (*Uwaga zabawnym czy zatrudnionym chmielem głowom*), etc. Tak znaczne nagromadzenie hipokorystycznych i augmentatywnych form rzeczowników nie jest oczywiście przypadkiem. Gramatyczne właściwości rzeczownika, takie jak fleksyjność, stosunkowo uboga rekcja i słowotwórcza „podatność”, w znaczący sposób ułatwiły poecie skonstruowanie omawianego wyżej układu rymów. Zauważmy, że udaje się Bace wyszukać odpowiedni rym nawet do rzadkich zapożyczeń, archaizmów i neologizmów: „kresie – czerkiesie”, „spony – girydony”, „tesaczki – kruchlaczki” etc. Wszystkie te wyrazy, to przecież rzeczowniki. W sumie, jak wyliczył Aleksander Nawarecki, stanowią one blisko czterdzieści procent słownictwa *Uwag*..¹⁹, a zatem tekst jest w zasadzie zdominowany przez tę część mowy. Czasowniki i przymiotniki pojawiają się u Baki zawsze pojedynczo, a ich funkcją jest określanie rzeczowników, które stanowią oś semantyczną niemal każdego wersu.

Pod względem syntaktyki zwraca uwagę częste stosowanie przez autora równowników zdań, które zastępują konstrukcje z użyciem czasownika, np.:

Tobie w głowie skoki, tany
Charty, żarty, na przemiany
[...]
Świat gomułka, tyś pigułka
Ale smaczna szczerom skórka
(*Młodym uwaga*)

lub:

Grzeszniku
Bez liku:
Ach grzech, grzech
Nie śmiech, śmiech!
Śmierć matula
Jako dula
Już na nosie
(*Uwaga prawdy z rozrywką*)

¹⁹ *Ibidem*, s. 191.

czy też :

Tyś bez wierszów dosyć sławny,
Z oczu, z mordy opój jawny
(*Uwaga zabawnym...*)

Te eliptyczne konstrukcje również świadczą o wspomnianym, prezentacyjnym charakterze utworu. Oszczędne stosowanie czasowników pozbawia *Uwagi...* wymiaru fabularnego, mamy tutaj do czynienia z próbą poetyckiego opisu „grzesznika”, „opoja” etc., oraz przestrożę przed tym, co go czeka za jego niecne życie – a jest to, rzecz jasna, „niechybna śmierć”.

Józef Baka nie pisze liryki. Podmiot mówiący jego wierszy to swoiste *alter ego* jezuita-kaznodziei, późnobarokowego retora, który nie zawaha się przed sięgnięciem po najbardziej wysublimowane środki wyrazu, byle tylko przekonać swego rozmówcę. Rubaszny, staropolski humor *Uwag...* to jeden z wielu atrybutów niezwykle chłonnej jezuickiej kazuistyki. Fakt ten jednak bynajmniej nie przeszkadza, aby komiczne pierwiastki dziełka Baki wyzyskać jako funkcjonalną „przynętę” dla uczniów, którzy przyjdą na lekcję poświęconą epoce baroku – epoce w znacznym stopniu zapoznanej i „źle obecnej” w szkole. Kolejną „przynętą” może być rzecz jasna muzyka – ściana gitarowych dźwięków generowanych przez Trupią Czaszkę jest w stanie wyrwać uczniów z największego nawet marazmu. Naprawdę warto się odważyć!

Intersemiotyczny labirynt

Do znamiennych cech ponowoczesności należy specyficzna wielojęzyczność powstających w jej dobie tekstów kultury; zarówno artyści, jak teoretycy literatury oraz szeroko pojętej sztuki przełomu XX i XXI wieku wydają się zgodni co do tego, że „prymat druku i litery” przestaje być aktualny. Śmiałe postulaty i (zwłaszcza!) działania postmodernistów zdążyły już mocno „okrzepnąć” i doczekały się konstruktywnej krytyki, a nawet zajęły – na stałe, jak można mniemać – swoje miejsce w akademickich podręcznikach. Jeden z najistotniejszych wniosków dotyczących kondycji, czy raczej – unikając wartościujących formuł – kształtu współczesnej kultury, winien dotyczyć coraz istotniejszej rangi ikoniczności i audiowizualności. Nie sposób już, nie narażając się na śmieszność, odmawiać roli „pełnoprawnego” dzieła sztuki filmowi (również animowanemu), fotografii, czy też różnym działaniom parateatralnym. Coraz wyżej ocenia się dziś wszakże kontestatorskie wytwory kultury alternatywnej, takie jak: szablon, graffiti czy – o dziwo, najbardziej chyba kontrowersyjna – wlepka.

Kulturowe przemiany zachodzące na styku XX i XXI wieku stanowią szczególne (miejmy przecież odwagę powiedzieć: szczególnie trudne!) wyzwanie dla nauczyciela. Zauważalne z perspektywy wyposażonego w narzędzia nauki i propedeutyki dydaktyka, pedagoga czy metodyka zjawiska, mieszczą się również, być może paradoksalnie, w horyzontach percepcyjnych młodzieży. Mowa tutaj, co oczywiste, o percepcji zupełnie innego rodzaju – pozbawionej teoretycznego i metodologicznego zaplecza, opierającej się natomiast na specyficznej wrażliwości i, ujmując rzecz najprościej, chłonności doświadczeń i wrażeń. Dzisiejszy świat kultury widziany oczyma dziecka to świat znajdujących się w coraz intensywniejszym ruchu barw, obrazów i dźwięków. Rozmaitość kodów oraz nośników tekstów (od książki po mp3!) sprawia, że we współczesnej szkole zaczynają dominować przedstawiciele pokolenia, które postrzega rzeczywistość wszystkimi niemal zmysłami. Pewnym jest, że nauczyciel nie może wobec tej sytuacji pozostać obojętnym. Pierwsze istotne pytanie mogłoby brzmieć: co z czytelnictwem? Czy książka jest dzisiaj w stanie w jakikolwiek sposób pozyskać takiego odbiorcę jak nastolatek/uczeń? Fenomen Harry’ego Pottera oraz rosnąca popularność utworów coraz liczniejszych naśladowców J.K. Rowling wydają się dowodzić, że owszem, tak! Nie sposób jednak oczekiwać, że przygody Harry’ego prędko trafią do kanonu lektur szkolnych. Znalazłoby się zresztą wielu nauczycieli, którzy (niekoniecznie bez racji) zanegowałiby sam pomysł takiej lekturowej innowacji.

Kończąc rozważania poświęcone próbom wyjścia naprzeciw literackim oraz – szerzej – kulturowym zapotrzebowaniom młodzieży szkolnej, pozwolę sobie zaproponować jeszcze jeden „literacki pretekst”, również odnoszący się do, z reguły problematycznych jeśli chodzi o uczniowską recepcję, epok dawnych. Nominowana do Oscara *Katedra*²⁰ Tomka Bagińskiego jest filmem absolutnie bezprecedensowym. Z tak zaawansowaną animacją komputerową kino europejskie nigdy wcześniej nie miało do czynienia. Dramatyczna refleksja egzystencjalna przełożona na skomplikowany język programowania posiada jednak bardzo wyraziste kulturowe zakorzenienie.

Powstały w 2002 roku krótkometrażowy film animowany (*Katedra* trwa niewiele ponad sześć minut) jest kunsztowną, wysublimowaną przypowieścią na temat ludzkiej samotności, niemożności znalezienia bezpiecznego miejsca w świecie. Bagiński nie tylko bowiem zawiesza wysoko jak nigdy dotąd poprzeczkę współczesnemu filmowi animowanemu, lecz również

²⁰ Powstały w 2002 roku film Bagińskiego doczekał się debiutu na rynku wydawniczym. *Katedra* znalazła się wśród filmów pomieszczonych w *Antologii polskiej animacji*, Polskie Wydawnictwo Audiowizualne, 2007.

wielce udanie gra konwencjami. Mroczna, fantasmagoryczna świątynia została wykreowana z zachowaniem wzorców architektury gotyckiej, będącej nieodzownym sztafażem większości opowieści fantazy (nurt niezmiennie cieszący się znaczną popularnością wśród młodzieży²¹). Wirtualna katedra z dwudziestego pierwszego wieku posiada „odpowiedniki” najistotniejszych (jakże pojemnych semiotycznie!) elementów sztuki średniowiecznych budowniczych (trójnawowa konstrukcja, ostrołuki, przypory, maswerki, gargulce etc.). Należy jednak nadmienić, że filmowa transpozycja średniowiecznej budowli wiąże się z desakralizacją katedry – w filmie Bagińskiego ma ona charakter *locus horribilis*, konotuje nieswoiste dla gotyckiej świątyni jakości. Akt „wchłaniania” jednostki przez osobliwą, żywotną budowlę daje się opisać w kategoriach hillozoizmu czy, szerzej, panmaterializmu (kategorii użytecznych choćby przy interpretacji prozy Brunona Schulza)²². Bohater utworu – wyalienowany wędrowiec – daje się utożsamiać ze średniowiecznym *everymanem*; można też dostrzec w nim znamiona odczuwającego ból istnienia romantyka – dziecka epoki, która przecież tak bardzo ukochała sobie gotyckie światłocienie. Awangardowe, ponowoczesne dziełko może stać się niezwykle efektowną (a również, śmiem twierdzić, efektywną) ilustracją niejednej lekcji, której temat wydaje się na pozór pozbawiony możliwości poszukiwania intertekstualnych (w szerokim rozumieniu tego terminu) nawiązań.

Niebezzasadne będzie przywołanie tutaj konstatacji Seweryny Wyśłouch na temat zależności pomiędzy językiem (rozumianym najogólniej – jako system znaków), literaturą i filmem; badaczka, nawiązując do semiotycznych założeń Barthesa²³, twierdzi, że:

literatura jest systemem pasożytnym na języku. Wykorzystuje znaki językowe jako tworzywo, uruchamiając bogactwo konotacji. To, co w języku naturalnym pełniło funkcję znaku (*signifiant + signifie*), nagle staje się elementem innego układu – dzieła literackiego – i pełni funkcję znaczącą (*signifiant*), otwierając pole nowych znaczeń (artystycznych, ideologicznych, filozoficznych). [...] Na systemach prymarnych pasyżują systemy wtórne, wykorzystując możliwości konotacyjne znaków. Literatura

²¹ Tomek Bagiński jest również autorem graficznego opracowania gry *Wiedźmin* – opartej na motywach bestsellerowej sagi A. Sapkowskiego.

²² J. Kwiatkowski, *Dwudziestolecie międzywojenne*, Warszawa 2003, s. 342.

²³ R. Barthes, *Literatura i znaczenie*, [w:] *idem, Mit i znak*, Warszawa 1970, s. 161.

jest wtórnym systemem bazującym na języku, natomiast podstawę filmu stanowi nie język, lecz kod wizualny. Film jest więc wtórnym systemem nadbudowanym na kodzie wizualnym.

Swoistość filmu polega na ruchomości obrazów i wielokodowości, rozumianej jako korzystanie z innych kodów (np. języka czy muzyki), które wcale nie są równorzędne i równouprawnione, bowiem dominuje kod podstawowy – wizualny²⁴.

Jeśli więc uznamy film za system wtórny wobec innych kodów (w tym wypadku: kodów innych dziedzin sztuki)²⁵, nietrudno będzie rozpoznać elementy systemów prymarnych, stanowiących materię dziełka Bagińskiego – byłby to zwłaszcza wspomniany symboliczny „język” gotyckiej sztuki, zgodnie z prawidłami której powstawały budowle – teksty kultury, a także, rozpoznawalne bez trudu przez młodzież, swoiste kody kulturowe literatury i kina fantasy.

Refleksja (w miejsce zakończenia)

Charakterystyczna dla trwającej (stającej się?) epoki wielokodowość, coraz bardziej złożona multiplikacja dykcji to czynniki, które zmuszają człowieka świadomie interpretującego zjawiska kulturowe do nieustannej aktywności poznawczej oraz do ciągłej otwartości na estetyczne przewartościowania. Dla nauczycieli polonistów fakt ten ma co najmniej dwojaki skutek: z jednej strony wynikają zeń nowe obowiązki, z drugiej natomiast otwiera się możliwość rozmawiania z młodzieżą o wartościach w zupełnie nowy sposób – ukazując trwałe, niezmiennie aksjomaty w nowych dekoracjach – kostiumach – maskach. Odejście od „literaturocentrycznego” modelu kształcenia jest z całą pewnością ryzykiem, jednak w obliczu zauważalnej wyraźnie jak nigdy dotąd zmienności kulturowych wzorców, warto owo ryzyko podejmować.

Promowanie **kultury języka i kultury literackiej** – jawiące się niezmiennie jako jedno z fundamentalnych zadań polonistycznej edukacji – nie może odbywać się natomiast z pominięciem głębokiej refleksji na temat osobowości ucznia. O ile nie sposób stworzyć uniwersalnego, preferencyjnego modelu osobowości naszych podopiecznych ze szkoły podstawowej/gimnazjum/liceum, który byłby przekonujący i wystarczający (rzecz jasna ze względu na konieczność indywidualnego rozpatrywania sytuacji każdego ucznia), o tyle należy bez wątpienia mieć pełną świadomość wpływu rozmaitych czynników na rozwój osobowości dzieci i młodzieży. Wśród tych czynników najistotniejsze wydają się być: sytuacja rodzinna,

²⁴ S. Wysłouch, *Literatura a sztuki wizualne*, Warszawa 1994, s. 161.

²⁵ Ł. A. Plesnar, *Semiotyka filmu*, Kraków 1990, s. 41–42.

uwarunkowania środowiskowe, przebieg okresu dojrzewania (rozmaite jego fazy w różny sposób wpływają na rozwój osobowości), stopień zaangażowania szkoły w edukację i wychowanie, a także przecież – aktualnie dominujący paradygmat kulturowy.

Najsukcesowniejszą „antyreklamą” dla literatury u progu nowego stulecia są prezentacyjna anachroniczność i antykwaryczna wręcz metodyka, które wciąż, niejednokrotnie, pokutują w polskiej (zapewne zresztą nie tylko!) szkole. Dlatego też niniejsza propozycja wykorzystania rozmaitych pozaliterackich kontekstów interpretacyjnych oparta jest w zasadniczej mierze na fundamencie intersemiotyczności, która z kolei stanowi klucz do rozumienia i interpretowania współczesnej – swoiście wielojęzycznej – kultury. Rezygnacja ze wspomnianej „literaturocentrycznej” osi kształcenia polonistycznego nie wynika bynajmniej z błahej dążności do uatrakcyjnienia przebiegu lekcji – stanowić ma ona wyjście naprzeciw zapotrzebowaniom współczesnego nastolatka, który, nierzadko z dużym trudem, porusza się w świecie kultury, a zatem w świecie najrozmaitszych znaków – kodów – (kon)tekstów.

Pozaliterackie interpretacyjne konteksty za każdym razem stanowić mają punkt wyjścia do zainteresowania – pobudzenia – uświadomienia ucznia; próbę skierowania go na drogę poszukiwania wartości, które z czasem będzie miał możliwość ułożyć w spójną, konsekwentną i, co najważniejsze, zhierarchizowaną całość. Jednymi z najistotniejszych punktów dojścia pozostają oczywiście (!) kultura języka i kultura literacka (czytelnicza), będące wciąż (na szczęście) nieodzownymi elementami paradygmatu człowieka wykształconego.

Michał Friedrich jest nauczycielem języka polskiego, absolwentem filologii polskiej i animacji kultury, doktorantem na Wydziale Polonistyki UW. Pisuje do „Przeglądu Powszechnego”, „Przeglądu Humanistycznego”, „Meritum”, prasy niezależnej. Zainteresowania naukowe: literatura i sztuka barokowa oraz współczesna, teatr awangardowy XX i XXI w., socjologia, filozofia.
Dlaczego praca w szkole i ze studentami? Nie dlatego, tylko po co!?! Żyj tak, aby człowiek był dla ciebie celem – nie środkiem... Zawód nauczyciela, jak żaden inny, pozwala wcielić tę maksymę Immanuela Kanta w życie.

Bożena Olszewska

O magii i tajemnicy poezji Ewy Szelburg-Zarembiny

10 kwietnia 2009 roku minęła 110. rocznica urodzin Ewy Szelburg-Zarembiny, autorki wielu książek dla dzieci. Jej proste, pełne wdzięku wierszyki o sobie, rodzicach, przyrodzie, drobnych zdarzeniach dnia codziennego, dziecięcych zachwytach i fascynacjach na długie lata zapadły w życzliwej pamięci nas – dorosłych. Jej opowiadania o małej Reni i hodowanych przez nią zwierzątkach, zebrane w tomiku *Najmilsi* „mimo zestarzałych realiów” nadal uczą mądrej miłości do zwierząt.

Literacki talent Zarembiny ujawnił się bardzo wcześnie. Już jako czteroletnie dziecko układała proste, pełne wdzięku wierszyki. Uznana, sławna, po latach zamieści je obok swych „dorosłych” wierszy w jednym z najpiękniejszych zbiorów poezji dla dzieci *Idzie niebo ciemną nocą*. Jej poetyckie miniatury zapisywał ojciec, który spostrzegł, że jego córka jest niezwykle mądrym dzieckiem. Gdy miała 12 lat, pismo „Przyjaciel Dzieci” zwróciło się do swych czytelników z pytaniem: Kto zgadnie, co tu jest namalowane, zamieszczając reprodukcję obrazów Matejki przedstawiających królów polskich. Przyszła poetka nie tylko rozpoznała królów, ale o każdym z nich ułożyła wiersz. Oto fragment jednego z nich:

Królowa Jadwiga
Zbudowała Kraków.
Dla ubogich zaków
Klejnoty rozdała
i świętą została.

Nadszedł potem list z redakcji: Dzieweczko droga! Bóg złożył w sercu Twoim skarb wielki, z którego oby wszyscy korzystać mogli.

Pisała dla dorosłych i dla dzieci. Lista jej utworów przeznaczonych dla małego czytelnika jest niezwykle bogata. Pisała dużo, bardzo dużo. Podręczniki literatury wymieniają 70, czasem nawet 80, pozycji wydawniczych. Są wśród nich baśnie, realistyczne opowiadania, powieści, obrazki sceniczne oraz wiersze, wiersze... Trudno tę rozległą spuściznę objąć intelektualną refleksją¹. Trudno znaleźć wspólne punkty zaczepienia. Wydaje się, że klu-

¹ Do ważniejszych opracowań zaliczyć możemy: A. Klimowicz, *Szelburg-Zarembina*, Warszawa 1966; K. Kulickowska, *Droga twórcza Ewy Szelburg-Zarembiny*,

czem może być dzieciństwo, które jest obecne w całej jej twórczości. Upełniło ono wśród pięknej przyrody, ciekawej architektury, wspaniałych ludzi, pod czułą opieką rodziców. Krajem lat dziecinnych, do którego wracała myślami i niezliczoną ilość razy opisywała w książkach, jest Lubelszczyzna i trzy ważne miejsca: Bronowice, Góra Puławska, Nałęczów.

Podziwiana, ceniona i odznaczana była głównie za twórczość dla dzieci. Z całej, bogatej spuścizny najbardziej podobają się czytelnikom jej wiersze, często zapamiętane w całości lub fragmentach: *Idzie niebo ciemną nocą*, *Krasnoludki*, *Królewna*, *Szedł czarodziej*, *Ciemnego pokoju nie trzeba się bać*, *Złoty jeź*, *Dziadzio Mrok*, *Szara godzina*, *Cukrowy baranek*. Są one proste, zwarte, po mistrzowsku skomponowane – prawdziwe arcydzieła poetyckiej sztuki. Odślaniają przed oczami świat na pół rzeczywisty, na pół baśniowy, ale zawsze niezwykle, ciepły, serdeczny i łagodny, taki, jakiego łaknie wrażliwe, spragnione piękna i czułości dziecko. Obrazowe i melodyjne, bez cienia nudnego moralizowania, pisane bezpretensjonalnym językiem. Cieszą one wyobraźnię, rozniecają fantazję, a ich strona rytmiczna, piosenkowość powodują, że łatwo wpadają w ucho i na długo pozostają w pamięci. Chce się je czytać, recytować, śpiewać, grać – bawić nimi.

Szelburg-Zarembina swój zbiorek wierszy *Idzie niebo ciemną nocą* otwiera listem, w którym pisze, że jej twórczość wyrosła z miłości do dzieci i potrzeby pokazywania im świata bliskiego i dalekiego. Książka zawiera 128 wierszy zgrupowanych w ośmiu częściach.

Bohaterami wierszy są przede wszystkim dzieci ciekawe świata, odkrywające jego uroki, zafascynowane pięknem przyrody, wrażliwe, kochające, szczęśliwe, pokazane z typową dla nich spontanicznością reagowania na to, co nowe, co je wzrusza, bawi; dzieci szczerze w swoich zachowaniach i doznaniach. Funkcję bohaterów pełnią również ożywione, zantropomorfizowane elementy przyrody. Nadanie im cech ludzkich to jeden ze sposobów dziecięcego oswojania świata, podkreślenia identyczności świata dziecka i natury.

Podmiotem lirycznym bywa zarówno matka, jak i osoba, wyrażająca doznania pozostające w związku z dzieckiem i jego światem. Sytuacje liryczne odnoszą się do dziecięcej zabawy usytuowanej czasowo i przestennie w najbliższym środowisku przyrodniczym. Mamy więc radość płynącą z biegania boso po trawie wiosną, brodzenia latem w rzece, zbieranie kasztanów z mamą, zabawę wokół choinki itp. Wszystkie te czynności i zachowania uwarunkowane są kalendarzem naturalnym, porą roku. Pisarka poświęca wiele utworów wierszowych porom roku np. *Luty! Luty!*.

Kraków 1965; H. Skrobiszewska, *Książki naszych dzieci, czyli o literaturze dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1971; A. Baluch, *Jak toczy się koło życia (Ewa Szelburg-Zarembina, „Wesołe historie”)*, [w:] *Sto lat baśni polskiej*. Praca zbiorowa pod red. G. Leszczyńskiego, Warszawa 1995.

Poetka ukazuje przeżycia i odczucia dziecka będące wynikiem obcowania z przyrodą. Dlatego przedstawia różne stany emocjonalne, choćby zafascynowanie widokiem nory polnej myszki, szczeniąt w koszyku czy mrowiska w lesie. Ogląd przyrody ma wymiar subiektywny. Dziecko nie tylko podziwia przyrodę, ale uczestnicząc w niej, uczy się ją kochać. Staje się „dawcą dobra”, gdy mówi: „Mam ja kromkę chleba, z wróbelkiem się podzielę, // Mam kubeczek mleka naleję kotkowi” lub gdy zaprasza zbląkanego psa do domu: „Chodź ze mną, mieszkamy w podwórku, będziesz mógł biegać tam. Nie uwiążemy ciebie na sznurku, będzie ci dobrze... No, chodź ze mną, nieboże...” (*Do zbląkanego pieska*)². Oswojonemu kanarkowi Renia podaje źródlaną wodę, siemię, rzepak, zachęca do jedzenia i mówi: „I niech ci się szczęści”. Żadnemu stworzeniu nic złego nie grozi ze strony dziecka. Nawet mała myszka może sobie biegać po okapie: „Nikt jej tu nie złapie, bo ta mała myszka też nie ma braciszka...” (s. 47). Inne sytuacje liryczne wiążą się z przestrzenią domu. Jest to przestrzeń bezpieczna. Dom daje poczucie miłości, akceptacji, zrozumienia. Wśród utworów lirycznych Zarembiny znajdziemy wiersz przedstawiający pełną ciepła i liryzmu scenę pożegnania przez rodziców córki idącej do przedszkola czy szkoły. Są też zabawy wokół choinki, do której chciałoby się zaprosić też inne dzieci, radość ze wspólnego śniadania przy nakrytym stole; są zabawy w szycie, pranie, gotowanie.

W kręgu rodzinnej apologetyki mieszczą się kołysanki³, których Szelburg-Zarembina – obok takich twórców jak: Porazińska, Januszewska, Hłakowiczówna, Czechowicz – była prawdziwą mistrzynią. Te najpiękniejsze pochodzą ze zbioru *Idzie niebo ciemną nocą*. Ponieważ głównym celem kołysanki jest usypianie dziecka, stąd sytuacje przedstawione w kołysankach są często sytuacjami z pogranicza snu i jawy, a w związku z tym występuje tu mieszanina planów i czasów, nastrojów i sensów. Utwory te zachowują charakterystyczną dla liryki budowę: forma wiersza z podziałem na zwrotki, refren, rym, charakterystyczny rytm. Przyjmują formę pozornego monologu, który w istocie staje się dialogiem, rozmową z dzieckiem. Dziecko, odbiorca – słuchacz, staje się jednocześnie tej serdecznej i całkowicie w swej prostocie osobliwej rozmowy, inspiratorem i współtwórcą, po części też

² E. Szelburg-Zarembina, *Idzie niebo ciemną nocą...*, Warszawa 1988, s. 72. Lokalizacja dalszych cytatów w tekście.

³ Szerzej na ten temat pisała Jolanta Ługowska, *W kręgu ludowych kołysanek – poezja i proza dzieciństwa*, [w:] *Wszystek krąg ziemski. Antropologia – historia – literatura. Prace ofiarowane prof. Czesławowi Hernasowi*, P. Kowalski (red.), Wrocław 1998. Zob. też: Z. Adamczykowa, *Literatura dla dzieci – funkcje, kategorie, gatunki*, Warszawa 2001; M. Jonca, *Kołysanki i wiersze kołysankowe*, „Literatura Ludowa” 1982, nr 2; J. Zielińska, *Liryka „szarej godziny”*, „Guliwer” 1994 nr 6; R. Waksmund, Wstęp do: *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, Wrocław 1999.

moderatorem. Ramiona matki są dla dziecka „żywą kołyską”, bezpieczną i niezawodną, a pochyłona nad nim matka patrzy na nie, myśli o nim i dla niego śpiewa. Słowa matki zawierają nie tylko troskę o wypoczynek dziecka, jego spokój i bezpieczeństwo, ale również niepokój o jego przyszłość. Słowa te dyktowane są miłością najserdeczniejszą, właśnie taką, na jaką może zdobyć się tylko matka. Ta właśnie miłość do dziecka stała się natchnieniem kołysanki, a matka zajmuje wyjątkowe miejsce w tej „kołysankowej przestrzeni”. To właśnie matka wpatrzona w dziecko, usypia, życząc mu „snów szczęśliwych” i przyzywając do pomocy cały „zwierzyniec”. Najczęściej są to kotki – ale nie wytworne i rozleniwione, a zwykłe koty – srebrnobiałe czy po prostu szare, bure.

Liryczne epitety, zdrobnienia, nazywanie gestów służących ukazywaniu uczuć („Kochany maleńki, dziecino najmilszy”, „Kto się komu pierwszy rzuci na szyję”) podkreślają klimat serdeczności, akceptacji świata, radości istnienia, miłości. Czasoprzestrzeń najbliższą tworzą w wierszach Zarembiny również wieczory w domu, spędzone w rodzinnym kręgu. W wierszach, które Ryszard Waksmund określa liryką „szarej godziny”⁴, centralną postacią jest w nich matka lub babcia, które opowiadają bajki. Wprowadzają dziecko w sprawy, które nie są mu znane: „Mój mały, maleńki, czy ty o tym wiesz, że nocą – północą, chodzi złoty jeź?” (*Złoty jeź*, s. 103), czasem ostrzegają: „Strzeż konika na biegunach, by go bajka nie urzekła” (*Strzeż konika na biegunach*, s. 118), a czasem uspokajają, niwelując lęki przed ciemnością: „Ciemnego pokoju nie trzeba się bać, // bo w ciemnym pokoju czar może się stać...” (*Ciemnego pokoju nie trzeba się bać*, s. 114), a innym razem przeistaczają groźny świat w baśniowy: „Idzie Niebo ciemna nocą, // ma w fartuszkę pełno gwiazd. // Gwiazdy błyszczą i migocą, // aż wyjrzały ptaszki z gniazd” (*Idzie Niebo*, s. 24). Te proste bajeczki pełne ciepła, liryzmu pobudzają, inspirują wyobraźnię dziecka; służą kształtowaniu uczuć, uwarściwiając, uczą rozumienia tradycji literackiej. Przykładem może być *Parkowa królowna*. Ten króciutki wierszyk już samym tytułem odsyła małego czytelnika do świata bajki magicznej. Pojawia się w nim królowna, która – zgodnie z konwencją bajki magicznej – czeka na królewicza. Oczywiście, nie ma tu miejsca na bohaterskie czyny młodzieńca starającego się o rękę królowny, nie pojawia się też stary król itp. Mamy jedynie pojedyncze motywy współdecydujące o morfologii gatunku: królowna – królewicz – wesele. Zachowane zostają również formuły początku („W parku mieszka królowna...”) i końca („...balik ogłosi i Renię też zaprosi”). Nie ulega też zmianie miejsce

⁴ R. Waksmund, *ibidem*, s. 24-25.

i rola narratora, aczkolwiek przestrzeń zostaje zminiaturyzowana, a sam narrator stylizuje się na dziecko. Dziecięcy opowiadacz – Renia – też będzie gościem balu.

W sposób zabawowy potraktowała Szelburg-Zarembina bajkowy schemat w wierszu *Królewna*. Postać rozkapryszonej i ciągle płaczącej królowny znana jest z bajkowych fabuł. W odróżnieniu od swoich poprzedniczek sama postanawia wziąć los w swoje ręce i znaleźć godnego jej ręki królewicza. Niezrażona niepowodzeniem podróżuje po świecie dwieście lat, by w końcu odnaleźć tego jedynego. Uwspółcześnienie tradycyjnych motywów bajkowych dokonuje się przez przemianę konwencjonalnego schematu bajki (królewna, a nie królewicz wyrusza w świat, inicjatywa królowny i określona długość podróży, ale i poprzez codzienny język, którym posługują się bohaterowie oraz narrator (powtarzające się wykrzyknienia „O rety!”, „a pewnie!”). Żartobliwy sposób przedstawienia bajkowej sytuacji, żonglerka motywami bajkowymi, przestawianie bajkowego schematu mogłoby nasunąć skojarzenie z parodią, ale chyba łatwiej mówić w tym miejscu o przykładzie udanej zabawy z tradycją literacką.

Szelburg-Zarembina często korzystała z bajkowych rekwizytów. W wierszu *Złota rybka* pojawia się znany z bajki Puszkina motyw złotej rybki, którą dzieci pragną wyłowić z wody, aby ofiarowała im szczęście. W bogatej spuściznie tej pisarki odnajdziemy wiersz pt. *Złoty jeź*, który jest poetycką wersją baśniowej fabuły. Już pierwsza strofa, w której dochodzi do „otwarcia” sytuacji narracyjnej, wprowadza w nastrój baśniowej tajemniczości. Dorosły opowiadacz za sprawą emocjonalnych zwrotów „mój mały, maleńki”, konspiracyjnego zapytania „czy ty o tym wiesz?” oraz bajkowej postaci złotego jeża współtworzy wraz z małym odbiorcą sytuację zaciekawienia. Z dalszych strof dowiadujemy się, że pojawiający się o północy bohater jest królewiczem zaklętym w zwierzę. Załączek baśniowej historii zapożyczony został z ludowej bajki magicznej⁵. W wierszyku Zarembiny stała się ona jedynie pretekstem do snucia fantastycznej fabuły oraz końcowego pouczenia, tak charakterystycznego dla bajeczki. Autorka celowo nie dopowiada do końca fabuły, gdyż pragnie, aby czar nadal trwał, a czarodziejska historia inspirowała do dziecięcych konfabulacji. Związki z bajkową konwencją czynią z tych utworów ciekawy materiał lekturowy w kształceniu literacko-kulturowym w szkole podstawowej⁶.

⁵ O wierszu i jego związku z bajką pisze Jolanta Ługowska, zob.: *idem: Bajka w literaturze dziecięcej*, Warszawa 1988, s. 28 i następane.

⁶ Wykorzystajmy bajkowe fabuły, motywy do zabawy, gry z tradycją literacką, a może i przy syntezie baśni. Ukazmy żywotność i funkcje bajkowych motywów. Przywołane w skrócie teksty mogą stanowić ilustrację, przykład, punkt wyjścia do lekcji właściwej lub stanowić przedmiot osobnego zainteresowania. Lekcja mogłaby kończyć się

Ciepły klimat książki, serdeczność, ukochanie przyrody obserwowane w książce są typowe dla twórczości Szelburg-Zarembiny. I to właśnie one, obok prostoty i liryzmu, decydują o stałej obecności tej autorki wśród najmłodszych czytelników oraz życzliwej pamięci dorosłych. Swą twórczość dla dzieci traktowała z należytą powagą: „Dla mnie to nie jest coś odrębnego – dla dorosłych i dla dzieci (...) To tylko dwa oblicza tej samej sprawy” – mówiła w jednym z radiowych wywiadów.

dr hab. Bożena Olszewska *jest adiunktem w Zakładzie
Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Opolskiego*

konkluzją na temat bajeczki dziecięcej jako gatunku. To w końcu z nią dziecko styka się najwcześniej. Prezentowane wiersze mogą służyć też jako materiał do małych form scenicznych lub stanowić w młodszych klasach zachętę do własnych prób literackich. Na przykład w klasie IV pomyślmy o lekcji poświęconej sylwetce poetki. Z całości i fragmentów utworów stwórzmy „biografię serdeczną” – ciepłą i bliską dziecku. Niechaj tworzą ją dzieci. Ważnym ogniwem będą w niej: rodzinny dom, rodzice, ukochane miejsca, postacie dzieci, Renia, zabawy dziecięce i przyroda. Z tekstów wyłoni się postać ciepłej i serdecznej Pani, przyjaciółki dzieci, jej dom i wszystko, o którym jako dorosła pisała ze wzruszeniem: „czuliśmy go jak zamknięte, przytulne wnętrze przyjaznej dłoni”.

Beata Oelszlaeger

Refleksje o nauczaniu języka obcego nowożytnego w klasach początkowych

Wprowadzenie obowiązkowej nauki języka obcego nowożytnego do szkół od klasy pierwszej w roku szkolnym 2009/2010¹ stało się swego rodzaju zwieńczeniem wysiłków wszystkich osób podejmujących takie próby już pod koniec lat osiemdziesiątych XX wieku. Z własnej perspektywy, nauczyciela języka francuskiego, a jednocześnie wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego, osoby zaangażowanej w tego typu działania jeszcze podczas studiów pedagogicznych, określam tę zmianę jako niezwykle ważną w polskim systemie edukacji. Odczuwam też satysfakcję, mając nadzieję, że także moja aktywność w zakresie nauczania języka obcego małych dzieci spotkała się ze zrozumieniem ze strony osób kierujących polską szkołą, decydujących o programach kształcenia, wprowadzających elementy nowoczesnego kształcenia już ponad dwadzieścia lat temu.

Przedstawiając w niniejszym tekście wątek autobiograficzny, chcę podzielić się doświadczeniem i wiedzą w zakresie metodyki nauczania języków obcych. Podsumowując niejako jeden z etapów mojej pracy pedagogicznej, chcę podzielić się pewnymi pomysłami, które wdrażałam w pracy z dziećmi na pierwszym etapie kształcenia. Pomysły te, gdy spojrzymy na wymogi stawiane przed uczniami w nowej podstawie programowej, są nadal aktualne. Chcę zachęcić nauczycieli języków obcych w klasach I-III do odważnego poszukiwania interesujących sposobów pracy z dziećmi i pamiętania o tym, że kształcenie na tym poziomie ma być jedynie podwaliną pod późniejszą systematyczną pracę².

Swoją przygodę z nauczaniem języka francuskiego rozpoczęłam jeszcze jako studentka pedagogiki na cieszyńskim wydziale Uniwersytetu Śląskiego. W latach 1984–1985 w ramach działalności Koła Sympatyków Kultury Francuskiej uczyłam języka francuskiego w dwóch cieszyńskich

¹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. D.U. z dnia 15.01.2009 r., Nr 4, poz.17.

² H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa 2005, s. 29–30.

przedszkolach (nr 16 i 4). Zajęcia takie odbywały się dwa razy w tygodniu po 20 minut. Realizowałam wtedy swój program autorski. Bazował na świeżo zdobytej wiedzy merytorycznej i metodycznej z zakresu pedagogiki przedszkolnej i języka francuskiego. Głównie zaś jego realizacja odbywała się w oparciu o gry i zabawy ruchowe o charakterze dydaktycznym³.

Gdyby te moje wcześniejsze doświadczenia w pracy z sześciolatkami (potencjalnymi uczniami aktualnych klas pierwszych) odnieść do celów, jakie dzieci mają osiągnąć po pierwszym roku nauki języka obcego, można by stwierdzić, że podejmowane wtedy decyzje o wyborze treści i metod w tym zakresie były jak najbardziej sensowne. W zapisach podstawy programowej czytamy, że uczeń na koniec klasy pierwszej ma: „rozumieć proste polecenia i właściwie na nie reagować; nazywać obiekty w najbliższym otoczeniu; recytować wierszyki i rymowanki, śpiewać piosenki z repertuaru dziecięcego; rozumieć sens opowiedzianych historyjek, gdy są wspierane obrazkami, gestami i przedmiotami”⁴.

Właśnie takie cele były realizowane w toku nauki języka francuskiego przez sześciolatki. Głównymi metodami pracy były wspomniane wcześniej gry i zabawy ruchowe z tańcem i śpiewem. Najczęściej dostosowywałam polskie dziecięce zabawy do potrzeb nauki języka francuskiego. Odnosząc się do powyższych wymogów programowych, mogę podać szereg konkretnych przykładów sposobów ich osiągnięcia.

W zakresie rozumienia prostych poleceń i właściwego na nie reagowania, były to na przykład polecenia typu: *Asseyez – sous, s’il sous plaît.; Chantez.; Dessinez.; Marchez*⁵. Odnośnie nazywania obiektów w najbliższym otoczeniu, uczyłam dzieci nazw przedmiotów w sali (np. *le plancher, le plafond, le mur, la table, la lampe, le bureau, la fenêtre*)⁶. Recytowanie wierszyków, rymowanek, śpiewanie piosenek z repertuaru dziecięcego to działania, które przewijały się na każdych zajęciach. Przykładem może być przetłumaczona na język francuski piosenka – zabawa pt. *My jesteśmy krasnoludki*⁷. Rozumienie sensu opowiadanych historyjek, nawet gdy są wspierane obrazkami, gestami i przedmiotami, to zadanie stosunkowo trudne dla dzieci. Jednak

³ Do dzisiaj dysponuję konspektami zrealizowanych zajęć, listami obecności dzieci na tych zajęciach, charakterystykami dzieci 6-letnich, które przekazywałam na koniec semestru i roku wychowawczynie grupy (a za jej pośrednictwem – rodzicom), rysunkami dzieci powstałymi w związku z realizowanymi celami zajęć z języka francuskiego.

⁴ *Ibidem*.

⁵ „Proszę usiąść.”; „Śpiewajcie.”; „Rysujcie.”; „Maszerujcie.”

⁶ podłoga, sufit, ściana, stół, lampa, biurko, okno.

⁷ *Nous sommes les petites naines. Hop sa sa. Hop sa sa. Sous les champignons nos maison. Hop sa sa. Hop sa sa.*

i takie próby podejmowałam. Jako przykład niech posłuży opowiadanie bajki w wersji francuskiej, wsparte na bieżąco pokazywanymi ilustracjami. W efekcie dzieci poznawały nowe słowa, takie jak na przykład: *le roi, le château, le grueau, le lait*⁸.

Zainteresowanie nauczaniem dzieci języka obcego miałam okazję kontynuować podczas kilkunastoletniej pracy na stanowisku nauczyciela nauczania początkowego (w Szkole Podstawowej nr 4 w Żorach). Początkowo (w latach 1988–1990) zajęłam się prowadzeniem Koła Języka Francuskiego. Zainteresowanie dzieci tą formą zajęć pozalekcyjnych było dosyć duże. Utworzyłam dwie grupy – młodszą i starszą. Program zajęć koncentrował się, tak jak w przypadku wcześniej opisywanych zajęć z sześciolatkami, na poznaniu podstawowych słów i wyrażań, a głównie – na osłuchiwaniu się uczniów z językiem obcym, poznawaniu elementów kultury i tradycji francuskiej.

Ta dość nietypowa jak na lata osiemdziesiąte XX wieku forma zajęć pozalekcyjnych niejako automatycznie wpisała się w proces zmian w polskim systemie oświatowym, wynikający ze zmian polityczno-społecznych. Jak wiadomo, w Polsce nauczanie języka obcego w młodszych klasach szkoły podstawowej początkowo było możliwe dzięki programom innowacyjnym, wdrażanym do praktyki pedagogicznej przez dyrektorów szkół i nauczycieli. Formalnie od roku szkolnego 2008/2009 (zgodnie z rozporządzeniem MEN z dnia 23 sierpnia 2007 r.), jak pisze Mariola Bogucka, „byliśmy świadkami wzrastającej popularności tego rodzaju zajęć, zwłaszcza z języka angielskiego, w przedszkolach oraz początkowych klasach szkół podstawowych”⁹.

Dokonanie takiej zmiany w systemie kształcenia nie było i nadal nie jest zadaniem łatwym. Główna przyczyna tego stanu rzeczy jest związana z osobą nauczającą, a przede wszystkim z modelem kształcenia¹⁰, określonym w art. 9 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674, z późn. zm.) oraz w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. Nr 155, poz. 1288).

⁸ król, zamek, kasza, mleko.

⁹ M. Bogucka, *Język obcy w edukacji wczesnoszkolnej: kompetencje językowe małych dzieci*, [w:] *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*, D. Sikora-Banasik (red.), Warszawa 2009, s. 73.

¹⁰ Por. http://wzspwn.com.pl/pub/files/angielski/kwalifikacje_do_nauczania_jezyka_obcego.pdf (data dostępu: 28.06.2010 r.).

Z wymienionych w przywołanych powyżej dokumentach rodzajów kwalifikacji do nauczania języka obcego w szkołach wynika, że są różne drogi (sposoby) ich uzyskania. Oczywiście, wszystkie one są formalnie właściwe, jednak w praktyce pedagogicznej, szczególnie tej skoncentrowanej na edukacji dzieci, konieczne są specyficzne kompetencje, a raczej – szczególnie dla tego etapu kształcenia – talent pedagogiczny i wiedza pedagogiczno-psychologiczna. Uważam, że w modelu kształcenia nauczycieli chodziłoby nie tylko o poszerzenie modelu kształcenia nauczyciela języka obcego o edukację wczesnoszkolną, ale i odwrotnie – o poszerzenie modelu kształcenia nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej (i wychowania językowego nauczyciela przedszkolnego) o nauczanie języków obcych¹¹. Małgorzata Pamuła pisała kilka lat temu: „W Polsce ten model nie jest stosowany, bo mało nauczycieli nauczania początkowego zna w zadowalającym stopniu jakikolwiek język obcy. Z tego powodu nauczycielem języka zostaje »specjalista od języka«, który jednak napotyka wiele trudności. Najistotniejsze z nich to brak przygotowania do pracy z dziećmi, czyli brak umiejętności wyboru odpowiednich strategii i technik nauczania oraz konieczność wyboru lub przygotowania autorskiego programu nauczania dostosowanego do wymogów kształcenia zintegrowanego”¹². Sądzę, że w tym stwierdzeniu jest wiele racji, przy czym na listę czynników wspomagających efektywność nauczania języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej wpisałabym jeszcze odpowiednią atmosferę, tak bardzo zależną od postawy nauczyciela. Jako osoba posiadająca bogate doświadczenie w tej mierze twierdzę, że nie może być mowy o właściwym kierowaniu kształceniem zintegrowanym dzieci w klasach I-III¹³, jeśli nauczyciel nie jest „nauczycielem z ducha”¹⁴, identyfikującym się z wykonywanym zawodem, gotowym na dokonywanie zmian, rozumiejącym konieczność ich zaistnienia w szkole i klasie. Nie jest nim także wówczas, gdy nie ma orientacji w treściach i metodach edukacji wczesnoszkolnej, w cechach rozwoju psychofizycznego dzieci¹⁵. Rozumienie specyfiki nauczania

¹¹ M. Stec, *Integracja nauczania języka obcego z nauczaniem początkowym w świetle reformy edukacji*, [w:] *Teoria i praktyka dydaktyki języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym*, J. Arabski (red.), Katowice 2001, s. 23.

¹² M. Pamuła, *Języki obce w kształceniu zintegrowanym*, „Języki Obce w Szkole” 2000, nr 6, s.18.

¹³ Takie próby były podjęte w Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie już w latach 1998–2008. Studenci mogli podjąć studia w zakresie zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego ze specjalnością nauczania języka obcego (angielskiego i niemieckiego).

¹⁴ B. Dymara, *O nauczycielach i nauczycielstwie*, [w:] *Sztuka bycia nauczycielem*, B. Dymara (red.), Cieszyn 1993, s.105–106.

¹⁵ Por.: J. Zarańska-Jackowska, B. Ściborowska, *CODN, program YOUNG LEARNERS i wczesnoszkolne nauczanie języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2000, nr 6, s. 53.

języka obcego wiąże się z umiejętnością napisania programu nauczania tegoż języka w zakresie edukacji wczesnoszkolnej. Takiego zadania się podjęłam, realizując *de facto* kształcenie zintegrowane przede wszystkim w zakresie treści edukacyjnych.

W zmieniającej się rzeczywistości polskiej szkoły przez dwa lata od czasu podjęcia pracy nauczyciela języka francuskiego (w roku szkolnym 1990/1991) odpowiednim dokumentem umożliwiającym pracę w tej roli była moja własna pisemna deklaracja o znajomości języka. Później musiałam ukończyć Studium Specjalne Metodyki Nauczania Języków Obcych dla nauczycieli języka francuskiego oraz zdać egzamin państwowy (wrzesień 1993 r.). Intensywnie włączałam się też w propozycje Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie i Ambasady Francuskiej. Między innymi uczestniczyłam w kursie językowo-metodycznym w Puławach (26.06.–5.07.1993 r.), zorganizowanym przez obie instytucje.

Zupełnie naturalną konsekwencją mojej działalności jako opiekuna Koła Języka Francuskiego było wdrożenie do praktyki edukacyjnej od klasy pierwszej innowacji pedagogicznej polegającej na równoległym nauczaniu języka francuskiego i realizowaniu programu nauczania początkowego w jednej z klas pierwszych (do klasy czwartej włącznie). Dodatkowo zostałam poproszona o nauczanie języka francuskiego w drugiej, równoległej klasie pierwszej. Równocześnie wdrożyłam w mojej klasie innowację pedagogiczną polegającą na realizacji programu nauczania¹⁶ w oparciu o koncepcję pedagogiczną Celestyna Freineta¹⁷. Te dwa rodzaje innowacji wpłynęły w dużym stopniu na osiągnięcia szkolne dzieci do niej uczęszczających. Dzieci były bardzo zainteresowane nauką języka francuskiego. Treści i cele autorskiego programu dostosowałam, tak jak w przypadku pracy z przedszkolakami, do ich możliwości psychofizycznych i zainteresowań. Posiłkowałam się w tym zakresie dostępną w owym czasie literaturą przedmiotu i jedynymi dostępnymi podręcznikami do nauczania dzieci języka francuskiego, autorstwa Barbary Czechowskiej¹⁸. Wraz z upływem czasu coraz częściej włączałam się w kolejne działania¹⁹. Nawiązywałam

¹⁶ Na tym etapie kształcenia obowiązywał wtedy *Program nauczania początkowego. Klasy I-III*. (Fundacja Rozwoju Edukacji Narodowej, Warszawa 1992), z podziałem na przedmioty nauczania: język polski, matematykę, środowisko społeczno-przyrodnicze, plastykę, muzykę, technikę, kulturę fizyczną).

¹⁷ C. Freinet, *Niezmiennne prawdy pedagogiczne*, [w:] *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, H. Semenowicz (wybór i oprac.), A. Lewin (wstęp), Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976.

¹⁸ B. Czechowska, *Język francuski dla dzieci w wieku od 8-12 lat. Cz. I-III*, Warszawa 1987.

¹⁹ Były to działania podejmowane z inicjatywy metodyka nauczania języków obcych w Delegaturze Kuratorium Oświaty w Rybniku, czy Alliance Française w Rybniku (na przykład przygotowałam jedną z uczennic klasy trzeciej, Aleksandrę Krześcińską,

kontakty z osobami i instytucjami zajmującymi się wspieraniem idei nauczania języka francuskiego od najmłodszych lat. Zaczęłam też dysponować materiałami dydaktycznymi – oryginalnymi podręcznikami i zeszytami ćwiczeń w wersji francuskiej, sprowadzanymi bezpośrednio z Francji²⁰. Odpowiednie ich fragmenty mogłam powielić (na przykład historyjki obrazkowe, puzzle, krzyżówki) i zastosować na lekcjach.

Zauważyłam, jak ważne dla mnie jako nauczycielki języka obcego (z punktu widzenia efektywności nauczania) było przebywanie w mojej klasie przez cały czas. Włączałam elementy języka francuskiego w codzienny tok lekcji, na przykład wykorzystując realizowaną tę samą tematykę, naturalnie wprowadzając lub utrwalając słowa i piosenki francuskie czy po prostu – dla uatrakcyjnienia ćwiczeń śródlekcyjnych.

Wykorzystując w sposób elastyczny propozycje zawarte w podręcznikach B. Czechowskiej, zdecydowałam wtedy o przeznaczeniu piętnastu pierwszych lekcji (zgodnie z jego koncepcją przeznaczonych na wprowadzenie do podjęcia właściwej nauki języka francuskiego) do realizacji w toku całego pierwszego semestru nauki. Był to czas przeznaczony na osłuchiwanie się w języku francuskim²¹ – powtarzanie, śpiewanie, zabawy, gry, ewentualnie przyklejanie karteczek z napisami, a pod koniec pierwszego semestru – na pierwsze próby odwzorowywania prostych słów. Poszerzyłam także tematykę zajęć (słownictwo często sięgało drugiego tomu podręcznika), aby jak najbardziej zintegrować pracę z zakresu nauczania języka francuskiego z innymi przedmiotami²². Wzorem autorki stosowanych podręczników założyłam, że ważne są pierwsze kontakty dzieci z językiem obcym. Powinny one przypadać na 5–8 rok życia. Powinny też uwzględniać „możliwości poznawcze (dzieci – B. O.) zarówno co do tematyki, jak i sposobu przekazywania wiadomości”²³. W ten krąg zainteresowań

do Konkursu Poezji i Piosenki Francuskiej, jak również całą grupę dzieci uczących się języka francuskiego do prezentacji piosenek francuskich).

²⁰ Były to na przykład zeszyty ćwiczeń: J. Girardet, J. Schelle – Mervelay, *Il était... une petite grenouille. Activités*. T. 1 i 2, Clé international, Paris.

²¹ Por. m.in.: A. Jakubowicz-Bryx, *Nauczanie języków obcych w klasach I–III w opinii uczestników procesu edukacyjnego*, [w:] *Edukacja jutra. Proces wychowania w szkole i poza nią*, K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), Sosnowiec 2010, s. 91; J. Gabzdyl, *Słuchanie determinujące technikę głośnego czytania dzieci*, [w:] *Studia psychologiczno-pedagogiczne. Tom II*, Y. Karandashev, T. Senko (red.), Bielsko-Biała 2007, s. 49–58.

²² Wykorzystałam w tym celu propozycje zawarte w ramowym planie nauczania opublikowanego w kolejnych biuletynach „Nauczania Początkowego” w roku 1988/89. (Por.: J. Czapka, C. Lisowska, *Przykładowy rozdział materiału dla klasy I*, „Nauczanie Początkowe” 1988/89, nr 1–3).

²³ B. Czechowska, *Język francuski dla dzieci. Préface. Verbes irrégulières. Dictionnaire français – polonais*, Warszawa 1987, s. 6.

wchodzą na przykład: świat zabawek, życia domowego, świat przyrody, szkoły, najbliższego otoczenia – miasta, ludzi itp.

Poniżej przedstawiam przykłady ilustrujące realizację tygodniowej tematyki zajęć (w odniesieniu do wszystkich przedmiotów nauczania) i zakres treści realizowany na lekcjach języka francuskiego w pierwszym i drugim semestrze pierwszej klasy (tabela 1 i 2). Sądzę, że poprzez pewne analogie można by je odnieść do realizacji na przykład programu nauczania języka angielskiego, tak popularnego obecnie w polskich szkołach.

Tabela 1. Treści kształcenia języka francuskiego a tematyka tygodniowych zajęć w pierwszym semestrze klasy pierwszej²⁴ (przykład z praktyki)

L.p.	Tygodniowa tematyka zajęć i najważniejsze treści kształcenia w zakresie różnych przedmiotów nauczania	Treści kształcenia w zakresie języka francuskiego realizowane w danym tygodniu pracy
1.	Moi koledzy – imiona i nazwiska. Prawa i obowiązki pierwszoklasisty. Dbłość o ład, porządek i estetykę izby lekcyjnej. Poszanowanie sprzętów, książek i pomocy naukowych. Podział obowiązków – dyżurni klasowi.	Nauka zwrotów grzecznościowych: <i>bonjour, au revoir</i> . Piosenka na powitanie: <i>Bonjour</i> . Poznawanie imion francuskich jako odpowiedników imion polskich. Zwrot: <i>Comment t'appelles – tu? Je m'appelle...</i> Piosenka: <i>Frère Jacques (Panie Janie)</i> . Rysowanie własnego portretu i wklejanie francuskiego imienia. Ćwiczenie krótkich dialogów.
2.	Rzeczpospolita Polska – nasza Ojczyzna, godło, flaga państwa, hymn narodowy. Warszawa w wierszach, pieśniach, filmach, obrazach.	<i>La France, la Pologne. Paris, Varsovie</i> . Odwzorowywanie konturów Francji i Polski. Rysowanie flag. Przeglądanie widokówek i opisywanie ich treści. Piosenka i zabawa: <i>Nous sommes les petites naines (My jesteśmy krasnoludki)</i> .
3.	Mój dom rodzinny. Członkowie rodziny. Zajęcia i obowiązki dziecka w rodzinie. Miłość do rodziców.	<i>La famille (rodzina): maman, papa, la soeur, le frère</i> . Rysowanie członków rodziny i wklejanie odpowiednich napisów. Pytanie: <i>Qui est-ce qui? Qui est-ce?</i> Odpowiedź: <i>Voici...</i> Zabawa: Colin Maillard (<i>Ciuciubabka</i>).

²⁴ Polskie nazwy piosenek i zabaw podaję w przypadku, gdy są znane w języku polskim lub gdy polska zabawa została zaadaptowana do potrzeb nauki języka francuskiego (dotyczy tabel 1-4).

4.	Zajęcia członków rodziny. Nasze zabawy i wkład w ich organizowanie. Dzieci opiekunami zwierząt.	<i>Les animeaux</i> (zwierzęta). Poznawanie nazw zwierząt. Wskazywanie ich na ilustracjach i rysowanie. Wklejanie odpowiednich napisów (rozsypanka wyrazowa). Wiersz: <i>Voici la poule...</i> Piosenka i zabawa: <i>Quand trois poules...</i>
5.	Piękno krajobrazu jesienią. Prace i przeżycia związane ze zmianami zachodzącymi w przyrodzie.	<i>Dans le jardin</i> (w ogrodzie). Nazwy owoców i warzyw, określanie ich kolorów (<i>rouge, vert, bleu, jaune...</i>) i wielkości (<i>petit, grand</i>). Tworzenie zbiorów. Rysowanie owoców i warzyw i przyklejanie odpowiednich napisów. Piosenka: <i>Au jardin de ma tante...</i>
6.	Żołnierz polski obrońcą Ojczyzny i przyjacielem dzieci. Dzień Nauczyciela. Opieka nad młodszym rodzeństwem.	<i>Les jouets</i> (zabawki). Nazwy części garderoby – zabawa w ubieranie lalek (kartonowych sylwetek). Liczebniki: <i>un, deux</i> – marsz żołnierzy. Nauka pierwszej zwrotki piosenki: <i>Trois tambours</i> . Rysowanie zbiorów dwuelementowych, o nazwach znanych dzieciom po francusku i możliwych do samodzielnego odwzorowania.
7.	Przeżycia związane ze zmianami zachodzącymi w przyrodzie. Troška o wspólną własność. Relacje między koleżankami i kolegami.	<i>Les couleurs</i> (kolory). Kolorowanie konturów liści i przyklejanie odpowiednich napisów (nazw kolorów). Wiersz: <i>Trois petits coqs</i> . Przedstawianie scenek za pomocą kukiełek – stosowanie poznanych zwrotów.
8.	Udział w pracach domowych. Spędzanie czasu wolnego. Właściwy stosunek do kolegów i koleżanek.	<i>Les meubles</i> (meble). Rysowanie swoich pokoi. Wyszukiwanie odpowiednich napisów – nazw mebli i ich przyklejanie. Pytanie: <i>Où est...?</i> Odpowiedź: <i>...est (sont) sur... (sous), dans, devant, derrière, à côté...</i> (przyimki). Zabawa: <i>Il fait chaud! Il fait froid!</i> (Ciepło-zimno)
9.	Zabawa jako jeden ze sposobów spędzania czasu wolnego. Wzajemna pomoc i życzliwość. Praca dla siebie i innych. Obraz słotnej jesieni. Opieka nad ptakami.	Liczebniki 0-5. Wyliczniki i wiersze. Piosenka: <i>Quand trois poules...</i> (utrwalenie). Pytanie: <i>Combien de... il y a...?</i> Odpowiedź: <i>Il y a...</i> Zabawa: <i>Colin Maillard</i> . Dodawanie i odejmowanie w zakresie 5.

10.	Zajęcia i obowiązki dziecka w rodzinie. Koleżeńskość i życzliwość wśród rówieśników. Opieka nad zwierzętami.	Części ciała. Odrysowywanie sylwetek człowieka i przyklejanie odpowiednich napisów. Zabawa i piosenka: <i>Labado</i> . Przeliczanie – liczba oczu, uszu, palców... Zabawa: <i>Le vieux ourson</i> (Stary niedźwiedź).
11.	Krajobraz polskich gór. Rodzina na miejscowość i wkład dzieci na rzecz jej upiększania. Życie rodzinne. Kultura zachowania się przy spożywaniu posiłków.	<i>Les métiers</i> (nazwy zawodów). Zwrot: <i>Qui est-ce qui?</i> Piosenka i taniec: <i>Sur le pont d'Avignon</i> . Rysowanie ilustracji do piosenek.
12.	Obowiązki ucznia. Poszanowanie przyborów szkolnych i pomocy, własności osobistej i mienia społecznego. Utrzymanie ładu, porządku na terenie klasy, szkoły.	<i>La classe</i> (klasa) Urządzenie klasy: przedmioty, meble, przybory szkolne. Zabawa: <i>Il fait chaud! Il fait froid!</i> Określanie znalezionych przedmiotów po odnalezieniu (kolor, wielkość). Liczebniki 6-9. Przeliczanie i rysowanie przedmiotów w klasie.
13.	Zabawa jako jeden ze sposobów spędzania wolnego czasu. Nasz wkład w organizację przerw. Życie w rodzinie, miłość do rodziców. Dzień Górnika.	<i>Le mineur</i> (górnik). Słownictwo związane z pracą górnika (<i>le chapeau, la mine, le mineur, le charbon</i>) oraz, kontrastowo, z pracą młynarza: <i>le moulin, le meunier</i> . Piosenka i zabawa: <i>Meunier tu dors</i> .
14.	Krajobraz rodzinny i jego piękno. Dzieci opiekunami ptaków.	<i>Au ZOO</i> (w ZOO). Nazwy zwierząt egzotycznych. Budowanie prostych zdań – dopasowywanie charakterystycznych czynności zwierząt (czasowników) do ich nazw, np. <i>Le singe saute</i> . Utrwalenie nazw zwierząt domowych, dopasowywanie charakterystycznych czasowników. Piosenka: <i>Le chat</i> .
15.	Bezpieczeństwo podczas zabaw zimowych. Miłość do rodziców i dziadków. Rodzinne spędzanie wolnego czasu.	<i>L'arbre de Noël</i> (choinka). Piosenka: <i>Joyeux Noël</i> . Poznanie francuskich zwyczajów świątecznych. Wykonywanie kart świątecznych w formie choinki i wypisywanie życzeń (przyklejanie wyrazów). Nazwy zabawek choinkowych.

16.	Postępujemy zgodnie z regulaminem szkolnym. Poprawny stosunek do nauczycieli, pracowników szkoły. Szanujemy ludzką pracę.	Budynki w naszej miejscowości. Domy, sklepy, kościoły, poczta, policja, biblioteka. Utrwalenie słownictwa: kolory, wielkości, liczebniki. Piosenka i zabawa: <i>Un jour dans sa cabanne</i> . Zwroty grzecznościowe: <i>S'il sous plaît, merci, pardon</i> . Zorganizowanie dla młodszych dzieci w szkole <i>La fête des Rois</i> (Święto Trzech Króli) wraz z członkami Koła Języka Francuskiego.
17.	Piękno krajobrazu zimowego. Książka i jej rola w życiu człowieka. Autor i tytuł książki, ilustrator, strona. Urządzenie biblioteki klasowej.	<i>La bibliothèque</i> (biblioteka). Słownictwo: <i>le livre, la page, le regal, l'auteur, la carte, le titre</i> . Czytanie książeczki pt. <i>Poupi</i> . Zabawy zimowe i sprzęt sportowy. Piosenka: <i>Il fait froid</i> .
18.	Rzeczpospolita Polska – nasza Ojczyzna. Godło, flaga, hymn narodowy i jego podniosły charakter. Warszawa – stolica Polski, herb Warszawy. Wyzwolenie Warszawy. Miłość i szacunek do babci. Organizacja Dnia Babci.	Powtórzenie wiadomości o Francji i Polsce. Odwzorowanie napisów: <i>la France, la Pologne, Paris, Varsovie</i> . Ponowne rysowanie flag i ich podpisanie zdaniami: <i>Le drapeau français est bleu, blanc, rouge. Le drapeau polonais est blanc et rouge</i> . Słownictwo dotyczące rodziny: <i>la mère, le père, la grand-mère, le grand-père</i> . Rysowanie portretu babci i próba zapisu zdań: <i>Voici la grand-mère. Elle est belle</i> .
19.	Poszanowanie książek. Bohaterowie naszych książek i ich przygody. Autorzy książek dla dzieci.	Środki lokomocji. Przeliczanie w zakresie 10. Rysowanie i podpisywanie środków lokomocji: <i>la voiture, le train, le bateau, l'avion etc.</i> Piosenka i zabawa: <i>Le train de l'amitié</i> . Utrwalenie dotąd poznanych słów i zwrotów. Budowanie prostych dialogów. Zabawy, gry, piosenki.

W drugim semestrze nauka języka francuskiego była już bardziej zaawansowana. Rozszerzyłam zakres nauczanych treści. Ukazuję je w tabeli 2 w odniesieniu do pierwszej i drugiej lekcji w danym tygodniu pracy.

Tabela 2. Treści kształcenia języka francuskiego a tematyka tygodniowych zajęć w drugim semestrze klasy pierwszej (przykład z praktyki)

L.p.	Tygodniowa tematyka zajęć	Treści kształcenia w zakresie języka francuskiego realizowane w danym tygodniu pracy
1.	Zimowe ferie. Pory roku – Nowy Rok. Zima. Pomoc ptakom.	Zabawy zimowe. Odpowiadanie na pytania dotyczące zabaw dzieci: <i>Que fait cette fillette? Que fait ce garçon? La fillette fait du ski. Le garçon fait de la luge.</i> Czytanie francuskiej bajki w polskiej wersji: <i>Konik polny i mrówka.</i> Nauka wiersza: <i>Les moineaux.</i> Utrwalenie piosenki: <i>Il fait froid. Le bonhomme de neige</i> – „lepienie” bałwana na tablicy.
2.	Poszanowanie przyborów i sprzętu szkolnego.	Poszanowanie przyborów i sprzętu szkolnego. Czytanie francuskiej bajki w polskiej wersji: <i>Wilki i baranek.</i> Utrwalenie nazw kolorów, określeń wielkości (<i>petit, grand</i>), określeń długości (<i>court, long</i>) – zagadki dotyczące sprzętu szkolnego. Utrwalenie zabawy: <i>Le vieux ourson.</i> Czytanie francuskiej bajki w polskiej wersji: <i>Bocian i lis.</i> Posługiwanie się poznanym słownictwem w toku gier dydaktycznych.
3.	Zwierzaki w naszych lekturach.	Nauka I zwrotki piosenki (i zabawy): <i>Mon chat.</i> Zabawa: <i>Jeu d'ordre.</i> Rozsypanka wyrazowa na tablicy. Nauka II zwrotki piosenki (i zabawy): <i>Mon chat.</i> Zaimki osobowe: <i>il, elle</i> (znaczkę <i>il, elle</i> dla dzieci; rekwizyty: czapki-symbolle zwierząt). Odpowiadanie na pytania: <i>Oui, non.</i>
4.	Dzień Kobiet.	<i>Le Jour des Femmes.</i> Zdania z lukami na tablicy. Dialogi. Utrwalenie piosenki i zabawy: <i>Mon chat.</i> Utrwalenie poznanej słownictwa (w II semestrze). Praca zawodowa kobiet – <i>l'institutrice, l'infirmière, la directrice, la secrétaire, la fermière, l'employée, la vendeuse</i> (poznaj nazwy zawodów na podstawie ilustracji i przedmiotów).
5.	Dom rodzinny. Rodzina i przyjaciele Wzajemna pomoc.	<i>La maison, la famille, les amis.</i> Przyimki: <i>sur, sous, dans.</i> Zabawy: <i>Il fait chaud, il fait froid.</i> Nauka piosenki: <i>Les petits poissons.</i> Przymiotniki: <i>petit, gros.</i> Próby określenia znalezionego przedmiotu w zabawie - <i>Il fait chaud, il fait froid.</i> Zagadki: <i>Que-est ce que c'est?</i> Utrwalenie piosenki: <i>Les petits poissons.</i>
6.	„Plastusiowy pamiętnik”.	Utrwalenie przyimków: <i>sur, sous, dans.</i> Dyktando – zabawa: układanie ilustracji zgodnie z wypowiedzią i kolegi. Rysowanie odpowiednich sytuacji i podpisywanie (odwzorowywanie napisów z tablicy). Pytanie: <i>Où est ...?</i> Użycie zaimków (<i>il, elle</i>) w odpowiedziach. Pytanie: <i>Comment est ...?</i> Użycie przymiotników (<i>petit, grand</i>) w odpowiedziach. Utrwalenie wiersza: <i>Voici la poule...</i> – ćwiczenie pięknego pisania.

7.	Powitanie wiosny.	<i>Le printemps</i> . Wprowadzenie nazwy- „wiosna”. Nauka wiersza <i>L’Hirondelle</i> . Ćwiczenia w określaniu położenia przedmiotów w przestrzeni – utrwalenie poznanych przyimków. Odgrywanie scenek z użyciem przyimków. Wiosna – poznanie słownictwa: <i>le fleur, la feuille, le soleil</i> . Ćwiczenia w określaniu położenia przedmiotów w przestrzeni – utrwalenie poznanych przyimków. Odgrywanie scenek z użyciem przyimków.
8.	Wiosna i święta.	<i>Les Pâques</i> . Wprowadzenie przyimków: <i>devant, derrière</i> . Wypowiadanie się na temat położenia przedmiotów w przestrzeni oraz na ilustracji. Zadawanie zagadek przez dzieci.
9.	Wiosna w ogrodzie i sadzie.	<i>Au jardin</i> . Wprowadzenie piosenki i zabawy: <i>Quand trois poules...</i> Utrwalenie liczebników głównych: <i>un, deux, trois</i> . Posługiwanie się czasownikiem: <i>aller</i> – w 3.os. l.p. i l.m. Położenie przedmiotów – wskazywanie przedmiotów i określanie z użyciem liczebników porządkowych: <i>premier, -ère, deuxième, troisième</i> . Stosowanie pytania: <i>Où va...? Où vont...?</i> Dialogi z użyciem powyższych pytań. Inscenizowanie piosenki: <i>Quand trois poules...</i> Utrwalenie liczebników porządkowych: <i>premier, -ère, deuxième, troisième</i> .
10.	Wiosenne porządki.	<i>Le printemps</i> . Liczenie w zakresie 1-5 – liczebniki główne i porządkowe: <i>un, deux, trois, quatre, cinq; premier, -ère, deuxième, troisième, quatrième, cinquième</i> . Nauka wiersza: <i>Le coq chante</i> . Ćwiczenia w pięknym pisaniu. Nauka piosenki: <i>Savez-vous planter...</i> Rysowanie określonej liczby przedmiotów pod dyktando innych dzieci – użycie polecenia: <i>Dessinez...</i>
11.	Praca ludzi. Zawody.	<i>Les métiers</i> . Nauka piosenki i zabawy: <i>Sur le Pont d’Avignon</i> . Poznanie nazw różnych zawodów: <i>le boulanger – les boulangers; le menuisier – les menuisiers; le cordonier – les cordonniers; la couturière – les couturières</i> . L. p. i l. m. rzeczowników. Inscenizowanie piosenki (rekwizyty, instrumenty muzyczne. Zabawy-zagadki (naśladowanie wykonywanych prac przez przedstawicieli określonych zawodów), poprzedzone pytaniami: <i>Comment fait...? Comment font...?</i>
12.	Dni Oświaty, Książki i Prasy.	<i>Le livre</i> . Liczba pojedyncza i mnoga rzeczowników. Czasowniki: <i>être</i> i <i>aller</i> – w 3.os.l.p. i l.m. Określanie położenia przedmiotów w klasie – utrwalenie poznanych przyimków. Wprowadzenie zaimków osobowych: <i>ils, elles</i> . Wprowadzenie wyliczanki: <i>Une poule</i> .

13.	Świat wokół nas.	Użycie czasowników: <i>faire, charter, voler, courir, pleurer</i> – w 3.os. l.p. i l.m., w związku z pytaniami na temat ilustracji. Inscenizacja piosenki: <i>Meunier tu dors</i> . Próby samodzielnego opisu ilustracji o młynarzu.
14.	Dzień Matki.	<i>Le Jour de Mère</i> . Rozszerzenie zakresu poznanych liczebników głównych do 12 na podstawie wiersza: <i>Un, deux, trois, je vais dans le bois...</i> Udzielanie odpowiedzi na pytanie: <i>Qui est-ce?</i> Odpowiadanie przecząco lub twierdząco na zadane pytanie. Użycie zaimków nieokreślonych: <i>un, une, des</i> . Zabawa w odgadywanie głosów zwierząt – udzielanie odpowiedzi w związku z pytaniem: <i>C'est un...; C'est une...</i>
15.	Dziecięce zabawy i zabawki.	<i>Les jeux et les jouets</i> . Zabawa w – <i>Le magasin de jouets</i> . Zgromadzenie dużej liczby zabawek oraz papierowych monet. Zabawa w sklep. Użycie zwrotów: <i>Combien ça coûte?</i> Inscenizowanie krótkich scenek z użyciem poznanych słów, zwrotów (w tym zwrotów grzecznościowych: <i>bonjour, au revoir, merci</i>).
16.	Nasza Ojczyzna.	<i>La Pologne et la France</i> . Powtórzenie nazw kolorów, liczebników porządkowych. Liczba i rodzaj poznanych przymiotników (kolorы, wielkości). Odrysowywanie od szablonów i kolorowanie flag Polski i Francji pod dyktando nauczyciela. Stawianie pytań: <i>De quelle couleur es le drapeau polonais (français)?</i> Nauka wiersza: <i>Trois petit coqs</i> .
17.	W pokoju.	<i>Dans la chambre</i> . Utrwalenie i wzbogacenie słownictwa – nazwy mebli i innych przedmiotów w pokoju, określanie ich koloru i kształtu (<i>rectangulaire, carré</i>). Nauka wiersza: <i>Renée cherche sa poupée</i> . Udzielanie odpowiedzi na pytania dotyczące położenia przedmiotów – utrwalenie poznanych przymioków.

W powyższych przykładach (tabela 1 i 2) widać dwie możliwe opcje realizacji ogólnej tygodniowej tematyki zajęć i treści programowych z języka francuskiego: gdy są one bezpośrednio ze sobą powiązane; gdy początkowo nie widać tego powiązania, ale można je odnaleźć w treściach programowych z danych przedmiotów nauczania. Z tą drugą sytuacją dość często mamy do czynienia w procesie kształcenia. Wynika ona z tego, że nie można na siłę dopasowywać treści programowych. Czasami trzeba szukać innych, możliwych powiązań.

Ze względu na coraz wyższy poziom znajomości języka obcego (francuskiego), począwszy od klasy drugiej można było wprowadzać trudniejsze treści kształcenia, jednak stale i konsekwentnie nawiązując do tych, które były realizowane w klasie pierwszej.

W tabeli 3 przedstawiam autorski rozkład treści programowych z zakresu nauczania języka francuskiego w klasie drugiej, a w tabeli 4 – w klasie trzeciej. Tym razem, korzystając ze świeżych doświadczeń w klasie pierwszej, zdając sobie sprawę z tego, że niektóre treści kształcenia wymagają dłuższego czasu na ich opracowywanie, przedstawiam je globalnie – dla tygodni i miesięcy pracy w roku szkolnym, co oznacza, że jeden zakres tematyczny był najczęściej realizowany podczas dwóch tygodni (czterech lekcji). Tematyka była nadal związana z systematyczną realizacją (od klasy drugiej) treści podręczników Barbary Czechowskiej. I znowu, zgodnie z sugestiami autorki, w rozkładzie treści programowych uwzględniłam pewne zakresy ich utrwalania – nie doraźnego, lecz odraczanego do czasu samoczynnego utrwalenia się, by mogły się one stać twórczym samodzielnych wypowiedzi uczniów. B. Czechowska twierdzi, że „nowy materiał nie powinien być przerabiany jednym ciągiem aż do pełnego opanowania go przez dzieci. Należy poprzestać zrazu na przyswojeniu go w 60–70%, a następnie powracać do niego w paromiesięcznych odstępach, kontrolując stan wiadomości i uzupełniając po trochu to, czego sama reminiscencja nie zdołała dokonać”²⁵.

Tabela 3. Treści kształcenia języka francuskiego a tematyka tygodniowych zajęć w klasie drugiej (przykład z praktyki)

L.p.	Tygodniowa tematyka zajęć	Treści kształcenia w zakresie języka francuskiego realizowane w danym tygodniu pracy
1.	Powtarzamy.	<i>Révision.</i> Powtarzanie i utrwalanie wiadomości z klasy pierwszej w oparciu o poznane gry i zabawy. Poznanie nowego, wakacyjnego słownictwa: <i>au bord de la mer, au bord du lac, au bord de la rivière, en ville, à la campagne, à la montagne.</i> Utrwalenie i poznanie nowych konstrukcji gramatycznych (zdania pytające): <i>Qui est-ce? Où tu étais?</i> – oraz zaimków nieokreślonych: <i>un, une.</i> Zadawanie zagadek o przedstawiane postaci i odgadywanie ich.
2.	Zabawki i przedmioty w otoczeniu.	<i>Les jouets et les objets.</i> Ćwiczenia w zadawaniu pytań: <i>Qui est-ce?</i> (o osoby); <i>Que –est-ce que c'est?</i> (o rzeczy: <i>un banc, une table, un arbre, un nid, un camion, une poupée, une carotte, une salade, un pigeon, un papillon, un tapis, une boîte, un jeu de loto...</i>). Zadawanie pytań intonacyjnych: <i>C'est t'un (une)... ?</i> – do ilustracji przygotowanych przez dzieci na kartonikach (na technice). Utrwalenie zaimków nieokreślonych: <i>un, une, des.</i> Ćwiczenia w pięknym pisaniu.

²⁵ B. Czechowska, *op. cit.* (*Język francuski dla dzieci. Préface. Verbes irrégulieres...*), s.11.

3.	Kolory.	<i>Les couleurs.</i> Utrwalenie poznanych nazw kolorów. Rodzaj przymiotników (kolorów) na podstawie jesiennych kolorów liści oraz zgromadzonych ilustracji. Stosowanie pytania: <i>De quelle couleur est...?</i> Utrwalenie liczebników porządkowych: <i>un, deux, trois</i> (na podstawie wiersza: <i>Trois petit coqs</i> ; oraz głównych: <i>un... , douze</i> (na podstawie piosenki: <i>Quand trois poules...</i>). Stosowanie odpowiedniego rodzajnika nieokreślonego: <i>un, une, des</i> (zagadki dotyczące przedmiotów w klasie). Ćwiczenia w czytaniu oraz pisaniu prostych wyrazów i zdań.
4.	Uczymy się pytać.	Utrwalenie poznanych przymków (zagadki i dialogi dotyczące przedmiotów w klasie). Stosowanie pytań typu: <i>est-ce que... ,</i> zamiast: <i>Où est...? ; De quelle couleur est...? ; Que fait... ? ; Que font...?</i>
5.	W pokoju.	<i>La chambre de Margot et de Jacques.</i> Utrwalenie przymiotników (określenia kształtów): <i>rectangulaire, carrée</i> oraz wprowadzenie nowego: <i>rond.</i> Nauka wiersza: <i>Renée cherche sa poupée.</i> Utrwalenie poznanych przymków oraz wprowadzenie nowego wyrażenia przymkowego: <i>près de...</i> (w oparciu o ilustracje, przedmioty – meble – w klasie). Zabawa: <i>Il fait chaud! Il fait froid!</i>
6.	Ubrania.	<i>Les vêtements.</i> Poznawanie nazw ubrań na podstawie tekstu: <i>Le portrait de Jacques.</i> Uzupełnianie zdań. Zabawy: w przebieranie się w dziwne stroje – nazywanie, określanie ich kolorów; w sklep z ubraniami; w ubieranie sylwetek z papieru. Utrwalenie pytania: <i>Est-ce que...?</i> Uzupełnianie zdań.
7.	Zabawki.	<i>Les jouets.</i> Nauka wiersza: <i>Les jouets.</i> Powtórzenie nazw zabawek (<i>un camion, un avion, un chariot, une brouette, un train, un wagon, une locomotive</i>). Wprowadzenie 3 os. l.p. i l.m. czasownika: <i>avoir.</i> Poznanie konstrukcji pytania typu: <i>Marie a-t-elle...? Robert et Gaston ont-ils... ; ont-elles?</i> Zabawa: <i>Le train d'amitié.</i> Ćwiczenia w oparciu o ilustrację, sylwetki środków lokomocji. Zabawy ruchowe.
8.	Dni tygodnia.	<i>La semaine.</i> Nauka wiersza: <i>La semaine.</i> Powtórzenie liczebników porządkowych: 1–3 oraz wprowadzenie: 4–7. Nazwy dni tygodnia: <i>lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi, dimanche.</i> Umiejętność udzielenia odpowiedzi na pytanie: <i>Quel jour sommes-nous aujourd'hui?</i> Zabawa w kole.

9.	Dwa gospodarstwa.	<i>Deux fermes</i> . Porównywanie wielkości na zasadzie kontrastu. Przymiotniki (liczba i rodzaj): <i>petit, petite – grand, grande; petits, petites – grands, grandes</i> . Tworzenie liczby mnogiej rzeczowników. Utrwalenie poznanych przymizków. 3 os. l.p. i l.m. czasownika <i>être</i> . Ćwiczenia w oparciu o rozsypanki wyrazowe, ilustracje.
10.	Zima.	<i>L'hiver</i> . Nauka piosenki: <i>En passant les Pyrénées</i> . Stosowanie zwrotów związanych z zabawami zimowymi: <i>faire du ski, faire du patin, faire de la luge</i> . Zabawy naśladowcze.
11.	Święta Bożego Narodzenia.	<i>Noël</i> . Zapoznanie się ze zwyczajami świątecznymi we Francji. Nazwy ozdób na choince. Nauka świątecznej piosenki: <i>Noël</i> . 3 os. l.p. i l.m. czasowników: <i>décorer, apporter, accrocher, allumer, chanter</i> . Ćwiczenia w zgadywaniu nazw przedmiotów na choinkę: Worek pełen przedmiotów. Zdania z lukami.
12.	Nowy Rok.	<i>Le Jour de l'An</i> . Poznanie wiersza: <i>Voici la Nouvelle Année</i> . Wprowadzenie nazw miesięcy. Składanie życzeń: <i>Bonne Année</i> (dialogi; wypisywanie kartek z życzeniami noworocznymi). Utrwalenie piosenki: <i>Il fait froid</i> .
13.	Święto Trzech Króli.	<i>Le jour des Rois</i> . Nauka piosenki: <i>Mon beau roi</i> . Czasownik: <i>couper</i> . Poznanie słownictwa związanego z przygotowaniem świątecznego ciasta: <i>un couteau, un morceau de tarte, une couronne, couper</i> . Zabawa w klasie.
14.	Nasi przyjaciele.	<i>Toutou, Médor et Youpi</i> . Opisywanie przedmiotów na zasadzie kontrastu. Nauka wiersza: <i>Contrastes</i> . Stosowanie przeczenia: <i>n'est pas; ne sont pas</i> . Zabawa w zagadki.
15.	Klasa.	<i>La classe</i> . Utrwalenie przymizków: <i>sur, sous, dans</i> . Wprowadzenie przeczenia czasownika: <i>être</i> . Utrwalenie wiersza: <i>Contrastes (rond – carré, mauvais – bon, triste – gai, loin – près)</i> . Zabawa: <i>Jeu</i> .
16.	Igrzyska Olimpijskie – Albertville 1992.	<i>Les Jeux Olympiques</i> . Utrwalenie nazw kolorów – barwy narodowe. Utrwalenie zwrotów związanych ze sportami zimowymi: <i>faire du ski, faire du patin, faire de la luge</i> etc. Utrwalenie przymizków: <i>sur, sous, dans</i> . Uzupełnianie zdań przymiżkami i przymiotnikami. Utrwalenie piosenek: <i>Il fait froid; En passant les Pyrénées</i> .
17.	Kto to jest?	Przypomnienie nazw zawodów (w tym – zawodów kobiecych). Stosowanie pytań typu: <i>Est-ce que...? Qui est-ce? Qui?</i> (na podstawie ilustracji przedstawiających ludzi wykonujących różne zawody). Nauka piosenki: <i>Je fais ma toile</i> .

18.	W klasie.	Wprowadzenie czasowników: <i>marcher, travailler, pleurer, aboyer, rouler, voler, nager, sonner</i> (3 os. l.p. i m.). Ćwiczenia w stosowaniu pytań typu: <i>Qui est-ce? Qui?</i>
19.	Dzień i noc.	<i>Le jour et la nuit</i> . Poznanie słownictwa określającego dzień i noc: <i>le jour, la nuit, le soleil, le ciel, les oiseaux</i> . Ćwiczenia w stosowaniu formy przeczącej czasowników (np.: <i>Le soleil brille. Le soleil ne brille pas.</i>). Nauka piosenki: <i>Bonsoir et bonne nuit</i> . Nauka wiersza: <i>La prairie</i> . Ćwiczenia w układaniu zdań z rozsypanki wyrazowej.
20.	Ubrania i kolory.	Nazwy części garderoby – utrwalenie oraz wzbogacenie słownictwa. Utrwalenie nazw kolorów oraz umiejętności zadawania pytań typu: <i>De quelle couleur est...</i> (z zastosowaniem kartonowych sylwetek chłopca i dziewczynki, ubranek). Ćwiczenia w stosowaniu formy przeczącej czasowników. Zgodność przymiotnika i rzeczownika co do rodzaju (rozsypanka wyrazowa).
21.	Pan Colin i jego synowie.	<i>M. Colin et ses fils</i> . Nazwy części garderoby – utrwalenie oraz wzbogacenie słownictwa. Utrwalenie nazw kolorów oraz umiejętności zadawania pytań typu: <i>De quelle couleur est...</i> (z zastosowaniem kartonowych sylwetek chłopca i dziewczynki, ubranek). Ćwiczenia w stosowaniu formy przeczącej czasowników. Zgodność przymiotnika i rzeczownika co do rodzaju (rozsypanka wyrazowa). Wprowadzenie pytań typu: <i>Comment est...? Comment sont...?</i> Wprowadzenie zaimków przymiotnych dzierżawczych: <i>son, sa, ses</i> . Zabawa: <i>C'est nous qui sommes les rubans bleus</i> .
22.	W szkole.	<i>À l'école</i> . Poznanie nowego słownictwa: <i>l'escalier, la cliche, la balançoire, entrer, commencer</i> . Nauka piosenki: <i>Chanson de l'école</i> . Dialogi dzieci związane z ich udziałem w życiu szkoły. Podpisywanie się odpowiednikami francuskich imion na ilustracji przedstawiającej szkołę.
23.	Na lekcji.	<i>Pendant la leçon</i> . Przeliczanie w zakresie 0-20 (liczebniki główne). Ćwiczenia w rozwiązywaniu działań (dodawanie i odejmowanie) z użyciem odpowiednich słów w języku francuskim: <i>plus, minus (moins), ça fait</i> . Ćwiczenia w liczeniu do 20 w toku gier planszowych.
24.	W ogrodzie.	<i>Au jardin</i> . Nauka piosenki: <i>Au jardin de mon père</i> . Utrwalenie nazw zabawek oraz stosowania czasowników: <i>avoir, faire</i> - w 3 os. l.p. i m. Uzupełnianie zdań z lukami, układanie zdań z rozsypanki wyrazowej.

25.	Chodźmy do sklepu. Zabawki.	<i>Allons au magasin. Les jouets de Jacques et Margot.</i> Utrwalenie nazw zabawek. Wprowadzenie zaimków wskazujących: <i>ce, cet, cette, ces</i> . Rodzaj i liczba przymiotników. Przeczenie czasownika <i>avoir</i> . Nauka wiersza: <i>Nounours</i> . Zabawa w sklep. Uzupełnianie zdań z lukami, układanie zdań z rozsypanki wyrazowej.
26.	Występ na festiwalu.	Ćwiczenia i zabawy utrwalające dotychczas opracowane treści programowe. Przygotowywanie się do III Konkursu Poezji i Piosenki Francuskiej.

Tabela 4. Treści kształcenia języka francuskiego a tematyka tygodniowych zajęć w klasie trzeciej (przykład z praktyki)

L.p.	Tygodniowa tematyka zajęć	Treści kształcenia w zakresie języka francuskiego realizowane w danym tygodniu pracy
1.	Chodźmy do sklepu.	<i>Allons au magasin. Les jouets de Jacques et Margot.</i> Utrwalenie nazw zabawek. Utrwalenie zaimków wskazujących: <i>ce, cet, cette, ces</i> . Zabawa w sklep. Nauka piosenki: <i>Il était un petit chat</i> . Uzupełnianie zdań z lukami.
2.	Zabawki Jacques'a i Margot.	<i>Les jouets de Jacques et de Margot.</i> Utrwalenie nazw zabawek. Przeczenie czasownika <i>avoir</i> . Dialogi. Zabawa: <i>Colin-Maillard</i> . Układanie zdań z rozsypanki wyrazowej.
3.	Portret Madeleine.	<i>Le portrait de Madeleine.</i> Utrwalenie nazw ubrań (rzeczowniki – l.p. i l.m.). Utrwalenie nazw kolorów. Dialogi. Nauka piosenki: <i>Mes petits mains font</i> . Układanie zdań z rozsypanki wyrazowej.
4.	Trzy portrety.	<i>Trois portraits.</i> Utrwalenie przyimka „de” (<i>de la, de l', du, des</i>). Nauka piosenki: <i>Chantons arc-en-ciel</i> . Układanie zdań o chłopcu i dziewczynce w klasie.
5.	U gospodarza, pana Denfert.	<i>Chez le fermier Denfert.</i> Utrwalenie przyimka „de” (<i>de la, de l', du, des</i>). Rzeczowniki zaczynające się od „h” lub od samogłoski (np. <i>l'âne, l'arbre, l'oiseau, l'hirondelle</i>). Utrwalenie nazw kolorów. Nauka piosenki: <i>Gentile alouette</i> . Przypomnienie wiersza: <i>L'Hirondelle</i> . Uzupełnianie zdań z lukami. Inscenizacja.
6.	Dzieci bawią się na podwórku.	<i>Les enfants jouent dans la cour.</i> Utrwalenie przyimka „de” (<i>de la, de l', du, des</i>). Nauka piosenki: <i>Coucou</i> . Uzupełnianie zdań.
7.	Co jest w gospodarstwie ?	<i>Que-est-ce qu'il y a dans la ferme?</i> Wprowadzenie zwrotu: <i>il y a</i> . Poznanie niektórych wyrazów z „ch” (np. <i>un cheval, un chien, une niche</i>). Poznanie wiersza: <i>De branche...</i> Uzupełnianie wyrazów z lukami.

8.	W Paryżu.	<i>À Paris.</i> Poznanie stolicy Francji, nazw najważniejszych obiektów w Paryżu (posługiwanie się planem miasta, oglądanie widokówek, kasety video). Stosowanie zwrotu: <i>il y a</i> i jego przeczenia – <i>il n'y a pas</i> . Nauka piosenki: <i>À Paris</i> . Utrwalenie zaimków wskazujących: <i>ce, cet, cete, ces</i> . Poznanie niektórych wyrazów z <i>ou</i> (np. <i>la cour, la brouette, la poule</i>). Poznanie wiersza: <i>Devinette</i> . Rozsypanka wyrazowa, wyrazy z lukami.
9.	Jesienią.	<i>En automne.</i> Poznanie nazw owoców (np. <i>des pommes, des poires, des prunes, des mûres</i>). Utrwalenie nazw kolorów. Stosowanie zwrot: <i>il y a</i> i jego przeczenia – <i>il n'y a pas</i> . Nauka piosenki: <i>Avec mon panier</i> . Inscenizacja. Uzupełnianie wyrazów z lukami.
10.	Na ulicy.	<i>Dans la rue.</i> Poznanie nazw środków komunikacji (np. <i>un autobus, des taxi, des tramways, des autos, des motos</i>). Wprowadzenie pytania: <i>pourquoi?</i> I odpowiedzi – <i>parce que...</i> ; wyrażen ilościowych: <i>beaucoup de...</i> ćwiczenia w liczeniu do 30 (liczebniki główne). Nauka piosenki: <i>Bateau, ciseaux</i> . Układanie zdań z rozsypanki wyrazowej. Uzupełnianie wyrazów z lukami.
11.	Margot rysuje.	<i>Margot dessine.</i> Poznanie nazw pór roku. Poznanie niektórych wyrazów z „ge”, „gi” (np. <i>l'image, il nage, le pigeon, la girafe</i>). Wprowadzenie pytania: <i>Est-ce qu'il y a?</i> Poznanie piosenek: <i>Le chat, Tombe...</i> , <i>Il pleut</i> . Układanie zdań z rozsypanki wyrazowej. Zabawa: <i>Il fait chaud! Il fait froid!</i>
12.	To zima.	<i>C'est l'hiver.</i> Wprowadzenie przeczenia: „ne... pas de...” oraz wyrażenia: <i>faire de...</i> odnośnie uprawiania różnych sportów zimowych. Poznanie wyrazów z „j” (np. <i>la jupe, le jour, le jeudi, Jean</i>). Nauka piosenki: <i>En passat les Pyrénées</i> . Uzupełnianie wyrazów z lukami.
13.	Wesołych Świąt.	<i>Noël. Joyeux Noël.</i> Poznanie francuskich zwyczajów świątecznych. Poznanie wyrazów z „oi” (np. <i>le toit, le poisson, noir, la boîte</i>) oraz czasowników: <i>sonner, apporter, décorer, allumer, accrocher, briller</i> . Nauka piosenki: <i>Noël</i> . Utrwalenie wiersza: <i>Devinette</i> . Uzupełnianie wyrazów z lukami.
14.	Święta już blisko.	<i>Noël approche.</i> Czytanie wiersza <i>La Lettre de Michel</i> . Ćwiczenia w stosowaniu przyimków: <i>dans, sur, sous, devant</i> . Poznanie czasowników: <i>s'appeler, écrire, rêver</i> . Utrwalenie piosenki: <i>Noël</i> . Nauka fragmentu wiersza: <i>La Lettre de Michel</i> . Pisanie listów do <i>Père Noël</i> . Uzupełnianie zdań z lukami.

15.	Le Père Noël.	Wprowadzenie wyrażenia: <i>apporter à...</i> Poznanie różnych nazw zabawek. Poznanie wyrazów z „in” (np. <i>le jardin, le lapin, le sapin</i>). Uzupełnianie zdań z lukami.
16.	Święto Trzech Króli.	<i>Le jour des Rois</i> . Poznanie zwyczaju związanego Świętem Trzech Króli. Wprowadzenie i stosowanie pytania: <i>En quoi?</i> – i odpowiedzi: <i>En...</i> Wprowadzenie wyrażen: <i>dinner à..., aller à...</i> Poznanie wyrazów z „o”, „au”, „eau” (np. <i>la pomme, la gomme, la porte, la cliche; le gâteau, le chapeau, le bateau; l'autobus, jaune, Claude</i>). Poznanie piosenek: <i>La Galette, Le rois</i> . Uzupełnianie zdań z lukami.
17.	Powtórzenie.	<i>Révision</i> .
18.	Urodziny Madelon.	<i>L'anniversaire de Madelon</i> . Nauka składania życzeń: <i>Bon anniversaire</i> . Zabawa w listonosza. Zabawa w prowadzenie rozmowy przez telefon.
19.	Chodźmy na narty.	<i>Allons faire du ski</i> . Wprowadzenie i utrwalenie zwrotów: <i>faire du ski, faire de la luge, faire du patin</i> . Nauka wyrażen: <i>avoir peur, avoir mal</i> . Nauka wiersza: <i>Les moineaux</i> . Zabawa: <i>Il fait chaud! Il fait froid!</i>
20.	Jacques i Margot piszą listy.	<i>Jacques et Margot écrivent des lettres</i> . Stosowanie czasowników: <i>faire, écrire, aller, être</i> – w 3 os. l. p. i l. m.
21.	W ZOO.	<i>Au ZOO</i> . Ćwiczenia w przeliczaniu od 0 do 30. Utrwalenie zaimków dzierżawczych: <i>sa, son, ses</i> . Nauka i utrwalenie poznanych dotąd nazw części ciała. Nauka piosenki: <i>Tu as un animal</i> .
22.	Zakupy.	<i>Les courses</i> . Poznanie nazw sklepów. Stosowanie rodzajnika częstkowego: <i>de</i> (np. <i>Maman met sur la table... du pain, du thé, du lait, du beurre</i>). Nazwy artykułów żywnościowych. Zabawa w sklepy. Utrwalenie zwrotów: <i>avoir faim, avoir soif</i> . Zachowanie przy stole. Poznanie czasowników I grupy (oraz <i>être</i>) w 1 os. l.p. i l. m. Nauka piosenki: <i>La marmite est sur le feu</i> .
23.	Madelon karci swojego misia i lalkę.	<i>Madelon gronde son ours et sa poupée</i> . Nauka wiersza: <i>Mon nounours</i> . Wprowadzenie i utrwalenie dotąd poznanych zaimków dzierżawczych: <i>ma, mon, mes; ta, ton, tes; sa, son, ses</i> . Ćwiczenia w stosowaniu czasowników I grupy w 2 os. l. p. i l. m.
24.	Wielkanoc we Francji.	<i>Le Jour de Pâques en France</i> . Wprowadzenie zaimka przysłownego: „y”. Utrwalenie przyimków: <i>à, dans, sur</i> .

25.	Nowy kolega.	<i>Un nouveau camarade.</i> Wprowadzenie zaimków: <i>notre – nos, votre – vos.</i> Ćwiczenia w stosowaniu przymiotnika: <i>nouvelle – nouveau (nouvel).</i> Poznanie nazw godzin w związku z planem lekcji. Nauka piosenki: <i>L'empereur...</i>
26.	Maria pisze list do pewnej małej Francuzki.	<i>Marie écrit une lettre à une petite Française.</i> Poznanie odmiany czasownika <i>être</i> i stosowanie jej w zdaniach. Stopniowanie przymiotników. Poznanie odmiany czasownika <i>avoir</i> i stosowanie jej w zdaniach.
27.	Madeleine odpowiada Marii.	<i>Madeleine répond à Marie.</i> Poznanie liczby pojedynczej i mnogiej wybranych rzeczowników. Ćwiczenia w stosowaniu czasowników z I grupy.
28.	Mój portret.	<i>Mon portrait.</i> Utrwalenie nazw części ciała. Pisanie listu.
29.	W klasie Moniki.	<i>Dans la classe de Monique.</i> Poznanie i stosowanie zaimków dzierżawczych: <i>sa, son, ses; leur, leurs.</i>
30.	Powtórzenie.	<i>Révision</i> oraz przygotowywanie programu na festiwal ² .

Jak widać, tematyka tygodniowych zajęć z języka francuskiego mogła być zbliżona do tej, omawianej na zajęciach z innych przedmiotów nauczania. Możliwe jest zatem nauczanie języka obcego w młodszych klasach szkoły podstawowej w taki sposób, by mogły wtedy występować różne formy integracji. Z całą pewnością zachodzi tu integracja tematyczno-problemowa (związana z łączeniem podobnych treści z różnych obszarów wiedzy) i czasoprzestrzenno-interpersonalna (związana z rodzajami i typami kontaktów uczniów i nauczyciela, a także rodziców)²⁶. Przykładem mogą być spotkania organizowane podczas wspomnianego Festiwalu Kultury Francuskiej. Odbывał się on raz w roku (na koniec roku szkolnego). Głównym jego celem było zaprezentowanie rodzicom efektów pracy ich dzieci na lekcjach języka francuskiego. Brały w nim udział te dzieci, które języka uczyły się obowiązkowo (dwie klasy) oraz te, które uczęszczały na zajęcia z Koła Języka Francuskiego. Uczniowie ubierali się w kolory flagi francuskiej – na niebiesko, biało i czerwono. Przedstawiali wszystko to, czego się nauczyli – piosenki, tańce, wiersze, krótkie dialogi²⁷.

Działania takie podejmowałam, ucząc w mojej klasie większości przedmiotów, wraz z językiem francuskim, aż do klasy czwartej, a tylko języka francuskiego – w klasie piątej. Wtedy też podjęłam się organizacji

²⁶ Por.: B. Dymara, *Przestrzenie – obszary integracji a formy współdziałania, czyli u podstaw uczenia się – nauczania kompleksowego*, [w:] *Dziecko w świecie współdziałania*, cz. 2: *W stronę praktyki edukacyjnej*. B. Dymara (red.), Kraków 2001, s.122–123.

²⁷ Na festiwal zapraszałam gości z Konsulatu Francuskiego w Krakowie. Chętnie przyjeżdżali, obdarowując nas materiałami dydaktycznymi.

wymiany międzynarodowej między szkołą, w której pracowałam, a szkołą francuską²⁸. Na koniec klasy piątej pojechałam z moimi uczniami na tygodniowy pobyt do Francji. W ten sposób, otwierając ich umysły nowe możliwości w zakresie poznawania innych ludzi, obyczajów, uświadamiając im w sposób praktyczny wartość uczenia się języków obcych, zakończyłam ważny etap w ich edukacji.

dr Beata Oelszlaeger jest adiunktem na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Uniwersytet Śląski w Katowicach; pełni funkcje koordynatora wydziałowego w zakresie Lifelong Learning Programme – LLP/Erasmus; koordynatora programu wymiany międzynarodowej między cieszyńskim wydziałem a Centre de Formation Pédagogique w Cambrai (L'Université Catholique de Lille).

²⁸ Wymiana ta dotyczyła Szkoły Podstawowej nr 4 w Żorach i Collège Jeanne d'Arc w Cambrai. Zaczęło się od wymiany oficjalnych pism, listów, a następnie – wizyty dyrektora francuskiej szkoły, pana Alaina Bouchès i koordynatorki tej wymiany ze strony francuskiej, pani Annette Bara, w marcu 1994 roku. W październiku gościliśmy grupę francuskich uczniów w żorskiej szkole, a w kwietniu 1995 roku pojechalismy do Cambrai z rewizytą.

Anna Hanus

Uczenie się przez partnerstwo a nauczanie języka obcego¹

Jest rzeczą oczywistą, że języka obcego możemy uczyć się i nauczać metodami konwencjonalnymi, w sposób kognitywny, podczas tradycyjnych zajęć lekcyjnych. Taki sposób nauczania, mimo wielu głosów krytycznych, będzie miał swoich zwolenników i z pewnością także swoje zalety. Niemniej jednak, nieograniczone możliwości w zakresie kontaktów międzynarodowych w zjednoczonej Europie niosą ze sobą potrzebę nowych, bardziej efektywnych i kompleksowo postrzeganych sposobów nauczania, uczenia się i przyswajania języka obcego. Potrzebę sięgania po metody, które działań nauczyciela nie ograniczają jedynie do nauczania języka, często w izolowanych warunkach klasy szkolnej, lecz umożliwiają uwzględnienie szeroko pojętych aspektów poznawczych i interkulturowych, jedym słowem po metody sprzyjające porozumiewaniu się i wzajemnemu zrozumieniu we wspólnej Europie.

Przykładem kompleksowego, wspierającego autonomię ucznia uczenia się języka obcego może być uczenie się przez partnerstwo. Załączków tego sposobu uczenia się i nauczania należy szukać w tzw. metodzie tandemu.

Poszukiwanie nowych dróg i gruntowanie się nowej metody

Pojęcia *Tandem* i *binationale Begegnung* (spotkanie dwunarodowe) w odniesieniu do zdobywania umiejętności w zakresie języka pojawiły się pod koniec lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia w kontekście niemiecko-francuskich projektów językowych². Z kolei idea tandemu jako metody

¹ Artykuł jest pokłosiem IV Międzynarodowej Konferencji Pedagogicznej „Możliwości uczenia się poprzez partnerstwo”, Rzeszów, 17–21.11.2010.

² Por.: I. Baumann, B. Bricaud, I. Chollet, V. Dupuis, P. Falk, H-E. Herfurht, F. Kerndter, F. Sanssene, *Die Tandem Methode Theorie und Praxis in deutsch-französischen Sprachkursen DFJW/OFAJ*, http://www.tele-tandem.org/public/Tandem_Handbuch.pdf, 2007, s. 8.

nabywania języka obcego została nakreślona i ugruntowana w 1966 r.³ w ramach współpracy Niemiecko-Francuskiej Współpracy Młodzieży (DFJW) oraz przez niemieckich i francuskich nauczycieli i lingwistów. W celu wspierania dwunarodowych projektów językowych, z inicjatywy i na wniosek teŝe Niemiecko-Francuskiej Współpracy Młodzieży (DFJW), zostały opracowane różne koncepcje i materiały wspierające idee dwunarodowych projektów językowych.

Początkowo metoda tandemu opierała się na metodzie audiowizualnej i miała niewiele wspólnego z naturalnym, spontanicznym, niewymuszonym przyswajaniem języka obcego w relacji: rodzimy użytkownik języka – obcokrajowiec. W latach siedemdziesiątych, za sprawą idei organizowania francusko-niemieckich spotkań językowych, podczas których młodzi ludzie połowę czasu spędzali w jednym a połowę w drugim kraju, metoda zaczęła wchodzić na nowe obszary i, opierając się na wynikach najnowszych badań, sięgać po nowe narzędzia i korzystać z nowych technologii. Tak zwani animatorzy językowi pracowali co prawda jeszcze z gotowymi dialogami, spreparowanymi dla celów opanowania sprawności komunikowania się w języku obcym, lecz bezpośredni wzajemny kontakt z rodzimymi użytkownikami języka obcego zaczął procentować pierwszymi pozytywnymi efektami, co także dało impuls do zweryfikowania dotychczasowych metod nauczania języka obcego.

Rosnące zainteresowanie nową koncepcją spotkań językowych ze strony organizacji wspierających kształcenie wyższych uczelni, szkół i stowarzyszeń skutkowało dalszym długofalowym procesem udoskonalania koncepcji tandemu dwunarodowego. Zainicjowane zostały kolejne projekty językowe w ramach spotkań językowych: projekty wspierające opanowanie słownictwa fachowego z poszczególnych dziedzin, projekty dwunarodowe: niemiecko-tureckie, a po nich niemiecko-hispańskie. Różnorodność ofert i liczba oferowanych przez DFJW form nabywania i doskonalenia sprawności językowych skłaniało coraz to nowe organizacje i instytucje do sięgania po te nowatorskie metody, testowania ich oraz ich dostosowywania do wymagań i potrzeb realnych i potencjalnych odbiorców.

Takŝe dla badaczy nowa metoda stała się wyzwaniem i interesującym polem dociekań. Jednak pojęcie tandemu jako metody nauczania języka obcego w literaturze fachowej pojawiło się dopiero na początku lat osiemdziesiątych, a szerszy rozgłos osiągnęło w latach 1983–1985. Popularność tej, nienowej juŝ metody nadal nie słabnie, a temat budzi zainteresowa-

³ Por.: C. Laine, *Eine besondere Lehr- und Lernerfahrung. Ein Bericht über den Einsatz der „Tandem-Methode“ in binationalen Sprachkursen*, <http://www.ofaj.org/paed/langue/tandemde.html> (2001)

nie nie tylko naukowców, lecz także dydaktyków i animatorów spotkań językowych. Pierwsze polsko-niemieckie spotkania binacjonalne zostały zainicjowane na początku lat dziewięćdziesiątych i były wspierane przez Niemiecko-Polską Współpracę Młodzieży (DPJW)⁴.

Reguła tandemu

Reguła tandemu, mająca na celu poznanie i wglębiecie się w fenomeny języka obcego, jak również poznanie kultury kraju docelowego, oparta jest na poznawaniu języka w kontekście dwunarodowym poprzez wspólne odkrywanie języka partnera projektu. Rola partnerów polega na wzajemnym uczeniu się, motywowaniu i wspieraniu w procesie uczenia, gdyż ich sukces zależy od zaangażowania każdego z nich. Jak widać, nie mamy tu do czynienia jedynie z opanowywaniem języka obcego. Ideą spotkań dwunarodowych jest przekraczanie granic między narodami i między kulturami poprzez wskazywanie na osobliwości interkulturowe w celu budowania i wspierania porozumienia między narodami.

Brammers proponuje następującą definicję nowej metody opanowania języka: „W przypadku uczenia się w tandemie mamy do czynienia z otwartą formą uczenia się, podczas której partnerzy wywodzący się z odmiennych środowisk językowych współpracują w celu:

- a) uczenia się języka od siebie nawzajem,
- b) aby więcej dowiedzieć się o kulturze kraju partnera,
- c) w celu transferu wiedzy, np. w zakresie pracy zawodowej”⁵.

Metoda tandemu jest zatem przede wszystkim pedagogiką spotkania i wymiany interkulturowej. Dwie osoby o różnym rodowodzie językowym wchodzi z sobą w kontakt w celu opanowania języka partnera. Tandemem określa się zarówno naukę języka w relacji rodzimy użytkownik języka – obco-krajowiec (tandem indywidualny), jak i naukę języka w grupie dwunarodowej (spotkanie językowe)⁶. Nie będę jednak zagłębiać się w specyfikę tandemów indywidualnych i przedstawiać różnorodnych możliwości w tej dziedzinie ze względu na ograniczone ramy artykułu. Nadmienię tylko, że w tym wypadku dwaj partnerzy, niezależnie od kursów językowych, wspólnie decydują o celach, treściach i sposobach opanowania języka partnera podczas wspólnej nauki.

Punkt ciężkości moich rozważań na temat uczenia się przez partner-

⁴ Por.: *op. cit.* (*Die Tandem Methode Theorie und Praxis in deutsch-französischen Sprachkursen DFJW/OFA*), s. 8.

⁵ H. Brammers, *Sprachenlernen im Tandem*. <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/idxdeu11.html>. Stand: 4. 5. 2002, 1999, s. 1, tłum.: A.H.

⁶ Por.: *op. cit.* (*Die Tandem Methode Theorie und Praxis in deutsch-französischen Sprachkursen DFJW/OFA*).

stwo skupi się na dwunarodowych spotkaniach językowych. Ten rodzaj spotkań wymaga jednak dalszego sprecyzowania.

Dwunarodowe spotkania językowe

Podstawową cechą i celem spotkań językowych jest wzajemne poznawanie i odkrywanie języka partnera we wspólnym procesie poprzez współdziałanie uczestników, przy czym spotkanie językowe określane jest jako naturalny obszar komunikacji. W odróżnieniu od innych metod uczenia się, zaletą tej metody jest niewątpliwie to, że:

- ten sposób działania i postępowania jest otwartą formą uczenia się,
- uczestnicy projektu posługują się dwoma językami, będącymi zarazem ich językami ojczystymi,
- uczestnicy projektu są równocześnie uczniami i nauczycielami,
- punkt ciężkości w procesie uczenia się spoczywa na autonomicznym zdobywaniu sprawności językowych,
- oba języki ojczyste poszczególnych partnerów w projekcie służą jako środek komunikacji w celu wzajemnego poznania się i uzmysłowienia sobie kultury partnera.

Ideą pierwszych spotkań językowych była nauka języka w układzie dwunarodowym. Spotkania odbywały się w obu krajach biorących udział w projekcie w ustalonym przez autorów projektu okresie, np.: tydzień + tydzień, dwa tygodnie + dwa tygodnie. Nauka języka była skrupulatnie i szczegółowo zaplanowana, opierała się na różnych formach aktywności: praca w mieszanych parach dwunarodowych, w małych grupach dwunarodowych oraz praca w plenum, kiedy poszczególne grupy miały okazję prezentacji swojej pracy i konfrontację swoich wyników i spostrzeżeń. Praca była nadzorowana przez nauczycieli przy założeniu jak najmniejszej i najmniej wyczuwalnej ingerencji nauczyciela w proces nauczania i uczenia się w obrębie wyznaczonych ram. Podobnie jak w przypadku tandemów indywidualnych, uczący – w granicach możliwości projektowych – mieli możliwość indywidualnego dostosowania sposobów pracy i ram czasowych.

Dwunarodowe kursy językowe, zorganizowane według zasad spotkań tandemowych, łączą w swym zamyśle uczenie się języka i jego przyswajanie. Uczenie definiowane jest tutaj jako celowy, planowy, uporządkowany proces, ukierunkowany na osiągnięcie określonych, wcześniej założonych celów, ujęty w formalne ramy regularnych, zorganizowanych i rozplanowanych zajęć. Przeswajanie języka jest natomiast procesem autentycznym,

naturalnym, podświadomym, spontanicznym i autonomicznym⁷. Podczas spotkań dwunarodowych zarówno język ojczysty, jak i język obcy jest dla danego uczestnika spotkania tak środkiem, nośnikiem przekazu treści językowych, jak i materia – przedmiotem nauki, a obaj partnerzy występują w podwójnej roli: ucznia i nauczyciela. Ważnym elementem spotkań jest umiejętne łączenie nauki języka z poznawaniem kraju, jego kultury i mieszkańców, dlatego też dużą wagę przywiązuje się do zadań dotyczących aktywnego poznawania dnia powszedniego i specyfiki kraju, regionu i miejsca, w którym odbywa się kurs. Dokonuje się to poprzez odpowiedni dobór zadań i projektów krajo- i kulturoznawczych, jak np.: projekty i zadania oparte na samodzielnym poszukiwaniu i odkrywaniu, udział w dyskusjach, wycieczkach tematycznych, wydarzeniach kulturalnych.

Obecnie spotykamy się z różnymi wariantami projektów wykorzystującymi ideę i założenia metody tandemu i tandemowych spotkań językowych. Wymienić należy różnorodne projekty tandemowe oparte na zasadzie tandemu indywidualnego: projekty tandemów internetowych, tandemy indywidualne polegające na łączeniu zainteresowanych w pary pracujące indywidualnie na zasadzie spotkań konwersacyjno-leksykalnych, tandemy indywidualne prowadzone w ramach zorganizowanych spotkań klubowych rodzimych użytkowników języka i obcokrajowców oraz projekty spotkań międzynarodowych: programy oparte na partnerstwie szkół, projekty w ramach partnerstwa miast, partnerstwa regionów, projekty w obrębie określonych grup zawodowych.

Ze względu na ograniczone ramy artykułu ograniczę się do jednego przykładu wykorzystania idei spotkań językowych, przykładu z mojej własnej praktyki pedagogicznej.

Praktyczny przykład zastosowania wybranych elementów metody tandemu

Aby doszło do spotkania językowego w kontekście dwunarodowym, impuls powinien wyjść od doświadczonego zespołu dydaktyków. Grupie docelowej powinien zostać zaproponowany temat spotkania, który byłby atrakcyjny dla wszystkich uczestników projektu, i który budziłby zainteresowanie grupy docelowej. Ciekawość i zainteresowanie jest bowiem siłą napędową aktywnego i autonomicznego zgłębiania wiedzy, rozbudzania indywidualnej motywacji, przejmowania inicjatywy w obszarze interesujących zagadnień, nurtujących pytań i niewyjaśnionych kwestii.

⁷ Por.: *op. cit.* (*Die Tandem Methode Theorie und Praxis in deutsch-französischen Sprachkursen DFJW/OFA*).

Aby nie pozostawać jedynie w sferze rozważań diachroniczno-teoretycznych, o którym mowa, przybliżę jeden z moich ostatnich projektów w ramach polsko-niemieckiego partnerstwa miast. Pozwoli on – jak sądzę – przekonać nauczycieli, że spotkania dwunarodowe mogą owocować korzyściami dla obu stron, zarówno językowymi, jak i interkulturowymi.

W celu zmotywowania uczniów niezupełnie przekonanych do nauki języka niemieckiego zaproponowałam im udział w projekcie dwunarodowym. Im mniejsza była u danego ucznia motywacja do nauki, tym bardziej interesujący był on dla mojego zamysłu projektowego. Uczniowie, którzy zgłosili się do udziału w projekcie, potraktowali moją propozycję raczej jako żart i bardziej z ciekawości niż chęci zdobycia umiejętności językowych i wiedzy interkulturowej zadeklarowali swój udział w projekcie. Moim zadaniem było zatem wyjście naprzeciw wyobrażeniom i oczekiwaniom młodych ludzi, z których każdy niósł ze sobą pewien balast stereotypów i uprzedzeń, poprzez próbę skonfrontowania tych wyobrażeń z prawdziwym obrazem Niemiec, zdobywanym podczas indywidualnego kontaktu z partnerami proponowanego projektu.

Sprostać wymaganiom i wyobrażeniom uczniów o projekcie, stosując jednocześnie innowacyjne i niekonwencjonalne metody, mające na celu doskonalenie języka partnera, a równocześnie zbliżenie interkulturowe, stało się dla mnie nie lada wyzwaniem. Już sam wybór odpowiedniego tematu nastęczał pewne trudności i kontrowersje. Temat musiał być mianowicie tak dobrany, by zaciekawić bądź zaintrygować wszystkich uczestników projektu, zmotywować ich do kreatywnej, samodzielnej pracy oraz wyzwolić potrzebę i radość z komunikowania się w języku partnera. Nie bez znaczenia był też odpowiedni dobór partnera ze strony niemieckiej, ale w ramach koordynowania spotkań młodzieży miast partnerskich Rzeszów – Bielefeld łatwiej mi było dotrzeć do zainteresowanej projektem grupy docelowej w Bielefeldzie.

W projekcie wzięło udział 10 uczestników niemieckich oraz 10 partnerów z Polski. W lutym 2009 r. zakończył się żmudny proces rekrutacji i każdy z młodych ludzi otrzymał listę mailingową wszystkich uczestników projektu w celu nawiązania pierwszych kontaktów z partnerami. Drogą internetową uczestnicy projektu rozstrzygnęli, jakie ostateczne ramy przyjmie zaproponowany przeze mnie projekt, określony roboczo jako szeroko pojęty projekt teatralny. Ten celowy zabieg miał wyzwolić w młodych ludziach chęć komunikacji językowej w naturalnych warunkach, gdzie język traktowany miał być jako instrument, jako środek do osiągnięcia celów komunikacyjnych. Oczywiście była to jeszcze komunikacja tylko w jednym języku, gdyż jedynie polscy uczestnicy mieli podstawy językowe w zakre-

sie znajomości języka partnera. Moim zamysłem było jednak, by projekt przebiegał dwujęzycznie, co wcale nie było takim prostym zadaniem, bo jak tu zmotywować niemieckich uczniów, by zechcieli się komunikować w nader trudnym dla nich języku polskim?

Piątego lipca projekt wszedł w fazę główną. Podczas dwutygodniowego spotkania w stolicy Podkarpacia partnerzy projektu pracowali nad publicznym przedstawieniem fragmentu musicalu *Cats* Andrew Lloyd Webbera. Przedstawienie miało odbyć się w rodzimym teatrze „Maska”. Pracę nad przygotowaniem projektu przejęli profesjonaliści. Próby odbywały się pod czujnym i fachowym okiem aktorów i choreografów teatru „Maska”, którzy podjęli się bardzo trudnej roli przygotowania młodych ludzi bez żadnego doświadczenia scenicznego ani w zakresie gry teatralnej, ani ruchu scenicznego. Dodatkowym wyzwaniem i podstawowym zadaniem nadającym sens spotkaniu było przygotowanie sztuki muzycznej od strony językowo-wokalnej w wersji dwujęzycznej. Dla potrzeb projektu opracowana została nowoczesna aranżacja musicalu, zawierająca nawet elementy rapu, w celu zachęcenia młodych ludzi do zaprezentowania ich możliwości wokalnych.

W fazie ćwiczeń wprowadzających eksperymentowano i improwizowano w zakresie mowy ciała, ćwiczeń dykcji i ruchu scenicznego. Kolejnym krokiem było przygotowywanie mini-scenek teatralnych przełamujących skrępowanie przed partnerami, treść i strach przed występem na scenie. Przyszedł także czas na wybór i wystudiowanie poszczególnych ról, które uczestnicy mieli odegrać na scenie w języku partnera. Były to role wokalne, gdyż rytmiczne, a często także rymowane formy muzyczne wydawały się być łatwiejsze do opanowania przez uczestników projektu. Dla uczniów, którym nie było dane odziedziczyć głosu Pavarottiego, doskonałą alternatywą były partie rapowane. Znakomicie przygotowany pedagog muzyczny szturmował serca wszystkich uczestników projektu i żaden z uczniów nie wzbraniał się przeciwko aktywnemu udziałowi w przygotowaniu partii śpiewanych. „Zabawna” wymowa, wciąż na nowo wywołująca salwy śmiechu, stymulowała nawet najbardziej wstydlive i zdystansowane osoby do wspólnej zabawy wokalne.

W fazie opracowywania ról każdy z uczestników mógł wybrać formę wyrazu, w której najlepiej się czuł, a także najlepiej odpowiadała jego predyspozycjom. Uczestnicy projektu byli także otwarci na uwagi i propozycje animatorów. Z wielkim entuzjazmem i wycuciem wcielili się w wybrane przez siebie role. Ogromną przyjemność sprawiała im nowa tożsamość, możliwość kreowania postaci o często diametralnie odmiennym niż ich własny charakterze. Młodym aktorom udało się niemal wejrzeć w dusze tajemniczych, często zarozumiałych i dum-

nych, czasem naiwnych i infantylnych lub też podstępnych, fałszywych i obłudnych kotów. Uczestnicy projektu mogli także współdecydować o scenografii, jak i być współautorami projektów kostiumów, mieli także możliwość decydowania o doborze rekwizytów. Sami chętnie wykonywali maski i wybierali oraz modyfikowali kostiumy pod czujnym okiem charakteryzatora.

Wynik dwutygodniowej, ciężkiej, lecz dającej ogromną satysfakcję pracy twórczej przeszedł nawet najśmielsze wyobrażenia autorów projektu. Adepti sztuki aktorskiej całkowicie przejęli odpowiedzialność za powodzenie projektu, byli zmotywowani i w pełni zaangażowani w projekt, którego efekt sceniczny okazał się olbrzymim sukcesem. Przeważająco kobieca obsada dała z siebie wszystko w ciągu 40 minut spektaklu, by zasłużyć na owacje na stojąco. Gra młodych amatorów wywołała u odbiorców wzruszenie i dreszcz emocji. Nikt nie spodziewał się, że zaledwie 40 godzin prób zaowocuje tak wielkim sukcesem i tak ciepłym przyjęciem ze strony publiczności. Wykonana po raz pierwszy w Rzeszowie w wersji dwujęzycznej sztuka muzyczna była przeżyciem jedynym w swoim rodzaju nie tylko dla uczestników projektu, lecz także dla odbiorców przygotowanego dzieła.

To, czego uczestnikom projektu udało się dokonać w ciągu dwóch tygodni wspólnej pracy i zabawy zdumiało nie tylko organizatorów i animatorów projektu, zdumieni i zachwyceni byli także rodzice uczniów biorących udział w spotkaniu. Młodzi ludzie, mający odmienne podłoża kulturowe, odmienne spojrzenie na świat, różne, często negatywne wyobrażenia o kraju i życiu swoich sąsiadów, zdołali zderzyć ze sobą dwa światy, skonfrontować własne oczekiwania, zrewidować często mylne i krzywdzące wyobrażenia o kraju i ludziach, a także przełamać lody wzajemnych lęków i obaw. Nie tylko młodzi odnieśli korzyści ze wspólnej pracy i zabawy, również rodzice mieli okazję zrewidować swe wyobrażenia o kraju i mentalności zachodnich sąsiadów. Dwutygodniowe wspólne przebywanie przyniosło więcej niż wieloletnia żmudna nauka języka obcego w warunkach zamkniętej klasy szkolnej i choćby najlepsza, najskrupulatniej przygotowana kampania promocyjna poszczególnych krajów. „Potrzeba jedynie otwartości i empatii, by zintegrować kompetencje komunikacyjne, wiedzę krajo- i kulturoznawczą, emocjonalne nastawienie i praktyczne działania w celu doprowadzenia do lepszego porozumienia między narodami”⁸, z czym w pełni należy

⁸ Por.: A. Schinschke, *Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremden*, [w:] L. Bredella, H. Christ, (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens*, Tübingen 1995, s. 36–50.

się zgodzić, obserwując rezultat działań młodych ludzi podczas trwania opisanego projektu.

Bilans spotkania

Przyjrzyjmy się jeszcze postępom językowym uczestników projektu. Żaden z nich nie uczestniczył w żadnym zorganizowanym kursie językowym, cały proces zdobywania umiejętności językowych polegał na codziennej komunikacji wymuszanej realnymi potrzebami, porozumiewaniem się z polskojęzycznymi aktorami, scenografami, niemieckojęzycznymi partnerami projektu. Konieczna była dobra wola, by wyrazić swoje myśli i zostać zrozumianym. Nikt nie koncentrował się na skomplikowanych regułach gramatycznych, nikt nie skupiał się na swoich brakach i lukach leksykalnych. Jeśli było to konieczne, zawsze można było skorzystać z języka ciała i porozumieć się za pomocą gestów. Nawet rodzice potraktowali sprawę poważnie i bez wstydu i oporów próbowali odświeżyć swoją znajomość języka niemieckiego. Codzienne kontakty zbliżyły wszystkich zainteresowanych i dały impuls do samodzielnego zagłębiania się w kulturę danego kraju, do samodzielnego szukania rozwiązań i odpowiedzi na nasuwające się pytania. Młodzi ludzie przejęli inicjatywę w dążeniu do wiedzy i doskonalenia języka obcego, czego podczas tradycyjnych zajęć szkolnych często nie udaje się nam pedagogom osiągnąć.

Wnioski końcowe

Przedstawiony projekt nie uzurpuje sobie bynajmniej prawa do nazywania go spotkaniem dwunarodowym w znaczeniu tandemu językowego, niemniej jednak zasady zdobywania umiejętności językowych we wspólnym procesie uczenia się poprzez działania wykraczające poza komunikację językową i prowadzące do lepszego porozumienia się na płaszczyźnie interkulturowej odpowiadają ogólnym założeniom projektów spotkań dwunarodowych w obrębie metody tandemu. Podobnie jak w przypadku takich spotkań, projekt ten prowadzi do lepszej komunikacji międzykulturowej, wpływa na stosunek do obcokrajowców oraz uświadamia fakty i sprawy, których nie byłibyśmy w stanie zrozumieć podczas konwencjonalnych zajęć z języka obcego we własnym kraju, nie mając odpowiedniego podłoża kulturowego.

W tym miejscu należy jednak zadać sobie pytanie, czy ma sens tak duży nakład pracy, który należy włożyć w przygotowanie i przeprowadzenie konkretnego projektu? Czy taki sposób nauki języka obcego przyniesie uczniom większe korzyści niż tradycyjna lekcja? W jaki sposób zdołają oni

lepiej opanować język? Niech to pytanie spróbuje sobie postawić każdy z nauczycieli, rozważając najlepszą dla swoich uczniów metodę nauczania języka, gdyż zaprezentowana przeze mnie propozycja jest tylko jedną z możliwości.

Podsumowując, chcę zwrócić uwagę na niektóre korzyści płynące z projektów prowadzonych w ramach spotkań partnerskich:

- uczestnicy projektu uczą się języka obcego w sposób naturalny poprzez spotkanie i wzajemne obcowanie, gdyż partnerzy w naturalny sposób szukają dróg porozumienia w codziennej komunikacji,
- język przekazywany jest uczniowi przez rodzimego użytkownika języka, co eliminuje niepoprawność fonetyczną,
- wyeliminowana zostaje bariera wiekowa uczeń – nauczyciel,
- niedoskonałość językowa obu partnerów zwiększa odwagę posługiwania się językiem obcym,
- przyswajanie języka poprzez spotkanie dwunarodowe pozwala na samodzielne, oparte na własnym doświadczeniu likwidowanie uprzedzeń i wzajemnej obojętności,
- wzajemne obcowanie i codzienny kontakt z językiem powoduje nabieranie pewności w posługiwaniu się językiem obcym,
- poprzez aktywne zanurzenie się w kulturę i dzień powszedni kraju, którego język chcemy opanować, mamy możliwość zdobycia wiedzy o danym kraju i zrozumienia jego mieszkańców,
- napotykanie na pomniki przeszłości jest pretekstem do zagłębienia się w historię obu krajów, a może nawet do analizy historii wspólnej dla obu krajów.

dr Anna Hanus jest adiunktem w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego i dyplomowanym nauczycielem języka niemieckiego w II Liceum Ogólnokształcącym w Rzeszowie, prezesem podkarpackiego oddziału polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego, doradcą metodycznym w Mediatece Instytutu Goethego w Rzeszowie, tłumaczem przysięgłym języka niemieckiego przy Sądzie Okręgowym w Krośnie. Zakres badań naukowych: *lingwistyka tekstu, analiza dialogu, analiza lingwistyczna dialogów i tekstów literackich.*

Joanna Lewińska

Znaczenie sprawności receptywnych w procesie samokształcenia w języku angielskim

Wprowadzenie

Samodzielne, a więc w pełni autonomiczne kierowanie procesem uczenia się, a także zdobywanie wiedzy zawodowej oraz specjalistycznej zarówno w języku ojczystym, jak i obcym w dużej mierze zależy od prawidłowej recepcji informacji. Wymaga zatem umiejętności dekodowania i rozumienia komunikatów, gromadzenia, selekcjonowania, syntetyzowania, przetwarzania, przechowywania oraz zapamiętywania informacji, czyli wprawy w posługiwaniu się sprawnościami receptywnymi, tj. słuchania i czytania. Uczniowie powinni więc nauczyć się sposobów świadomego współuczestniczenia w procesie zdobywania wiedzy oraz poznać strategie samodzielnego przetwarzania informacji, które pozwalają na klasyfikowanie, syntetyzowanie oraz wiązanie nowych informacji w spójne całości.

Na wstępie ukazana zostanie rola obcojęzycznych sprawności receptywnych, tj. sprawności czytania i słuchania w samodzielnym zdobywaniu informacji, czyli w szeroko rozumianym procesie samokształcenia. W dalszej części tekstu przedstawiony zostanie natomiast przebieg oraz wyniki badania, którego celem było uzyskanie informacji na temat sposobów rozwijania przez studentów sprawności receptywnych w języku angielskim oraz ich rozwijania przez nauczycieli podczas zajęć ze studentami. Wnioski dydaktyczne wynikające z przeprowadzonego badania zakończą artykuł.

Recepcja informacji a proces samokształcenia i autoedukacji

Nadmiar różnorodnych informacji, które docierają do współczesnego człowieka, sprawia, że opanowanie zdolności prawidłowej recepcji, zapewniającej właściwą ich selekcję i syntezę, staje się umiejętnością nieodzowną.

Osiągnięcie wprawy w aktywnym odbiorze informacji staje się również konieczne z uwagi na ograniczone możliwości recepcyjne człowieka. Kształcenie recepcji selektywnej, krytycznej oraz aktywnej powinno pomóc studentom w przyswajaniu wiedzy w sposób konstruktywny.

Proces recepcji podczas czytania oraz słuchania polega na łączeniu i wiązaniu informacji „w ustrukturyzowane całości o różnym celu, a więc w syntezy przeznaczone tylko do zapamiętania i reprodukcji w razie potrzeby, syntezy o charakterze problemowym, powstające w procesie rozwiązywania problemów, tzn. operowania informacjami w sposób twórczy, oraz syntezy mające postać komunikatów, przeznaczone zatem do przekazania określonym odbiorcom”¹.

Opanowanie umiejętności czytania w języku obcym – zwłaszcza w języku angielskim – jest dziś koniecznością, bowiem język ten stał się lingwistycznym medium unifikującym świat nauki, a także nośnikiem wiedzy specjalistycznej. Zdolność sprawnego, szybkiego czytania ze zrozumieniem przyczynia się do organizowania wiedzy nie tylko językowej, ale również pozajęzykowej, ułatwia uczenie się oraz usprawnia samodzielne poszukiwanie informacji².

Duże znaczenie w recepcji informacji oraz w procesie samokształcenia odgrywa również ukierunkowane słuchanie, czyli takie, którego cele powiązane są z wykonywaniem złożonych operacji intelektualnych, jak na przykład: klasyfikowanie informacji, eksponowanie najważniejszych treści, rozróżnianie, selekcjonowanie informacji oraz identyfikowanie błędów. Ukierunkowane słuchanie rozwija krytyczny stosunek do własnej produkcji językowej oraz umożliwia samokontrolę językową. Do jego niewątpliwych zalet należy również zaliczyć wzrost autorefleksji wobec sposobu posługiwania się językiem obcym. Osoba słuchająca nie tylko uczestniczy w aktywnej komunikacji, ale też bierze udział w wymianie informacji³. Sprawność słuchania odgrywa również ważną rolę podczas przyswajania treści w trakcie wykładu.

Jednak uczniowie na różnych etapach kształcenia, czasami nawet studenci, mają trudności z recepcją informacji podczas czytania lub słuchania. Do głównych trudności można zaliczyć: nieumiejętność zrozumienia i opanowania nowych informacji, brak selekcji informacji, nieumiejętność powiązania informacji w syntezy, niedostrzeganie związków między in-

¹ Z. Matulka, *Selekcja i synteza informacji w procesie samokształcenia*, Warszawa 1979, s. 51.

² Por.: A. Paliński (red.), *Sprawność słuchania i czytania w nauczaniu języków obcych*, Rzeszów 1989.

³ Por.: L. Grochowski, *Sprawność rozumienia ze słuchu w nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa 1984.

formacjami docierającymi do narządów zmysłów w sposób wizualny lub audialny, traktowanie informacji jednopoziomowo, bez dostrzegania ich hierarchii. Konsekwencją wymienionych trudności jest nieumiejętność sporządzania notatek w trakcie czytania lub słuchania oraz pisanie streszczeń, na przykład po przeczytaniu tekstu lub wysłuchaniu wykładu.

Teoretyczne podstawy badania

Celem przeprowadzonych badań diagnostycznych było zebranie danych m.in. na temat sposobów rozwijania sprawności receptywnych przez studentów, a także podejścia nauczycieli do sprawności receptywnych w trakcie zdobywania wiedzy w języku angielskim. Czym jest diagnoza? Zdaniem W. Dutkiewicza⁴ badania diagnostyczne mają na celu „stwierdzenie w interesującym nas wycinku rzeczywistości pewnych faktów, ustalenie cech i zasad ich funkcjonowania”, natomiast diagnoza jest „podstawowym i niezbędnym elementem przygotowania do każdego skutecznego działania, które jeżeli ma być sprawne i celowe, musi uwzględniać możliwie wszechstronne poznanie stanu rzeczy”⁵. Autor wyjaśnia, że procedura diagnozowania jest „czynnością złożoną, angażującą procesy umysłowe oraz pewne umiejętności wykonawcze, mające na celu rozpoznanie wielu cech, które są charakterystyczne dla jednostki czy też zjawiska, składających się na jej całość strukturalną i funkcjonalną”⁶. Efektem przeprowadzonej diagnozy jest opis określonego zjawiska, który może stać się punktem wyjścia do prowadzenia dalszych badań.

Opis uczestników badania

Badanie, które przeprowadzono wśród studentów Uniwersytetu Warszawskiego, objęło 15 grup: 10 z nich stanowili studenci kierunków filologicznych, 5 pozostałych grup to studenci uczący się języka angielskiego w ramach lektoratu. Wszystkie badane osoby to studenci pierwszego roku studiów. Ogółem badanie objęło 282 studentów: 190 studentów kierunków filologicznych oraz 92 studentów uczących się języka angielskiego w ramach lektoratu. Spośród studentów kierunków filologicznych 37,37%, tj. 71 osób, to studenci średnio zaawansowani, natomiast 62,63%, czyli 119 osób, to studenci reprezentujący zaawansowany poziom znajomości języka. Wszyscy studenci uczący się języka angielskiego w ramach lek-

⁴ W. Dutkiewicz, *Podstawy metodologii badań*, Kielce 2001, s. 30.

⁵ Por.: *Ibidem*.

⁶ *Ibidem*.

toratu reprezentowali poziom średnio zaawansowany. Ogółem studenci średnio zaawansowani stanowili 57,8%, natomiast studenci zaawansowani 42,2%. W badaniu wzięli również udział nauczyciele języka angielskiego: 36 lektorów oraz 32 wykładowców, którzy prowadzili zajęcia z praktycznej znajomości języka angielskiego na kierunku filologicznym. W odniesieniu do badanej grupy stosowane będą następujące skrótory:

- studenci uczący się języka angielskiego na lektoracie – SLEK,
- studenci kierunków filologicznych – SFIL,
- lektorzy języka angielskiego – NLEK,
- wykładowcy uczący na kierunku filologicznym – NFIL.

Przebieg badania

Na początku zostaną przedstawione pytania, odpowiedzi oraz wnioski wyciągnięte na podstawie danych zebranych za pomocą kwestionariusza skierowanego do studentów. O wypełnienie kwestionariuszy poproszono studentów uczących się języka angielskiego na lektoracie (SLEK) oraz studentów kierunku filologicznego (SFIL).

Kwestionariusz nr 1. Rozwijanie obcojęzycznych sprawności językowych przez studentów.

Polecenie:

Przeczytaj poniżej podane pytanie, po zastanowieniu wybierz odpowiedź, z którą się zgadzasz, do pytań nr 2–9 możesz dodać swój osobisty komentarz.

1. Którą z podanych sprawności językowych rozwijasz na zajęciach języka angielskiego?

a) czytanie, b) słuchanie, c) mówienie, d) pisanie.

2. Przeczytaj poniższe stwierdzenia dotyczące czytania w języku angielskim. Wybierz jedną odpowiedź, możesz również podać inne sytuacje.

- Często czytam w języku angielskim dla przyjemności, ponieważ czytanie rozwija moją ogólną znajomość tego języka.
- W przyszłości chciałbym zostać tłumaczem, więc często czytam, ponieważ czytanie pozwala mi poznać lepiej język angielski.
- Czytam w języku angielskim, ponieważ w ten sposób dowiaduję się o najnowszych osiągnięciach naukowych.
- Czytam tylko materiały związane z kierunkiem studiów, aby przygotować się na ćwiczenia.
- Rzadko czytam w języku angielskim.
- Inne...

<p>3. Przeczytaj poniższe stwierdzenia dotyczące słuchania w języku angielskim. Wybierz jedną odpowiedź, możesz również podać inne sytuacje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Często słucham radia w języku angielskim – jest to najlepszy sposób na stały kontakt z językiem angielskim. • Rozwijam sprawność słuchania w języku angielskim przede wszystkim w trakcie wykładów w tym języku. • Dość często oglądam anglojęzyczne filmy. • Ćwiczę sprawność rozumienia ze słuchu w trakcie rozmów z <i>native speaker'ami</i>. • Rzadko słucham wypowiedzi w języku angielskim. • Inne...
<p>4. Czy w trakcie rozwijania sprawności czytania potrzebujesz pomocy ze strony nauczyciela?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nie. • Tak, jeśli tak, to jakiej?...
<p>5. Czy w trakcie rozwijania sprawności słuchania potrzebujesz pomocy ze strony nauczyciela?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nie. • Tak, jeśli tak, to jakiej?...
<p>6. Czy sprawność czytania w języku angielskim rozwijasz samodzielnie w domu?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nie. • Tak, jeśli tak – to w jaki sposób?...
<p>7. Czy sprawność słuchania w języku angielskim rozwijasz samodzielnie w domu?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nie. • Tak, jeśli tak – to w jaki sposób?...
<p>8. Czy masz kłopoty w trakcie samodzielnej pracy nad rozwojem sprawności czytania w języku angielskim?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nie. • Tak, jeśli tak – jakie?...
<p>9. Czy masz kłopoty w trakcie samodzielnej pracy nad rozwojem sprawności słuchania w języku angielskim?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nie. • Tak, jeśli tak – jakie?...
<p>10. Czy wprowadzenie oddzielnych zajęć rozwijających sprawność czytania w języku angielskim jest Twoim zdaniem potrzebne?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tak. • Nie.
<p>11. Czy wprowadzenie oddzielnych zajęć rozwijających sprawność słuchania w języku angielskim jest Twoim zdaniem potrzebne?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tak. • Nie.

Opinie studentów uzyskane za pomocą kwestionariusza nr 1

Na pierwsze pytanie studenci z grupy SLEK udzielili następujących odpowiedzi: 35% z nich twierdzi, iż na zajęciach języka angielskiego najczęściej rozwijana jest sprawność czytania, 31% najczęściej ma możliwość rozwijania sprawności słuchania, 18% rozwija sprawność mówienia, natomiast 16% sprawność pisania.

Odpowiedzi studentów z grupy SFIL były następujące: 30% twierdzi, że na zajęciach języka angielskiego najczęściej rozwija sprawność mówienia, 29% najczęściej czyta, 22% wybrało sprawność słuchania, natomiast 19% umiejętność pisania.

Na drugie pytanie studenci z grupy SLEK udzielili następujących odpowiedzi: 23% studentów twierdzi, że czyta często, ponieważ czytanie rozwija znajomość języka angielskiego, 43% czyta w języku angielskim w celu uzyskania informacji o najnowszych osiągnięciach naukowych, 12% czyta, aby podnieść poziom ogólnej znajomości języka angielskiego i w przyszłości wykonywać zawód tłumacza, 14% czyta w języku angielskim materiały związane z kierunkiem studiów, aby przygotować się na ćwiczenia, natomiast 8% przyznaje, że rzadko czyta w języku angielskim.

Z grupy SFIL 18% studentów wybrało pierwszą odpowiedź, 28% drugą, 37% czyta w języku angielskim, ponieważ w ten sposób dowiaduje się o najnowszych osiągnięciach naukowych, 13% czyta tylko po to, by przygotować się na ćwiczenia, natomiast 4% rzadko czyta w języku angielskim.

Na pytanie dotyczące najbardziej typowych sytuacji, w jakich studenci rozwijają sprawność słuchania w języku angielskim, studenci z grupy SLEK udzielili następujących odpowiedzi: 25% z nich często słucha radia w języku angielskim, gdyż jest to najlepszy sposób na stały kontakt z językiem, 34% studentów słucha przede wszystkim wykładów w języku angielskim, 17% dość często ogląda anglojęzyczne filmy, pozostali, tj. 24%, rzadko słuchają w języku angielskim. Spośród studentów z grupy SFIL 35% wybrało pierwszą odpowiedź, 24% odpowiedź drugą, 21% trzecią, zaś 20% ostatnią, czyli rozwija sprawność słuchania w trakcie kontaktów z *native speaker'ami*.

W trakcie rozwijania sprawności czytania 56% studentów z grupy SLEK oraz 28% z grupy SFIL oczekuje pomocy ze strony nauczyciela. Studenci z obu grup oczekują przede wszystkim wyjaśnienia trudnych wyrażeń oraz idiomów. W przypadku czytania tekstów o tematyce specjalistycznej studenci z grupy SFIL potrzebują przybliżenia oraz przedyskutowania specjalistycznych zagadnień z wykładowcą.

Na pytanie: *Czy w trakcie rozwijania sprawności słuchania potrzebujesz pomocy ze strony nauczyciela?* 56% studentów z grupy SLEK oraz 35% z grupy SFIL przyznaje, że pomoc nauczyciela jest im potrzebna w trakcie słuchania w języku angielskim. Podobnie jak w przypadku czytania, w trakcie słuchania tekstów o tematyce specjalistycznej studenci z obu grup oczekują wyjaśnienia trudnych wyrażeń oraz idiomów. Studenci z grupy SFIL w trakcie słuchania tekstów o tematyce specjalistycznej oczekują przedyskutowania specjalistycznych zagadnień z wykładowcą.

Kolejne pytanie dotyczyło samodzielnego rozwijania sprawności czytania w języku angielskim. 31% studentów z grupy SLEK oraz 45% z grupy SFIL przyznaje, że często czyta w domu. Pozostali studenci udzielili negatywnej odpowiedzi.

Na pytanie: *Czy sprawność słuchania w języku angielskim rozwijasz samodzielnie w domu?* studenci udzielili następujących odpowiedzi: 23% studentów z grupy SLEK oraz 23% studentów z grupy SFIL samodzielnie rozwija sprawność słuchania w języku angielskim w domu, głównie w trakcie słuchania nagrań z kaset dołączonych do podręczników oraz w trakcie wykonywania ćwiczeń umieszczonych w tych podręcznikach.

Jako przyczyny trudności pojawiających się w trakcie samodzielnej pracy nad rozwojem sprawności czytania w języku angielskim studenci z obu grup wymienili niedostateczny poziom znajomości słownictwa w języku obcym oraz braki w wiedzy merytorycznej. Natomiast źródłem problemów pojawiających się w trakcie samodzielnej pracy nad rozwojem sprawności słuchania w języku angielskim, zdaniem zarówno studentów z grupy SLEK, jak i studentów z grup filologicznych, jest niedostateczny poziom znajomości słownictwa, a także trudności wynikające z różnych odmian fonetycznych języka angielskiego.

Na pytanie: *Czy wprowadzenie oddzielnych zajęć rozwijających sprawność czytania w języku angielskim jest Twoim zdaniem potrzebne?* 59% studentów z grupy SLEK oraz 28% z grupy SFIL odpowiada, że wprowadzenie oddzielnych zajęć byłoby korzystne w rozwoju ogólnej kompetencji językowej w języku obcym. Podobną odpowiedź uzyskano na pytanie dotyczące wprowadzenia oddzielnych zajęć rozwijających sprawność słuchania w języku angielskim: 56% studentów z grupy SLEK oraz 34% studentów z grupy SFIL twierdzi, iż byłoby to korzystne w rozwoju ogólnej kompetencji w języku obcym.

Kwestionariusze skierowane do nauczycieli

Lektorzy oraz wykładowcy języka angielskiego zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na pytania dotyczące sposobów oraz możliwości

rozwijania sprawności receptywnych w języku angielskim. W odniesieniu do nauczycieli nauczających języka angielskiego na lektoratach posługiwano się pojęciem lektor lub skrótem NLEK, natomiast w odniesieniu do wykładowców nauczających na kierunku filologicznym posłużono się pojęciem wykładowca oraz skrótem NFIL.

Kwestionariusz nr 2. Pytania skierowane do nauczycieli języka angielskiego

Proszę udzielić odpowiedzi na poniższe pytania:
1. Którą sprawność językową rozwijasz najczęściej na zajęciach języka angielskiego? a) czytanie, b) słuchanie, c) mówienie, d) pisanie, e) staram się rozwijać wszystkie sprawności językowe jednocześnie.
2. Czy Twoim zdaniem każdy student powinien samodzielnie rozwijać sprawność czytania?
3. Czy Twoim zdaniem każdy student powinien samodzielnie rozwijać sprawność słuchania?
4. Jakie problemy zauważasz najczęściej wśród studentów czytających w trakcie zajęć w języku angielskim? a) ubogie słownictwo, b) brak wiedzy specjalistycznej, c) nieznanomość strategii czytania, d) inne...
5. Jakie problemy zauważasz najczęściej wśród studentów w trakcie ćwiczeń słuchania w języku angielskim? a) ubogie słownictwo, b) brak wiedzy specjalistycznej, c) nieznanomość strategii słuchania, d) inne...
6. Czy studenci radzą sobie z problemami występującymi w trakcie czytania w języku angielskim? a) Tak, aktywnie starają się wyjaśnić wszystkie wątpliwości. b) Nie, są raczej pasywni.
7. Czy studenci radzą sobie z problemami występującymi w trakcie słuchania w języku angielskim? a) Tak, aktywnie starają się wyjaśnić wszystkie wątpliwości. b) Nie, są raczej pasywni.
8. Czy masz dostęp do dobrych podręczników lub innych materiałów rozwijających sprawność czytania w języku angielskim? a) tak b) nie

<p>9. Czy Twoim zdaniem warunki techniczne w miejscu nauczania są wystarczające do rozwijania sprawności słuchania w języku angielskim?</p> <p>a) tak b) nie</p>
<p>10. Czy studenci są odpowiednio przygotowani do samodzielnej pracy z anglojęzyczną literaturą specjalistyczną?</p> <p>a) tak b) nie</p>
<p>11. Czy studenci są odpowiednio przygotowani do odbioru anglojęzycznych komunikatów specjalistycznych?</p> <p>a) tak b) nie</p>
<p>12. Czy studenci w sposób zadawalający samodzielnie rozwijają sprawność czytania w języku angielskim?</p> <p>a) tak b) nie</p>
<p>13. Czy studenci w sposób zadawalający samodzielnie rozwijają sprawność słuchania w języku angielskim?</p> <p>a) tak b) nie</p>
<p>14. Czy Twoim zdaniem studenci są autonomiczni w trakcie rozwijania ogólnej kompetencji obcojęzycznej?</p> <p>a) tak b) nie</p>

Odpowiedzi nauczycieli

Na pytanie: *Którą sprawność językową rozwijasz najczęściej?* 36% lektorów twierdzi, iż najczęściej rozwija u studentów sprawność mówienia. Podobny odsetek, tj. 42% wykładowców nauczających w grupach filologicznych, również najczęściej rozwija sprawność mówienia, 31% lektorów oraz 28% wykładowców najczęściej rozwija sprawność pisania, 26% lektorów sprawność czytania, pozostali, tj. 7%, sprawność słuchania. Z kolei 22% wykładowców wybrało sprawność czytania, a 8% sprawność słuchania.

Na pytanie: *Czy Twoim zdaniem każdy student powinien samodzielnie rozwijać sprawność czytania?* 56% lektorów oraz 62% wykładowców udzieliło odpowiedzi twierdzącej, pozostałe osoby udzieliły odpowiedzi negatywnej. Natomiast na podobne pytanie dotyczące słuchania twierdzącej odpowiedzi udzieliło 63% lektorów oraz 54% wykładowców, pozostali odpowiedzieli negatywnie.

Do problemów najczęściej pojawiających się podczas czytania, o które zapytano nauczycieli w kolejnym pytaniu, 58% lektorów oraz 52% wykla-

dowców zalicza braki w słownictwie, zaś 24% lektorów oraz 28% wykładowców braki w wiedzy specjalistycznej. Z kolei 18% lektorów oraz 20% wykładowców uważa, że nieznanomość strategii czytania jest najczęstszą przyczyną problemów z czytaniem w języku angielskim.

Na takie samo pytanie dotyczące słuchania 48% lektorów oraz 39% wykładowców odpowiadało, że najczęstsze problemy to braki w słownictwie, 28% lektorów oraz 36% wykładowców twierdzi, iż problemy w trakcie słuchania spowodowane są brakiem wiedzy specjalistycznej, 24% lektorów oraz 25% wykładowców zaś, że nieznanomością strategii słuchania.

Na pytanie: *Jak Twoim zdaniem studenci radzą sobie z problemami występującymi w trakcie czytania w języku angielskim?* 37% lektorów odpowiada, że studenci aktywnie wyjaśniają wątpliwości językowe w trakcie czytania. Pozostała część, tj. 63% lektorów, uważa, że studenci są pasywni, gdy pojawiają się problemy z czytaniem. Spośród wykładowców nauczających na kierunku filologicznym 45% twierdzi, że studenci są aktywni w przypadku pojawiających się problemów, pozostali, tj. 55%, że w takiej sytuacji studenci są bierni.

Na siódme pytanie uzyskano następujące odpowiedzi: 35% lektorów twierdzi, że studenci aktywnie wyjaśniają wątpliwości językowe w trakcie słuchania. Pozostała część, czyli 65% lektorów uważa, że studenci są pasywni, gdy pojawiają się problemy w trakcie słuchania. Spośród wykładowców nauczających na kierunku filologicznym 38% twierdzi, że studenci są aktywni nawet w przypadku pojawiających się problemów, pozostali, tj. 62%, że studenci przyjmują bierną postawę.

56% lektorów oraz 45% wykładowców narzeka na brak dobrych materiałów rozwijających sprawność czytania w języku angielskim, pozostali są zadowoleni z dostępnych materiałów. 69% lektorów oraz 55% wykładowców twierdzi, że warunki techniczne nie są wystarczające do rozwijania sprawności słuchania w języku angielskim. Pozostali lektorzy i wykładowcy są usatysfakcjonowani z warunków pracy.

Na pytanie: *Czy studenci są odpowiednio przygotowani do samodzielnej pracy z anglojęzyczną literaturą specjalistyczną?* duży odsetek pytaných nauczycieli (65% lektorów oraz 45% wykładowców) odpowiada przecząco. Zdaniem badanych studenci nie są w stanie samodzielnie pracować z obcojęzyczną literaturą specjalistyczną, gdyż zbyt mało czytają w języku angielskim. Pozostali nauczyciele udzielili twierdzącej odpowiedzi.

Pytani o to, czy studenci są odpowiednio przygotowani do odbioru anglojęzycznych komunikatów specjalistycznych badani nauczyciele w większości odpowiadają, że studenci mają problemy ze zrozumieniem

anglojęzycznych komunikatów – twierdzi tak 72% lektorów i 68% wykładowców. Pozostali nie zauważają problemów studentów z odbiorem treści w języku angielskim.

Znaczna część badanych nauczycieli, bo 76% lektorów oraz 55% wykładowców uważa, że studenci nie pracują wystarczająco, aby rozwijać umiejętność czytania w języku angielskim. Podobnie jest ze słuchaniem – 68% lektorów oraz 49% wykładowców sądzi, że studenci nie rozwijają samodzielnie sprawności słuchania w języku angielskim.

Na pytanie Czy Twoi studenci są Twoim zdaniem autonomiczni w trakcie rozwijania ogólnej kompetencji obcojęzycznej? 75% lektorów oraz 66% wykładowców odpowiada, że studenci nie są autonomiczni językowo, gdyż nie przejawiają samodzielności językowej.

Wnioski oraz sugestie glottodydaktyczne

Studenci uczący się w ramach lektoratu częściej rozwijają sprawności receptywne, tj. sprawność czytania oraz słuchania, niż sprawności produktywne. Na podstawie wypowiedzi studentów kierunków filologicznych można sądzić, że ta grupa rozwija równocześnie sprawności receptywne oraz produktywne. Duży odsetek studentów zarówno z grupy lektoratowych oraz filologicznych czyta w celach informacyjnych, przede wszystkim po to, aby dowiedzieć się o najnowszych osiągnięciach naukowych. Studenci z grup lektoratowych często czytają, aby podnieść poziom ogólnej kompetencji językowej, podobnie duży odsetek studentów z grup filologicznych czyta w języku angielskim, aby podnieść ogólną kompetencję językową, gdyż jak dodają, pomoże im to w przyszłości w trakcie wykonywania zawodu tłumacza.

Porównywalny odsetek studentów z obu grup ma możliwość rozwijania sprawności słuchania przede wszystkim w trakcie wykładów prowadzonych w języku obcym. Studenci z obu grup samodzielnie rozwijają sprawność słuchania podczas słuchania radia oraz oglądając filmy w oryginalnej wersji językowej.

W trakcie rozwijania sprawności czytania i słuchania studenci z grup lektoratowych oraz filologicznych oczekują pomocy ze strony nauczyciela. Niestety, mały odsetek studentów samodzielnie rozwija sprawności receptywne w domu. Wśród kłopotów napotykanych w trakcie samodzielnej pracy nad rozwijaniem sprawności słuchania i czytania w języku angielskim studenci z grup SLEK oraz grup SFIL wymieniali: niedostateczny poziom znajomości słownictwa w języku

obcym oraz braki w wiedzy merytorycznej. Duży odsetek studentów uczących się na lektoracie twierdzi, że wprowadzenie oddzielnych zajęć rozwijających sprawność słuchania i czytania w języku angielskim byłoby korzystne w rozwoju ogólnej kompetencji językowej w tym języku.

Na podstawie uzyskanych odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu można stwierdzić, iż nauczyciele nauczający zarówno w grupach filologicznych oraz na lektoracie częściej rozwijają sprawność mówienia i pisania niż sprawność czytania i słuchania. Duży odsetek nauczycieli nauczających języka angielskiego na lektoracie oraz na kierunku filologicznym twierdzi, że studenci powinni samodzielnie rozwijać sprawność słuchania oraz czytania, a nie tylko podczas zajęć z języka obcego.

Do najczęstszych problemów studentów w trakcie czytania w języku angielskim lektorzy oraz wykładowcy zaliczają przede wszystkim braki w słownictwie. Drugą częstą przyczyną trudności występujących w trakcie czytania jest brak wiedzy specjalistycznej. Po trzecie, trudności w trakcie czytania wynikają z braku znajomości strategii czytania.

Do problemów pojawiających się w trakcie słuchania pytani nauczyciele zaliczają: braki w słownictwie, nieodpowiednie przygotowanie merytoryczne studentów do odbioru obcojęzycznych treści specjalistycznych, a także nieznaną strategię słuchania. Duża część lektorów oraz wykładowców nie jest zadowolona ze sposobów radzenia sobie z problemami pojawiającymi się w trakcie czytania w języku angielskim przez studentów. Ich zdaniem studenci nie są odpowiednio przygotowani do samodzielnej pracy z obcojęzyczną literaturą specjalistyczną i – jak twierdzą – studenci zbyt mało czytają w języku angielskim. Pytani nauczyciele również negatywnie oceniają sposoby radzenia sobie przez studentów z problemami występującymi w trakcie słuchania w języku angielskim. Twierdzą, że studenci nie pracują należycie, aby rozwijać umiejętność czytania oraz słuchania w języku angielskim. Tymczasem sprawności receptywne należą do zindywidualizowanych umiejętności językowych, tak więc każdy student na miarę swoich możliwości powinien samodzielnie rozwijać sprawność słuchania i czytania w języku obcym. Rezultatem niejako powyższego stwierdzenia jest spostrzeżenie dużej części badanych nauczycieli, którzy twierdzą, że studenci nie są autonomiczni językowo i nie przejawiają samodzielności językowej.

Pytani lektorzy, jak i wykładowcy nie są zadowoleni z dostępnych warunków, w jakich pracują, często narzekają na brak materiałów

rozwijających sprawność czytania i słuchania w języku angielskim. Wielu z nich twierdzi, że warunki techniczne nie są wystarczające do rozwijania sprawności słuchania w języku angielskim. Brakuje im również ciekawych podręczników do rozwijania sprawności czytania.

Na podstawie zebranych danych można stwierdzić, że studenci z obu grup oraz ich nauczyciele zdają sobie sprawę z ogromnej roli, jaką odgrywają sprawności receptywne, nie tylko w rozwoju ogólnej kompetencji w języku obcym, ale również w trakcie samodzielnego zdobywania wiedzy w języku obcym. Z przeprowadzonego badania wynika istotna potrzeba efektywnego kształtowania receptywnych sprawności obcojęzycznych, a wyniki badań mogą stać się punktem wyjścia w celu poszukiwania dalszych rozwiązań praktycznych, opracowania nowych propozycji glottodydaktycznych, alternatywnych metod rozwijania receptywnych sprawności językowych, a także prowadzenia dalszych badań.

Być może refleksje ukazane w niniejszym artykule zachęcą glottodyktów języków obcych do dalszych pogłębionych dyskusji na temat potrzeby rozwijania receptywnych sprawności językowych.

dr Joanna Lewińska jest pracownikiem naukowym
Wszechnicy Polskiej TWP w Warszawie; naukowo zajmuje
się psycholingwistyką, językoznawstwem stosowanym oraz
metodyką nauczania języka angielskiego.

Piotr Żbikowski – wytrawny uczoney (1 sierpnia 1935 – 20 stycznia 2011)



*Żegnając przyjaciela, nie płacz,
ponieważ jego nieobecność ukáže ci to,
co najbardziej w nim kochasz.*

Khalil Gibran

24 stycznia 2011 roku żegnaliśmy na cmentarzu we Włocławku prof. Piotra Żbikowskiego, naszego Mistrza i serdecznego Przyjaciela. Powyższe zdanie powinno jednak stanowić klauzulę w opowieści o rzeszowskim Profesorze¹.

Moja osobista znajomość z Profesorem Żbikowskim sięga końca lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia. Byłam wówczas studentką polonistyki i stałam przed wyborem promotora pracy magisterskiej. Nieśmiało ma-

rzyłam, by został nim prof. Żbikowski – znakomity badacz literatury polskiej, erudyta, wspaniały, ale też wymagający dydaktyk. Pamiętam również, że przed pierwszym spotkaniem towarzyszyły mi mieszane emocje. Z jednej strony ciekawość, zamiar czytania mało wówczas popularnej wśród studentów literatury polskiego Oświecenia, chęć napisania interesującej pracy magisterskiej, z drugiej zaś obawa, że nie sprostim wymaganiom tak znakomitego Profesora, dodatkowo lęk, podsycany corocznie przez studentów przystępujących do egzaminu z literatury oświeceniowej. Któż bowiem nie znał kartki umieszczonej na drzwiach profesorskiego gabinetu z napisem: „Porzućcie wszelką nadzieję, wy, którzy tu wchodzicie!” Zdecydowałam się jednak przekroczyć próg tego pokoju i terminować u Mistrza. Dziś nie żałuję, gdyż był to czas wypełniony ciężką intelektualną pracą, ale też czas współpracy ze znakomitym uczonym oraz ciepłym, sympatycznym człowiekiem. Te chwile na zawsze pozostaną w mojej pamięci.

Porzucam jednak osobiste wnużenia, które niekoniecznie przystają do osoby zajmującej się dorobkiem Wieku Rozumu.

Wspomnienie tak wytrawnego uczonego wymaga przede wszystkim pochylenia się nad jego biografią, bio-

¹ We wspomnieniu profesora Piotra Żbikowskiego wykorzystano pracę J. Kowal, *Biografia naukowa prof. nauk humanistycznych Piotra Żbikowskiego*, [w:] P. Żbikowski, *Horyzonty polskiego Oświecenia. Wykłady z epoki (1740–1830)*, oprac. J. Kowal, Kraków 2010, s. 269–274.

grafią bogatą, obfitującą w wiele wybitnych osiągnięć na polu naukowym.

Prof. nauk humanistycznych Piotr Żbikowski, urodzony 1 sierpnia 1935 r. we Włocławku, lata młodzieńcze spędził w Ziemi Kujawskiej (szkołę średnią ukończył w roku 1951). Śladem wielu humanistów opuścił rodzinne strony, wybierając za cel swojej podróży akademicki Lublin, by za kilka lat legitymować się dyplomem Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. W tutejszej Alma Mater kształcił się pod okiem wybitnych uczonych: Feliksa Araszkiewicza, Czesława Zgorzelskiego, Ireny Sławińskiej, Stefana Sawickiego, Jerzego Starnawskiego czy Tadeusza Brajerskiego. Dyplom magistra filologii polskiej otrzymał w lubelskiej uczelni w roku 1956, następnie zaś pełnił obowiązki asystenta (1956–1958) i starszego asystenta (1958–1961) w Katedrze Historii Literatury Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Piotr Żbikowski rozprawę doktorską przygotował pod kierunkiem prof. Juliusza Nowaka-Dłużewskiego. Tytuł doktora nauk humanistycznych uzyskał w Uniwersytecie Warszawskim w roku 1972 na podstawie dysertacji o twórczości poetyckiej Kajetana Koźmiana.

Od roku 1966 związał się z Wyzszą Szkołą Pedagogiczną w Rzeszowie. Kilkanaście lat później, w roku 1979, na podstawie dysertacji *Doktryna estetycznoliteracka klasycyzmu posta-*

nistawowskiego złożył kolokwium habilitacyjne, zaś tytuł profesora nauk humanistycznych otrzymał w roku 1990. Prawie przez całe swoje zawodowe życie był zatem związany z rzeszowską uczelnią.

Przez wiele lat prof. Żbikowski kierował rzeszowską polonistyką. Kolejno pełnił funkcje: kierownika Katedry Literatury i Języka Polskiego (1980–1981), dyrektora Instytutu Filologii Polskiej (1981–1984, 1991–1993), prodziekana Wydziału Humanistycznego rzeszowskiej WSP (1991–1993) oraz kierownika Zakładu Literatury Staropolskiej i Polskiego Oświecenia (przez 22 lata). W czasie trwania kolejnych kadencji preferował trzy kierunki działalności: troskę o szybki i prawidłowy rozwój młodej kadry polonistycznej, wszechstronne kontakty naukowe z innymi ośrodkami polonistycznymi w kraju, ze szczególnym uwzględnieniem współpracy z Instytutem Badań Literackich PAN w Warszawie oraz organizowanie w Rzeszowie ogólnopolskich sesji naukowych (w sumie zorganizował ich pięć: w latach 1983, 1993, 1994, 1996 i 1998).

Profesor Żbikowski był przede wszystkim badaczem i historykiem literatury polskiej, stąd warto przypomnieć jego dorobek naukowy. Można w nim wyróżnić trzy węzłowe problemy badawcze. Pierwszy, związany był z nazwiskiem Kajetana Koźmiana. Kolejne lata wypełnione pracą badawczą wzbogały bowiem portret mało dotąd

znanego reprezentanta klasycyzmu postaniszawowskiego. Pokłosiem tego zainteresowania są następujące prace: *Kajetan Koźmian. Poeta i obywatel (1797–1814)*, Wrocław 1972, *Kajetan Koźmian. Szkic do portretu*, Rzeszów 1991, a także *Kostium antyczny z „Mowy Cenzora Katona” Kajetana Koźmiana*, Rzeszów 1998.

Prace te stanowią próbę odkrycia twórcy popularnego i znanego w epoce Księstwa Warszawskiego i pierwszych latach Królestwa Polskiego. Uważanego wówczas za pierwszy literacki autorytet. Na przestrzeni kolejnych lat zapominanego, ocenianego krytycznie czy wręcz dyskryminowanego. Profesor Żbikowski za sprawą swych prac przypomniał twórcę namaszczonego przez społeczeństwo doby napoleońskiej na najbardziej reprezentatywnego przedstawiciela własnych nadziei, wzruszeń i nastrojów.

Drugi nurt badań skupia się wokół estetyki literackiej późnego Oświecenia. Najpełniej został on podjęty w książce pt. *Klasycyzm postaniszawowski. Doktryna estetycznoliteracka* (Warszawa 1984), wydanie drugie tej książki: *Klasycyzm postaniszawowski. Zarys problematyki* (Warszawa 1999). Do tego nurtu problemowego przynależy także dwutomowa książka poświęcona więziennym poezjom Hugona Kołłątaja (*Insurekcja i upadek Rzeczypospolitej w poezjach więziennych Hugona Kołłątaja*, Rzeszów 1993 oraz

Poezje więzienne Hugona Kołłątaja. Studia i teksty, Wrocław 1993).

Tym razem prof. Żbikowski wyraźnie podkreślił, iż twórczość lat 1795–1830 uprawiana była przede wszystkim przez klasyków. Powyższe studia stanowią cenny wykład na temat zasad, przekonań i wyobrażeń, wokół których konstituowała się świadomość estetycznoliteracka najważniejszych przedstawicieli prądu.

Z kolei trzeci problem badawczy dotyczy zjawiska przełomu oświeceniowo-romantycznego w Polsce. W tym wypadku należy wskazać na przynajmniej dwie prace prof. Żbikowskiego: „...*bolem śmiertelnym ściśnione mam serce...*” *Rozpacz oświeconych. U źródeł przełomu w poezji polskiej w latach 1793–1805* (Wrocław 1998) oraz *W pierwszych latach narodowej niewoli. Schyłek polskiego oświecenia i zwiastuny romantyzmu* (Wrocław 2007).

Rozprawy te przybliżają przede wszystkim stan świadomości, postawy polityczne, a także przeżycia i uczucia polskiego narodu po rozbiorach w 1795 roku. Stanowią pokłosie analiz tekstów literackich, publicystycznych, czasopiśmienniczych, epistolarnych i pamiętnikarskich z lat 1795–1806.

Nie sposób wskazać wszystkich prac Profesora, dorobek ten imponuje rozległością tematyczną i chronologiczną. Przypomnijmy jedynie, że twórca *Klasycyzmu postaniszawowskiego* jest autorem ponad 160 publikacji

naukowych, a także redaktorem 7 tomów prac zbiorowych. Rozprawy prof. Żbikowskiego ukazywały się nakładem renomowanych ogólnopolskich wydawnictw naukowych: Państwowego Wydawnictwa Naukowego, Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej w Warszawie, Wydawnictwa Leopoldinum we Wrocławiu, Collegium Columbinum w Krakowie, Instytutu Wydawniczego w Lublinie oraz wielu wydawnictw uniwersyteckich w kraju.

Wypada również wspomnieć, że ponad trzydzieści lat pracy zawodowej Profesora wypełniała dydaktyka. Rzeszowski nauczyciel z pieczołowitością, zaangażowaniem oraz pasją dbał o rozwój intelektualny swoich studentów, wygłaszając wykłady oraz prowadząc seminaria magisterskie i doktoranckie. Przypieczętowaniem działalności na tej niwie stała się prezentacja i promocja książki pt. *Horyzonty polskiego Oświecenia. Wykłady z epoki (1740–1830)*. Wydarzenie to miało miejsce 21 października 2010 roku w Auli im. Stanisława Pigonia w Uniwersytecie Rzeszowskim. Książka *Horyzonty polskiego Oświecenia. Wykłady z epoki (1740–1830)*, to nie tylko efekt ponad trzydziestoletniej pracy dydaktycznej Autora, ale także pokłosie badań prowadzonych nad epoką Oświecenia. I choć z jednej strony publikacja powyższa zapewne została pomyślana jako synteza literatury polskiego Oświecenia, z drugiej zaś stanowi przykład dość

subiektywnego i, co się z tym wiąże, oryginalnego prezentowania dorobku Wieku Rozumu.

Na szczególną uwagę zasługuje także działalność Profesora na rzecz naukowej promocji Rzeszowa i szeroko pojętej Rzeszowszczyzny. Piotr Żbikowski w swych rozprawach i szkicach prezentował twórczość poetów i pisarzy wywodzących się z tego regionu (Wilhelma Macha, Stanisława Piętaka, o. Cherubina Pająka i Edwarda Zolowskiego). Pisywał także recenzje teatralne z przedstawień wystawianych przez rzeszowski Teatr im. Wandy Siemaszkowej (w „Kwartalniku Rzeszowskim” oraz w „Profilach”).

Działalność naukowa prowadzona na wielu płaszczyznach przyniosła Profesorowi liczne nagrody, aż sześciokrotnie otrzymywał naukową indywidualną nagrodę Ministra (1973, 1979, 1994, 1999, 2006 i 2008). Z kolei za dwutomową monografię poezji więziennych Hugona Kołłątaja Piotr Żbikowski uhonorowany został listem gratulacyjnym papieża Jana Pawła II (w roku 1993).

Profesor był także członkiem prestiżowych towarzystw i organizacji naukowych: Komitetu Nauk o Literaturze Polskiej PAN (1982–1987, 1999–2002), Komisji Historyczno-literackiej PAN Oddział w Krakowie (1980–2002), Polskiego Towarzystwa Badań nad Wiekiem XVIII, Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza oraz Rzeszowskiego Towarzystwa Naukowego, które

reaktywował i którego był prezesem w latach 2000–2004.

Ponadto w czasie swojej pracy zawodowej Profesor wypromował 10 doktorów nauk humanistycznych i ponad 400 magistrów filologii polskiej, recenzował 9 prac doktorskich i 7 rozpraw habilitacyjnych. Doczekał się zatem wielu uczniów.

Znamienity humanista do końca swych dni prowadził badania naukowe, tym razem poświęcone zawartości prasy oraz czasopism warszawskich i wileńskich z początku XIX wieku.

W pamięci swoich uczniów, wychowanków i przyjaciół zapisał się Profesor nie tylko jako wybitny

badacz naszej literatury, ale również – czy raczej przede wszystkim – jako zacny człowiek. Ze śmiercią Profesora Piotra Żbikowskiego środowisko badaczy literatury XVIII wieku, ale przede wszystkim akademicka społeczność Rzeszowa straciły jednego z wybitniejszych przedstawicieli współczesnej polskiej humanistyki.

dr Magdalena Patro-Kucab
Instytut Filologii Polskiej UR

Działania PCEN w Rzeszowie

Oddział w Tarnobrzegu

wspierające promocję

Podkarpacia

Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie Oddział w Tarnobrzegu prowadzi szereg działań mających na celu promocję naszego regionu oraz wspierających jego rozwój. W tym celu, oprócz działań statutowych, Oddział w Tarnobrzegu organizuje szereg konferencji, seminariów, współpracuje z licznymi instytucjami oraz lokalnymi mediami.

Nowoczesny nauczyciel

Informatyzacja procesu nauczania jest jednym z kluczowych kierunków rozwoju placówek oświatowych naszego regionu, który wymaga doposażenia w nowoczesny sprzęt komputerowy oraz podłączenia do infrastruktury szerokopasmowego Internetu. Jednak, aby owe narzędzia informatyczne były maksymalnie wykorzystywane, należy dostarczyć nauczycielom przedmiotów nieinformatycznych praktyczną wiedzę z tego zakresu, co jest celem projektu Podkarpackie Szkolenie Informatyczno-Metodyczne (PSIM).

W ubiegłym roku szkolnym Oddział w Tarnobrzegu przeszkolił 30 osób w ramach realizowanego projektu systemowego Podkarpackie Szkolenie Informatyczno-Metodyczne z zakresu zarządzania i administrowania placówkami oświatowymi oraz umiejętnego stosowania technologii informatycznej w realizacji procesu dydaktycznego.

Studia podyplomowe

PCEN w Rzeszowie Oddział w Tarnobrzegu od 2009 roku współpracuje z Wyższą Szkołą Ekonomii i Innowacji w Lublinie. W roku szkolnym 2010/2011 uruchomione zostały studia podyplomowe z oligofrenopedagogiki, terapii pedagogicznej oraz wychowania do życia w rodzinie. Planowane jest ponadto uruchomienie studiów podyplomowych z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa, zarządzania oświatą i doradztwa zawodowego, a także – przy współpracy z Katolickim Uniwersytetem Lubelskim – etyki z filozofią.

„Zdrowo” w szkole

Jedną z wielu inicjatyw realizowanych przez tarnobrzescki oddział PCEN jest promocja zdrowia. Reforma szkolnictwa zakłada konieczność wprowadzenia do szkół edukacji prozdrowotnej, którą szkoły naszego regionu realizują już od ośmiu lat. Rejonowa Sieć Szkół Promujących Zdrowie, której Rejonowym Koordynatorem jest p. Barbara Wolny, działa już od 17 grudnia 2002 roku.

Działania RSSzPZ wspierane są przez Kuratorium Oświaty w Rzeszowie, a ich celem jest kształtowanie u uczniów postaw prozdrowotnych, zdrowych nawyków żywieniowych oraz promocja zdrowego trybu życia. O tym jak ważna jest promocja zdrowia w szkołach świadczy fakt, że coraz więcej placówek decyduje się na udział w tej inicjatywie, w naszym regionie jest ich już 130.

W ramach promocji zdrowia 25 marca 2010 r. w siedzibie tarnobrzesckiego oddziału PCEN odbyła się X Rejonowa Konferencja nt. „Nowy kierunek edukacji zdrowotnej”, podczas której wręczono siedem Rejonowych Certyfikatów Szkół Promujących Zdrowie. Organizatorami byli: Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie Oddział w Tarnobrzegu, Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie KUL w Stalowej Woli, Instytut Pedagogiki oraz Rejonowa Sieć Szkół Promujących

Zdrowie (powiat tarnobrzescki, stalowowolski, niżański i kolbuszowski). Szkoły promujące zdrowie odgrywają znaczącą rolę w kształtowaniu postaw prozdrowotnych, które w przyszłości będą z pewnością procentować.

Przy współpracy z różnymi instytucjami organizujemy też liczne konferencje, seminaria i szkolenia.

GIGABAJT

GIGABAJT jest konkursem organizowanym od czterech lat przez PCEN w Rzeszowie Oddział w Tarnobrzegu, pod patronatem Prezydenta Miasta Tarnobrzega i Prezydenta Miasta Mielca. Jego koordynatorem jest Jacek Kulasa – nauczyciel konsultant PCEN w Rzeszowie Oddział w Tarnobrzegu. W przygotowaniach biorą udział również nauczyciele informatyki ze szkół tarnobrzesckich i mieleckich. Konkurs ma na celu popularyzowanie wiedzy i umiejętności informatycznych wśród uczniów, promowanie uczniów uzdolnionych informatycznie, kształtowanie umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy, rozumienie społecznych i ekonomicznych aspektów rozwoju informatyki oraz rozwój współpracy między szkołami.

Konkurs składa się z trzech etapów: I – test wiadomości, który uczniowie rozwiązują samodzielnie w domu z wykorzystaniem platformy

e-learningowej Moodle, II i III – uczestnicy rozwiązują zadania z posługiwania się pakietem MS Office oraz Internetem. W ubiegłym roku szkolnym w konkursie wzięło udział ponad 150 uczniów szkół podstawowych z powiatów mieleckiego i tarnobrzeskiego. Uczestnicy wykazali się bardzo dużą wiedzą z dziedziny informatyki oraz niezwykłymi umiejętnościami posługiwania oprogramowaniem biurowym i Internetem. Do finału międzypowiatowego zakwalifikowało się 30 uczniów, po 15 najlepszych z każdego powiatu. Robert Pluta Wicedyrektor PCEN ds. Oddziału w Tarnobrzegu ma nadzieję, iż w kolejnej edycji zostaną włączone kolejne powiaty województwa podkarpackiego.

Oddział w Tarnobrzegu współpracuje również z licznymi instytucjami naszego regionu, m.in.: z Diecezją Sandomierską, Tarnobrzeską Agencją Rozwoju Regionalnego, samorządami, placówkami edukacyjnymi i lokalnymi mediami, wspólnie organizując różnego typu seminaria, konferencje i szkolenia oraz wprowadzając w życie różne ciekawe inicjatywy.

Jak wychowywać, żeby nie szkodzić?

W dniach 22 i 23 kwietnia 2010 roku odbyła się dwudniowa konferencja naukowa pt. „Profilaktyka i Mediacja w Szkole. Teoria i Praktyka”, zorganizowana przez Diecezję Sandomierską – Wydział



Od lewej siedzą: Wicedyrektor PCEN ds. Oddziału w Tarnobrzegu Robert Pluta, Biskup Sandomierski Krzysztof Nitkiewicz, Dyrektor PCEN w Rzeszowie Krystyna Wróblewska.
Fot.: Monika Błasiak-Brud.

Nauki i Wychowania Katolickiego, Katolickie Stowarzyszenie Nauczycieli i Pedagogów Diecezji Sandomierskiej, Państwową Wyższą Szkołę Zawodową im. prof. S. Tarnowskiego w Tarnobrzegu oraz Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie Oddział w Tarnobrzegu. Tematami poruszonymi podczas dwudniowej konferencji, odbywającej się w Sandomierzu i Tarnobrzegu, były m.in.:

przemoc w szkole, szkolne media, kształtowanie relacji uczeń – nauczyciel. Celem konferencji było uwrażliwienie nauczycieli na rzeczywiste potrzeby wychowawcze uczniów we współczesnej szkole oraz uświadomienie priorytetów w procesie wychowawczym i edukacyjnym młodego pokolenia.

Tematem konferencji było leczenie niepłodności poprzez „in vitro” oraz zastosowanie nowej procedury naprotechnologii.

Rozwój polskich wsi

Rozwój obszarów wiejskich jest ważną częścią wspólnej poli-



Uczestnicy konferencji „Szacunek dla życia i godności każdej istoty ludzkiej a leczenie niepłodności małżeńskiej”.
Fot.: Monika Błasiak-Brud.

Szacunek dla życia

„Szacunek dla życia i godności każdej istoty ludzkiej a leczenie niepłodności małżeńskiej” to temat kolejnej konferencji zorganizowanej przez tarnobrzesczy oddział PCEN. Konferencja, której przewodniczył ks. Biskup Ordynariusz dr Krzysztof Nitkiewicz, odbyła się 27 sierpnia 2010 r. w Domu Katolickim w Sandomierzu, a poprzedzona została Mszą Świętą w Katedrze.

tyki rolnej krajów UE, ponieważ tereny wiejskie zajmują znaczną część terytoriów wszystkich państw członkowskich. Wszelkie zadania związane z rozwojem oraz pozyskaniem środków finansowych na ten cel należą głównie do przedstawicieli środowisk lokalnych, czyli organów samorządowych.

W dniu 9 września 2010 r. w tarnobrzesczym oddziale Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie odbyła się konferencja szkoleniowa na te-

mat: „Program Rozwoju Obszarów Wiejskich w województwie podkarpackim w latach 2007–2013”. Uczestnikami konferencji byli przedstawiciele Jednostek Samorządów Terytorialnych naszego regionu. Zadaniem konferencji było rozwianie wszelkich wątpliwości dotyczących rzeczywistych działań samorządów w celu pozyskania środków finansowych niezbędnych do wspomagania rozwoju polskich wsi.

Dyrektor Departamentu PROW Urzędu Marszałkowskiego Marek Bednarz poruszył temat stanu wdrażania działań samorządowych w ramach PROW 2007–2013, aktualnej sytuacji oceny wniosków w województwie podkarpackim, zmiany rozporządzenia dla działania „Odnowa i rozwój wsi” oraz zmiany rozporządzeń dla Osi IV Leader w ramach PROW 2007–2013. Oprócz sytuacji dotyczącej dofinansowywania działań mających na celu rozwój obszarów wiejskich, poruszony został również temat wyzwania edukacyjnych XXI w. dla JST – wicedyrektor Robert Pluta

zaznaczył, jak ważne jest wsparcie szkół przez samorzady w celu usprawnienia wdrażania nowej podstawy programowej poprzez odpowiednie przeszkolenie kadry pedagogicznej.

„Od pomysłu do sukcesu”

18 listopada 2010 roku odbyła się konferencja promująca przedsiębiorczość i samozatrudnienie w naszym regionie, skierowana do osób planujących rozpoczęcie działalności gospodarczej w ramach projektu pt. „Od pomysłu do sukcesu”, realizowanego w ramach działania 6.2 programu „Kapitał Ludzki”, współfinansowanego ze środków UE. Konferencja zorganizowana została przez Tarnobrzeską Agencję Rozwoju Regionalnego.

Monika Błasiak-Brud
PCEN w Rzeszowie
Oddział w Tarnobrzegu

Nasi uczniowie piszą

Sztuka spadania

Nauczyłam się sztuki spadania

Od ciemnopiórych aniołów
Od gwiazd
Od Ikara
Od żelaznych srebrnosamolotów
Od zestrzelonych kaczek
Od polujących jastrzębi
Od deszczu śniegu i popiołów
Od jabłek żołądźi i nasion lipy
Od młodych samobójców

Nauczyłam się sztuki spadania
Tańca w powietrzu
Wielkiego melodramatu
Horroru na ułamek odcinka
W którym obalam prawa fizyki
Gdzie stała prędkość spadania rośnie
A adrenalina coraz bardziej cięży
Wbrew prawu zachowania masy

Gdzie w głuchym tąpnięciu o ziemię
Odbija się równym promieniem tylko
duch
A ziemia płaska umieralnia
Porywa nieruchome ciało by nic w
przyrodzie nie ginęło

Nauczyłam się sztuki spadania
Dla kilku sekund
Pomiędzy głupotą a wolnością

Era materii

Widzę przemieszane tunele miast
urokiem
-okiem-okiem-okiem

Widzę krawędzie istnień spętane pół-
mrokiem
-okiem-okiem-okiem

Widzę miriady dźwiękoświatał zdjętych
szokiem
-okiem-okiem-okiem

Widzę legion mar ludzkich drżących
amokiem
-okiem-okiem-okiem

Widzę świata powłokę – stara umiera
-era-era-era

Maskarada ciał wpędzonych w koro-
wody
Zapchanych w rogi eliptycznych słów
W stalowych bransoletkach
M a t e r i a..... aaaAAA!

Nowe świątynie zbytku zrzucają od
wrót
Deszcz promocyjnych łask – nowy cud
Nowe oświecenie globalne – moralne
Oświetlenie reflektorami scenicznych
mas

Materia – ars vitae
Materia – ars poetica
Materia – ars moriendi

CIAŁO ciało c i a ł o
Mała dotykalna śmierć
Materia magistra vitae est

Zamykam koszmar granitowym wzro-
kiem
-okiem-okiem-okiem

Zamykam ciemność gdy się nowa
otwiera

-era-era- e r a

Natalia Kupiec jest uczennicą
trzeciej klasy VI LO w Rzeszowie.
Jest między innymi laureatką II
miejsca IV Ogólnopolskiego
i Polonijnego Turnieju Poetyckiego
o „Srebrne Pióro” Prezydenta
Miasta Mielca oraz Laurów
„Nadwistocza” i „Wieści
Regionalnych”, a także „Poetyckiego
Exlibrisu” Pedagogicznej Biblioteki
Wojewódzkiej w Rzeszowie
– Filia w Mielcu. Została również
wyróżniona drukiem w Almanachu
XI Ogólnopolskiej Biesiady
Poetyckiej „Odnaleziony świat...”.

Elżbieta Mazur

Kilka uwag o kanonie lektur w edukacji polonistycznej

W obliczu dyskusji, jaka toczy się od dłuższego czasu wokół nowej *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* warto przypomnieć, co znaczy pojęcie „kanon” oraz jak rozumieć szkolny kanon lektur. Jak wiadomo, kanon jest przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin, m.in. filozofii, religii, sztuki, zatem biorąc pod uwagę chociażby jego znaczenie filozoficzne, zauważyć należy, że oznacza ogólnie przyjętą normę, wzór, tradycyjny wzorzec.

Przedmiotem mojej uwagi będzie kanon lektur, przy czym trzeba mieć świadomość, że „k a n o n s z k o l n y tworzy p o d s t a w o y k o d kształtujący sposób trwania p a m i ę c i z b i o r o w e j i pole wspólnych d o s w i a d c z e ń k u l t u r o w y c h”¹. Z polonistycznego

(dydaktycznego) punktu widzenia, kanon współtworzą utwory literackie powszechnie uznane za wartościowe, których lektura jest obowiązkowa dla uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych, ponadgimnazjalnych (także dla studentów uniwersytetów i innych szkół wyższych). Według Jerzego Kaniewskiego kanon obejmuje:

[...] zestaw starannie wyselekcjonowanych utworów, z którymi powinien zostać zapoznany każdy przedstawiciel danej zbiorowości. [...] W jego skład wchodzi utwory uznane powszechnie za wartościowe, a więc zaliczane do klasyki (narodowej, europejskiej, światowej). [...] Kanon ma być przede wszystkim nośnikiem najważniejszych dla określonego kręgu kulturowego wartości [...]².

Także w opinii Ewy Nowak istnieje potrzeba istnienia kanonu rozumianego jako:

[...] zbiór utworów literackich powszechnie uznanych za wartościowe. Podtrzymuje on zbiorową pamięć, jest nośnikiem tradycji, bez której społeczność nie mogłaby trwać i rozwijać się [...]. Utwory z kanonu utrwalają i przekazują wartości, których dziedziczenie przez kolejne pokolenia gwarantuje istnienie zbiorowej tożsamości³.

¹ M. Inglot, T. Patrzałek, *Nad kanonem literackim w szkole*, [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu polonistów Warszawa 1995*, T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński (red.), Warszawa 1996, s. 926. Uproszczoną definicję formułuje Dorota Bator, która twierdzi m.in., że „Kanon lektur [...] to zbiór (wybór) tekstów literackich, przeznaczonych do lektury w szkole lub w domu”. Zob.: *Idem, Kanon lektur w szkole podstawowej – przed reformą i po roku 1999*, [w:] *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*, D. Michułka i K. Bakuła (red.), Wrocław 2005, s. 87.

² J. Kaniewski, *Problem kanonu lektur w edukacji – od podstaw do matury*, „Polonistyka” 2005, nr 2, s. 40–41.

³ E. Nowak, *Klasyka w szkole – o modelach pracy z utworami z kanonu literackiego*,

Obserwujemy jednak zmiany w tradycyjnym rozumieniu kanonu, gdyż jawnie a-kanoniczna sztuka nowoczesna także stworzyła własny kanon (choć zawodny i krótkotrwały). Potwierdzeniem „nowoczesnego” spojrzenia jest opinia Andrzeja Skrendy, który twierdzi, że kanon musi się zmieniać, więc nie podziela stanowiska, że jest niezmienny i uniwersalny, ale także przyjmuje postawę – rzecz można – obrony literatury i kanonu, ganiąc progresywny radykalizm, w którego ramach literatura podlega instrumentalizacji. Zatem z jednej strony jest to obszar dziedzictwa, z drugiej zaś obszar mody, nowości, ekscytacja nieznanym, a przecież dzieło kanoniczne rozpoznajemy m.in. po tym, że możemy je opatrzyć wykrzyknieniami typu: „To jest wielkie dzieło!” czy też „Cóż za wiekopomne osiągnięcie!”, zatem utwory niższej rangi do kanonu – w znaczeniu literaturoznawczym – należeć nie mogą. Co istotne, wolność czytania mogłaby doprowadzić do zaprzestania funkcjonowania kanonu⁴.

Słowo „kanon” zatem to temat, który wywołuje wiele emocji i bywa przedmiotem dyskusji naukowców, władz oświatowych, nauczycieli, rodziców i uczniów, a także polityków. Spory o kształt kanonu lektur rodzą się wówczas, gdy mamy do czynienia ze zmianami programowymi, reformami oświaty itp., w literaturoznawstwie zaś dyskusja nad kanonem zaznaczyła się ze szczególną intensywnością pod koniec XX wieku⁵. W literaturze kanon kształtuje jej wyobrażenie, jest źródłem wiedzy o epoce, uznawany jest za niezbędne narzędzie w praktyce historyka literatury, ponieważ bez niego nie może się obyć żadna teoria interpretacji (pojawia się w hermeneutyce u Gadamera), z kolei kanon pedagogiczny jest swego rodzaju standardem ułatwiającym ocenę uczniów. Zatem do rangi kanonicznej powinny pretendować przede wszystkim dzieła cieszące się uznaniem i szczególnym autorytetem.

Tryb ustalania kanonu lektur, jego kształt zależny jest od wielu czynników i grup osób, a Zenon Uryga nazwał owe osoby gospodarzami kanonu, wymieniając kolejno: intelektualnych, profesjonalnych, rynko-

[w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, A. Janus-Sitarz (red.), Kraków 2007, s. 29; Zob. także: J. Prokop, *Kanon literacki i pamięć zbiorowa*, [w:] *Wiedza o literaturze...*, s. 23; S. Bortnowski, *Kanon literacki: między potrzebą a buntem*, [w:] *Szkolne spotkania...*, s. 15-18.

⁴ A. Skrendo, *O kanonie bez przesady*, „Polonistyka” 2007, nr 5, s. 12; *Idem*, *Kanon i lektura*, [w:] *Kanon i obrzeża*, I. Iwasiów, T. Czerska (red.), Kraków 2005, s. 65-74.

⁵ Por.: J. Święch, *Burze wokół kanonu kanonów*, [w:] *ibidem*, s. 13-27; S. Bortnowski, *Ocena dydaktycznego aspektu zmian w spisie lektur dokonanych 24 sierpnia 2007 roku*, „Polonistyka” 2008, nr 1, s. 17-19. Opinie na temat nowej listy lektur na łamach tego numeru „Polonistyki” wyrazili również: B. Chrzastowska, Z. A. Kłakówna, K. Biedrzycki, J. Jarzębski; Zob. także: W. Wantuch, *Wszyscy jesteście polonistami?*, „Polonistyka” 2008, nr 6, s. 54.

wych, urzędowych oraz właściwych⁶. Gospodarze intelektualni to badacze literatury i kultury, krytycy sztuki, publicyści i artyści. Natomiast gospodarze profesjonalni to znawcy problematyki edukacyjnej, a zatem dydaktycy literatury i języka, zorientowani polonistycznie psychologowie, pedagodzy, kulturoznawcy, a także historycy, teoretycy i twórcy literatury adresowanej do młodzieży. Z kolei gospodarz rynkowy, czyli tzw. „niewidzialna ręka rynku”, wprowadza własne praktyki wydawania podręczników literatury oraz książki pomocnicze dla uczniów, co rzutuje także na kształt kanonu lekturowego. Wreszcie gospodarz urzędowy, szef resortu edukacji... Co prawda dysponuje ogromną mocą decyzyjną, jednak jeśli jest specjalistą w innej dziedzinie wiedzy, powinien opierać się na opiniach kompetentnych doradców. „Nie jest przecież rolą ministra podejmowanie arbitralnych decyzji w sprawach konkretów listy lektur. [...] Rolą urzędu jest przede wszystkim tworzenie odpowiednich warunków do tego, aby podstawy programowe i inne dokumenty i decyzje służące regulacji kształcenia mogły powstawać i dojrzewać jako dzieła zespołu znawców dyscypliny i procesu kształcenia”⁷. Ostatnia grupa wedle tej klasyfikacji to gospodarze właściwi kanonu lektur, czyli nauczyciele jako zespół najważniejszy, stojący najbliżej uczniów, utworzony z osób odpowiedzialnych za kształt i kondycję kanonu lekturowego.

Dobrze byłoby, aby nauczyciele poloniści z przywileju gospodarzy korzystali, pamiętając, że szkolny kanon powinien uczyć „bycia w kulturze”, oraz że ma to być przede wszystkim zbiór arcydzieł, ponieważ w dziełach kanonicznych zdeponowane są wartości i takie dzieła uczą etyki czytania.

Elżbieta Mazur jest doktorem nauk humanistycznych, adiunktem w Zakładzie Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego; autorką książki „»Rozpoznania«. O twórczości poetyckiej Emila Granata” (2001)

⁶ Z. Uryga, *Gospodarze szkolnego kanonu lekturowego*, „Polonistyka” 2007, nr 8, s. 7-13.

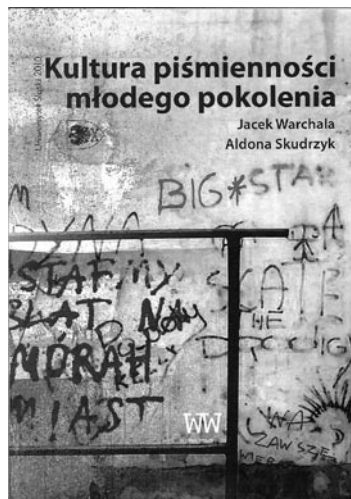
⁷ *Ibidem*, s. 11.

Aldona Skudrzyk, Jacek Warchala, *Kultura piśmienności młodego pokolenia*

Nigdy w dziejach naszej kultury Polacy tyle nie pisali co obecnie. Piszą zwłaszcza ludzie młodzi. W sumie niewiele piszą w szkole, ale prawdziwy strumień tekstów płynie poza procesem edukacji - przez internetowe mejle czy komórkowe esemesy. Rekordziści wysyłają kilkadziesiąt krótkich wiadomości za pośrednictwem wszechobecnej komórki. Staliśmy się cywilizacją tekstów elektronicznych.

Tymczasem obserwujemy swoisty paradoks. Przeciętny młody Polak radzi sobie coraz gorzej z tekstem pisany w jego tradycyjnym znaczeniu. Gdy przyjdzie mu napisać kilka połączonych logicznie zdań, gdy przyjdzie dobrać odpowiednie stylowo wyrażenia, aby przybliżyć nawet nieskomplikowaną myśl, czuje się bezradny i nie umie niczego odpowiednio ułożyć. W pisanych przez młodych ludzi tekstach uderza prymitywizm doboru wyrazów, załamuje się logika zdań, brak jest jednej linii tematycznej, a cały łańcuch przyczynowo-skutkowy zostaje pominięty. Nie wspominam tu już o fatalnej ortografii czy interpunkcji. Cóż się zatem stało z kulturą pisma, z mechanizmami tworzenia tekstów pisanych? Na to pytanie odpowiada recenzowana praca.

Jest to opracowanie o wielkiej aktualności i ważności tematyki badawczej. Autorzy skupili bowiem swoją uwagę na opisie współczesnych możliwości (co nazywa się kompetencją),



jakie mają młodzi ludzie w domenie bardzo podstawowego dziś składnika znajomości języka i kultury - badali znajomość pisania, poruszania się młodych ludzi w odmianie pisanej, w ogóle ich możliwości tworzenia tekstu pisanego. Zatem badano i kulturę, i język. Wybór tematu opracowania jest celny i - co najważniejsze - pożądaný nie tylko z punktu widzenia polskiej szkoły (polityki edukacyjnej), ale i rodziców czy każdego, kogo obchodzi stan umiejętności językowych współczesnych Polaków.

Jest to w polskich badaniach językoznawczych pierwsze tak dokładne omówienie współczesnych zmian, które zachodzą w obrębie kompetencji w sferze pisma (piśmienności) wśród młodego pokolenia, a więc w kręgu tych Polaków, którzy urodzili się i wychowali

w nowej kulturze po roku 1989. Występuje tu szereg zależności, zaostriły się różne opozycje powodujące całkowite przewartościowanie utwierdzonych w kulturze sposobów tworzenia, odbioru i rozumienia, a raczej oglądu tekstu pisanego. Więcej, radykalnej zmianie uległy także sposoby widzenia świata, konceptualizacji fragmentów rzeczywistości za pośrednictwem nowego tekstu mającego znamiona przynależnego do kultury pisma, ale o hybrydalnej postaci, określanej głównie przez mówioność i multimedialność. Nowa kultura, różnie określana, głównie jako postmodernistyczna niesie wielkie przeobrażenia starej piśmienności. Rodzi się nowa jakość kompetencji pisma (odmiany pisanej), a jej nosicielami są oczywiście młodzi. Wszystkie te kategorie zostały bardzo dobrze zanalizowane w całościowacie nowatorskiej pracy Warchali i Skudrzyk. Publikacja jest tym ciekawsza, bo dotyczy sytuacji kultury pisma na Śląsku. Jest to region niezwykle dynamiczny jeśli chodzi o sytuację językowo-kulturową.

Wstęp podaje motywację wyboru tematu, cel badań i wstępne hipotezy badawcze. Autorzy nieprzypadkowo wybrali Śląsk, region bardzo charakterystyczny historycznie, społecznie, kulturowo, o silnej regionalnej odmienności. Wszystko to ogromnie rzutuje na język jego mieszkańców. Śląsk służy tylko jako pretekst do ogólniejszych rozważań. Wyniki tych badań można uogólnić na całą Polskę. Bardzo ciekawym posunięciem metodologicznym są hipotezy badawcze dotyczące zasad tekstowości obserwowanych w pracach pisemnych badanych uczniów. Mamy tu siedem zasad: tekst współczesny jako zespół (suma) różnych często

niepowiązanych ze sobą fragmentów, zanurzenie sytuacyjne, wpływ potoczności i paradygmatu mówienia, nowe zasady spójności przez wykorzystanie tematycznego, obecność myślenia ikoniznego, wreszcie dominacja parataksy nad hipotaksą. Wszystkie te hipotezy zostają w dalszym wykładzie zweryfikowane, generalnie potwierdzone.

Rozdział I zatytułowany *Trwanie i zmiana. Społeczne podłoże dyskursu* to jeden z najlepszych artykułów, jakie ostatnio powstały o Śląsku i jego aspektach społeczno-kulturowych ze szczególnym uwzględnieniem języka. Autorzy - powołując się na badania socjologiczne - znakomicie przybliżają specyfikę, swoisty geniusz Śląska: jego historii, ludzi, języka i kultury. Zastosowano tu bardzo adekwatną do przekazywanego problemu metodę wykładu, było to rozwijanie paradoksów, między którymi zawieszona jest egzystencja wspólnot w tym regionie: trwania i zmiany (kultury), jej wielości i jedności oraz zamknięcia i otwarcia. Taki zabieg spowodował, że otrzymaliśmy bardzo nośny merytorycznie, swoiście nowoczesny, przełamujący ustalone zasady dyskursu naukowego, erudycyjny tekst o kulturze Śląska, jego społeczności i języku. Tekst ten także jako odrębne opracowanie wart jest upowszechnienia. Otrzymaliśmy mądry tekst o języku i kulturze śląskiej, poddanych współczesnym tendencjom kulturowym płynącym z Zachodu. Widać tu wieloletnie doświadczenie autorów, które osiągnęli opracowując zagadnienia socjolingwistyczne. Rozdział ten stanowi najszersze tło do dalszych analiz. Jest wyważony, pozbawiony ideologicznych uprzedzeń.

Równie ciekawy i powiedziałbym, błyskotliwy, jest kolejny rozdział, drugi, noszący tytuł *W stronę szkoły* przybliżający rolę szkoły i nowych tendencji kultury w socjalizacji młodzieży i nabywaniu przez nią kolejnych szczebli kompetencji językowych. Jest to wykład wielowątkowy. Prócz kwestii pierwotnej i wtórnej socjalizacji, wiele miejsca poświęcono opisowi relacji między językiem, którym włada jednostka a jej uczestnictwem w kulturze. Autorzy znakomicie uchwycili oddziaływanie na młodzież nowych form komunikacji: dyskursu handlowego (marketingowego - polszczyzny konsumpcyjnej), radia, telewizji, Internetu, telefonii komórkowej. Dzisiaj proces socjalizacji poddany jest presji nowych mediów, które niosą kulturę obrazu i radykalnie zmieniają kompetencję pisma młodego pokolenia. Autorzy uchwycili tu różne zależności. Rozdział nadaje się do druku bez poprawek.

Trzonem rozprawy, jej najważniejszą częścią jest rozdział III *Rekonstrukcja kompetencji: kod młodego pokolenia*. Tu mamy porządny wykład na temat nowej kultury pisma wśród polskiej młodzieży. Perfekcyjne rozważania o opozycji *kod ograniczony - kod rozwinięty* został świetnie uzupełniony przez wyniki badań empirycznych Autorów. Wnioski są dla polskich badań relacji język - kultura fundamentalne i nie do podważenia. Badacze dowodzą, że następuje wizualizacja tekstów pisanych, rozpowszechnia się niski stopień strukturalizacji, teksty pisane przez współczesną młodzież mają cechy przekazów ustnych, a przy

ich tworzeniu wykorzystuje się - jak w tekstach mówionych - sytuacyjność i interakcyjność. Nakłada się na to wszystko wizualność.

Co nowego recenzowana praca wnosi do polskich badań językoznawczych i kulturowych? Co wnosi do polskiej szkoły?

Wnosi i to - moim zdaniem - wiele, i jest to wkład oryginalnych wniosków, które mogą być praktycznie wykorzystane przez polski system edukacyjny. System ten musi zmienić swoje podejście do nauczania kompetencji związanej z piśmiennością. Największy wkład polega jednak na rozpoznaniu nowej kultury pisma.

Na naszych oczach powstaje nowa kultura pisma. Stara kultura, w której tekst był uporządkowany, zhierarchizowany, starannie wykonany pod względem formalnym i semantycznym, jednorodnym stylowo, bogatym pod względem słownictwa, odchodzi w przeszłość. A ta kultura trwała 2500 lat. Jesteśmy zatem świadkami historycznych zmian. Nowa kultura piśmienności swobodnie traktuje tekst językowy, dopuszczając w hipertekstach komputerowych szerokie korzystanie z innych kodów symbolicznych, zwłaszcza obrazu i dźwięku.

prof. zw. dr hab.
Kazimierz Ożóg
Instytut Filologii
Polskiej UR

Aldona Skudrzyk, Jacka Warchala, *Kultura piśmienności młodego pokolenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, s. 264.

Ryszard Pęczkowski, *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*

Lekcje w klasach łączonych to problem nienowy, znany także nauczycielom Podkarpacia, zwłaszcza wiejskim nauczycielom z dłuższym stażem. Przyznają się do tego jednak niechętnie, zaś władze oświatowe udają, że problemu nie ma, bo jest to jednak pięta achillesowa polskiej edukacji. Tymczasem lekcje łączone miały miejsce przed II wojną światową, także po niej oraz współcześnie. Dobrze się więc stało, że ukazała się wreszcie publikacja, pierwsza po wojnie, omawiająca kwestię nauki w klasach łączonych na tle edukacji w szkołach podstawowych. Jest nią książka Ryszarda Pęczkowskiego pt.: *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*, rzetelnie napisana, poparta badaniami naukowymi. Autor podaje w niej propozycję wyjścia z sytuacji związanej z funkcjonowaniem tych klas w polskich szkołach.

Występujące wyłącznie w szkołach wiejskich zjawisko nauczania w klasach łączonych polega na jednoczesnej realizacji w jednej izbie lekcyjnej, w dwóch mało licznych klasach, młodszej i starszej, dwóch różnych programów nauczania. Taki sposób edukacji zrodził się z potrzeby chwili, która związana była z pojawianiem się niżu demograficznego, skutkującego małą liczebnością klas.



Mimo że za sprawą prowadzonych przez władze oświatowe tak zwanych działań sepizacyjnych, czyli prób przemilczania sprawy jako nieistotnej w całej edukacji szkolnej, nauczanie w klasach łączonych istniało przed II wojną światową, po jej zakończeniu, a także współcześnie. W ostatnim dziesięcioleciu w systemie łączenia klas funkcjonowało od piętnastu do dwudziestu procent ogółu szkół podstawowych. Najwięcej było ich na wschód od Wisły, czyli także na terenie Podkarpacia.

Nauczanie w klasach łączonych to zjawisko przypominające lot bumerangu o zmiennej orbicie. Jak bowiem pisze Ryszard Pęczkowski, pojawiają się one w określonym niżem demograficznym czasie i miejscu w jednych

szkołach podstawowych, aby po upływie kolejnego czasu zniknąć i pojawić się w innych placówkach tego typu, a później znów wrócić tam, gdzie wcześniej funkcjonowały. Zjawisko to trudno zbadać. Ponadto kwestia nauki w klasach łączonych nie posiada dokładnych uregulowań prawnych, w tym szczegółowych rozstrzygnięć dotyczących kwestii podstawowej, czyli tego, jakie klasy i kiedy łączyć ze sobą. Aktualne przepisy szkolne nie regulują tego ostatecznie, co powoduje duże zróżnicowanie w przyjmowanych przez szkoły rozwiązaniach, które bardzo często stoją w sprzeczności z psychologicznymi i pedagogicznymi warunkami realizacji procesu kształcenia w szkołach podstawowych.

Nauczanie w klasach łączonych nie ma „dobrej prasy” w różnych środowiskach. Autor przytacza pojawiające się w nich zarzuty: związane jest ono z wysokimi kosztami kształcenia jednego ucznia, prowadzący je nauczyciele to osoby o niskich kwalifikacjach, dysponujący niedostateczną bazą dydaktyczną. Takie i podobne opinie to nie tylko efekt stosowania przez władze wspomnianych działań sepiacyjnych, wykorzystywanych choćby dla uzasadnienia decyzji o likwidacji jakiejś szkoły z nauką w klasach łączonych. To także skutek braku rzetelnej wiedzy o samym zjawisku i charakterystycznego zwłaszcza dla władz oświatowych przekonania, że nauczanie w klasach łączonych to zjawisko wstydlive, które nie powinno występować.

Tymczasem tych negatywnych opinii nie potwierdza rzeczywistość. Jak wynika z badań, wysokie koszty

kształcenia jednego ucznia są efektem niewłaściwej struktury zatrudnienia, czego przejawem jest najczęściej nadmierna liczba etatów w stosunku do liczby uczniów; pedagodzy uczący w klasach łączonych posiadają takie same kwalifikacje, jak ci uczący w szkołach zwanych w książce jednorodnymi; mają wreszcie taką samą bazę dydaktyczną. Nie oznacza to jednak, że w nauczaniu w klasach łączonych nie ma problemów.

Ryszard Pęczkowski twierdzi, że podstawowy kłopot tkwi w mentalności samych pedagogów. Także ci niemający nic wspólnego z nauczaniem w klasach łączonych mają bowiem w większości negatywny stosunek do tej formy realizacji procesu kształcenia. Dzieje się tak z powodu stosowania przez władze wspomnianych procedur sepiacyjnych, przedstawiających takie nauczanie jako coś niepożądanego, oraz z racji przekonania pedagogów, że nauczanie w klasach łączonych to tylko chwilowy epizod w ich karierze zawodowej; po nim zaś nastąpi powrót do uczenia w klasach jednorodnych.

Przekonanie to powoli zaczyna się jednak zmieniać od momentu rozpoczęcia w 1999 roku reformy systemu edukacji. Ma to miejsce tam, gdzie władze oświatowe prowadzące szkoły samorządowe nie tylko akceptują łączenie klas jako zjawisko potrzebne na ich terenie w sytuacji niżu demograficznego, ale także wspierają organizacyjnie, metodycznie i finansowo prowadzących je nauczycieli.

Istota problemów związanych z nauczaniem w klasach łączonych, zdaniem autora książki wiąże się z realizacją w tym nauczaniu przestarzałej

już koncepcji edukacyjnej. Oparta jest ona bowiem ciągle na rozwiązaniach opracowanych i wdrożonych do praktyki szkolnej jeszcze przed II wojną światową. Na rozstrzygnięciach ustawy z 1932 roku, zwanej jędrzejewiczowską. Zgodnie z nimi wprowadzona została lekcja o strukturze dwufazowej, obejmująca: fazę cichą, związaną z samodzielną pracą ucznia, oraz fazę głośną, łączącą się z pracą nauczyciela z uczniami. Od momentu wprowadzenia rozwiązanie to uległo niewielkim zmianom, które sprowadziły się do tego, że obecnie w nauczaniu klas łączonych dominuje lekcja czterofazowa – uczniowie dwukrotnie pracują w fazie cichej i dwukrotnie w fazie głośnej.

Czynnikiem decydującym o wyborze rozwiązań metodycznych stosowanych przez nauczycieli podczas prowadzenia lekcji w klasach łączonych – jak twierdzi Ryszard Pęczkowski – jest doświadczenie. Rozpoczynając pracę, pedagog kieruje się intuicją, ta dotyczy poznawania klasy, ale też stereotypami oraz opiniami koleżanek i kolegów uczących już kiedyś w systemie klas łączonych. Po dwóch latach korzysta z opracowań metodycznych, a po kilku kolejnych wprowadza rozwiązania będące efektem analizy treści kształcenia, zawartych w programach nauczania i podręcznikach. Jest to postępowanie trochę na opak, bo początkujący nauczyciel powinien korzystać po trosze z wszystkich trzech sposobów przygotowania do nauki w klasach łączonych.

Podstawowym warunkiem realizacji fazy cichej jest umiejętność samodzielnej pracy ucznia. Nauczyciele przyjmują, że uczniowie taką

umiejętność mają już wykształconą, tymczasem dzieci dopiero uczą się samodzielnej pracy i nie potrafią z niej efektywnie korzystać. Gdy po fazie cichej, obciążonej owym błędem pierwotnym, następuje głośna faza lekcji, pojawiają się kolejne pomyłki. Uczący stosują w trakcie jej realizacji rozwiązania metodyczne, które praktykowane są z powodzeniem w klasach jednorodnych; w łączonych nie ma po prostu czasu na ich realizację. Nauczyciele nie stosują rozwiązań metodycznych uwzględniających wykorzystanie specyficznych cech fazy głośnej. W konsekwencji dominująca rola prowadzącego staje się tak duża, że występujące podczas lekcji formy aktywności uczniowskiej są przezeń limitowane. W tej sytuacji proces komunikacji między nauczycielem i uczniem odbywa się z użyciem pytań, na które, przy braku aktywności uczniów, nauczyciel sam odpowiada.

Jak widać, w kwestii nauki w klasach łączonych do zrobienia jest wiele. Ryszard Pęczkowski pisze, że rozpoczynający w 1999 roku reformę polskiego systemu edukacji zdawali się tego nie widzieć. Kiedy bowiem w środowisku nauczycielskim pojawiła się propozycja realizacji specjalistycznych studiów podyplomowych dla pedagogów uczących w klasach łączonych, jeden z wysokich urzędników resortu oświaty odpowiedział na piśmie, że w Polsce nie ma problemu z nauczaniem w klasach łączonych, po czym po upływie kilku miesięcy, już po zakończeniu roku szkolnego 1999/2000, w opracowaniu ministerialnym autorstwa tegoż urzędnika pojawiła się informacja, że prawie dwadzieścia procent

szkół podstawowych na wsi pracowało w owym roku szkolnym w takim właśnie systemie.

Reasumując, jak twierdzi autor, system nauczania w klasach łączonych to zjawisko, w którym, również ze względu na sepizacyjne zachowania nie tylko władz oświatowych, trudno dokonać jakichkolwiek działań organizacyjnych i programowych. Dowiodły tego prowadzone w ostatnim dziesięcioleciu próby modernizacyjne tego systemu, zakończone jedynie kosmetycznymi zmianami. W efekcie w nauczaniu w klasach łączonych mamy do czynienia z procesem, w którym dominujący w fazie głośnej nauczyciel jest posiadaczem i dystrybutorem wiedzy, a uczeń tylko jej odbiorcą w dawkach wyznaczonych przez nauczyciela.

W ramach reformy za punkt wyjścia przyjęto założenia ustawy przedwojennej, w myśl której nauczanie w klasach łączonych obejmuje realizację dwu różnych programów w dwu różnych klasach. Problemem jest też ufazowanie lekcji, a to już w punkcie wyjścia zasadniczo ogranicza możliwość dokonania przebudowy procesu uczenia. Druga z przyczyn związana jest z tym, że formułując zadania szkoły pracującej w systemie klas łączonych, robiono to obligatoryjnie dla wszystkich, czyniąc z tych zadań układ statyczny, odporny na wszelkie modyfikacje. W latach osiemdziesiątych zaprzestano w ogóle prób dokonywania zmian w tym systemie edukacji.

Stało się tak dlatego, że nastąpiło „zmęczenie materiału”. Ryszard Pęczkowski pisze, że potrzebne są

zasadnicze zmiany w systemie nauczania klas łączonych w szkołach podstawowych. Są one niezbędne, tym bardziej że prognozy demograficzne na lata 2008–2035 zakładają zmniejszenie populacji dzieci w wieku od sześciu do czternastu lat, co spowoduje wyludnienie się polskich szkół, także wiejskich. W efekcie w ciągu najbliższych dwudziestu do trzydziestu lat liczba szkół wiejskich, które staną przed koniecznością łączenia zespołów złożonych z uczniów różnych klas, znacznie się zwiększy.

Sposobem na rozwiązanie związanych z tą kwestią problemów edukacyjnych powinno być zdaniem autora książki zastąpienie dotychczasowego systemu nauczania w klasach łączonych w szkołach podstawowych koncepcją kształcenia w grupie zróżnicowanej wiekowo. Grupę tworzą uczniowie młodsi lub starsi o jeden rok, a w uzasadnionych przypadkach o dwa lata. Skład takiej grupy zmienia się rotacyjnie. Zmiana polega na tym, że pod koniec roku szkolnego uczniowie starsi przechodzą do następnej grupy, a ich miejsce zajmują uczniowie młodsi.

Kształcenie w grupie zróżnicowanej wiekowo nie jest w historii edukacji niczym nowym, przypomina Ryszard Pęczkowski. To w pewnym sensie powrót do źródeł, gdyż kiedy kształcenie takie istniało już w starożytności, w szkołach filozoficznych Arystotelesa, Sokratesa czy Platona. Później także w średniowieczu i renesansie podobny model stosowano w szkołach kościelnych, zakonnych, gimnazjalnych, kolegiackich, akademickich i na uniwersytetach. Na

przełomie XIX i XX wieku w ramach „metody projektów” W. Kilpatricka oraz „Planu Jenajskiego” P. Petersena stworzono koncepcje, które zakładały funkcjonowanie trzech grup w ramach przyjętych do szkoły roczników. Cechą charakterystyczną Planu Jenajskiego było to, że każde dziecko z młodszej grupy otrzymywało od razu dwóch opiekunów z grupy starszej.

Cechą zasadniczą kształcenia w grupie zróżnicowanej wiekowo, realizowanego głównie w edukacji wczesnoszkolnej, jest zdaniem autora dostosowanie do możliwości i potrzeb uczniów stylów poznawania i sposobów przekształcania otaczającej ich rzeczywistości. Podstawą tego myślenia jest holizm, który zakłada rozpatrywanie pewnych całościowych kwestii, takich jak: zjawiska i procesy społeczne, gospodarcze, kulturowe i językowe, poprzez ukazywanie powiązań pomiędzy tworzącymi je elementami. Żeby jednak można to było zrealizować, trzeba zachować określone warunki. Są nimi: rozpatrywanie procesu kształcenia w ścisłym powiązaniu ze zjawiskami ekonomiczno-społecznymi, politycznymi i kulturowymi; pamiętanie o fakcie, że prawidłowy rozwój osobowości ucznia możliwy jest dzięki uwzględnieniu w procesie kształcenia pluralizmu światopoglądowego; priorytetowe potraktowanie problematyki wychowawczej i opiekuńczej w stosunku do realizacji treści kształcenia; wreszcie doprowadzenie do powstania kontaktu psychicznego pomiędzy uczniem a nauczycielem jako czegoś, co zapewni sukces w działaniach dydaktyczno-wychowawczych.

Ryszard Pęczkowski stwierdza, że naczelną zasadą nauczania w grupie zróżnicowanej wiekowo jest ciągłe odwoływanie się nauczyciela do wiedzy, umiejętności i doświadczeń indywidualnych ucznia, czego nie było w przypadku edukacji w klasach łączonych. Żeby jednak skutecznie wcielać ją w życie, pedagog powinien przestrzegać pewnych zasad szczegółowych. Są nimi: gotowość do działania, której istota polega na tym, że nowe doświadczenia ucznia muszą być dopasowane do wcześniej ukształtowanych struktur poznawczych; motywacja do aktywności poznawczej, oznaczająca, że treści kształcenia powinny nieco wykraczać poza poziom rozwoju ucznia; znajomość jego poziomu wiedzy, o czym trzeba pamiętać w trakcie uczenia; wreszcie utożsamianie inteligencji z działaniem, czyli trzymanie się założenia, że naturalna dla dziecka ciekawość świata to podstawa do samodzielnego konstruowania wiedzy o nim.

Autor książki podkreśla, że koncepcja kształcenia w grupie zróżnicowanej wiekowo oznacza ciąg wspólnych działań uczniów i nauczycieli. Efektem tego procesu jest aktywne tworzenie przez uczniów struktury wiedzy naukowej dotyczącej otaczającej rzeczywistości społeczno-przyrodniczej. Przekładając to na praktykę lekcyjną, drogą wiodącą do tego celu jest pokonywanie, przez stawianie konkretnych pytań, takich etapów lekcji jak: sprawdzanie, wyjaśnianie, dowodzenie i wnioskowanie.

Ponieważ w systemie nauczania w grupie zróżnicowanej wiekowo następuje przechodzenie starszych

uczniów do grupy wyższej wiekowo i zajmowanie ich miejsc przez młodszych, w każdym roku pracy pedagog musi opracować nowy program nauczania. W opinii Ryszarda Pęczkowskiego stwarza to warunki do rozwoju ucznia kreatywnego, niepoddanego działaniom nudnym i schematycznym. Stąd też ów co roku nowy program nauczania nie zawiera już jednego z podstawowych dylematów współczesnej szkoły, który polega na ciągłym rozstrzyganiu przez nauczyciela, co jest, a co nie jest ważne w treści kształcenia. W oparciu o podstawę programową treści, czyli materiał nauczania, są dobierane do programu ze względu na możliwość realizacji określonych celów i zadań dydaktycznych przez daną grupę uczniów.

By pedagog mógł opracować program nauczania dla grupy zróżnicowanej wiekowo, musi wcześniej dokonać diagnozy, czyli rozpoznać stopnie rozwoju należących do niej uczniów, wyjaśnić przyczyny tego stanu i zaprognozować ich rozwój. Tak rozumiana diagnoza składa się z dwóch etapów. Pierwszy – zewnętrzny – wiąże się z określeniem funkcjonowania lokalnego środowiska edukacyjnego i sytuacji w środowisku domowym ucznia pod kątem późniejszego wykorzystania m.in. zasobów lokalowych szkoły oraz stanu bazy dydaktycznej, zwłaszcza w zakresie zgromadzonych podręczników, słowników i materiałów dydaktycznych. Drugi etap diagnozy dotyczy już tylko ucznia. Szczególny akcent należy w niej położyć na określenie poziomu rozwoju młodego człowieka według

tego co umie, potrafi i rozumie w momencie rozpoczynania kolejnego roku nauki szkolnej. Ważna jest przy tym nie tylko sfera poznawcza, ale także emocjonalna, czyli zainteresowania, motywacje i postawy.

Zdaniem Ryszarda Pęczkowskiego w koncepcji kształcenia w grupie zróżnicowanej wiekowo bardzo ważna jest kwestia stawiania pytań i udzielania na nie odpowiedzi, przy czym generalnie chodzi o to, aby formułowali je przede wszystkim uczniowie, a potem wspólnie z pedagogiem poszukiwali na nie odpowiedzi. Podczas odpowiedzi uczniowskich nauczyciele powinni koncentrować się na błędach, określając przyczynę ich występowania, ale w taki sposób, by pedagodzy byli dla uczniów partnerami dialogu, a nie tylko źródłem niekwestionowanych informacji.

Nauczyciele pracujący w grupach zróżnicowanych wiekowo mogą zdaniem autora stosować różne metody nauczania, począwszy od tych tradycyjnych, poprzez metody uwzględniające stosowanie procedur naukowych, po takie, które w szkołach z klasami łączonymi nie występowały. Jedną z nich jest tak zwane nauczanie binarne, wprowadzone na polski grunt przez J. Bardeckiego, oznaczające uczenie się parami. Pary można tworzyć, dobierając partnerów w oparciu o sympatie oraz zbliżony lub zróżnicowany poziom rozwoju poznawczego i emocjonalnego. Istotę nauczania binarnego stanowi to, że w trakcie wykonywania określonego zadania uczniowie mogą się porozumiewać w małych grupach, siedząc na przykład we dwóch w jednej ławce. Inne korzystne cechy tego nauczania

to: dopasowanie par do wyznaczonych dla nich zadań; fakt, że w zależności od tych zadań jeden uczeń może być dla drugiego zarówno partnerem, jak i nauczycielem; szybka, swobodna wymiana myśli między partnerami oraz ich wzajemne oddziaływanie na siebie.

Nie można jednak zapominać, że podstawowe znaczenie w kształceniu w grupach zróżnicowanych wiekowo ma postawa pedagoga – twierdzi Ryszard Pęczkowski. Powinien się on charakteryzować dwoma rodzajami kompetencji merytorycznych: nadrzędną, czyli praktyczno-moralną i podrzędną, czyli techniczną. Pierwszy to zespół kształtowanych na drodze dialogu między uczniem a nauczycielem kompetencji interpretacyjnych, moralnych i komunikacyjnych. Drugi zaś to kompetencje postulacyjne, metodyczne i realizacyjne. O swoistości postawy nauczyciela pracującego z grupą zróżnicowaną wiekowo decydują przy tym dwie okoliczności. Pierwsza z nich dotyczy faktu, że pedagog działa w sytuacjach niepowtarzalnych, co wiąże się z tym, iż ma on do czynienia z różnymi uczniami w grupach zmieniających się personalnie po każdym roku szkolnym. Drugą natomiast stanowi komunikatywny charakter pracy nauczyciela, który musi się w niej odwoływać do etyki mowy i logiki dialogu.

Ryszard Pęczkowski twierdzi, że postawa takiego nauczyciela ma oczywiście bardzo istotny związek

z kwestią jego kompetencji zawodowych. Są nimi: bazowe, umożliwiające porozumiewanie się z uczniami, rodzicami i współpracownikami, konieczne, bez których nauczyciel nie mógłby pracować, i pożądane, czyli nie zawsze występujące. Dysponujący nimi pedagodzy powinni akceptować uczniów jako partnerów obdarzonych bogatymi zasobami poznawczymi i emocjonalnymi, umieć je rozpoznawać, prezentować aktywny sposób myślenia i działania, skutecznie komunikować się w różnych sytuacjach, umieć efektywnie pracować w zespole uczniowskim, pedagogicznym i w środowisku szkolnym, efektywnie rozwiązywać problemy dydaktyczno-wychowawcze, umieć projektować i modyfikować programy nauczania, sprawnie posługiwać się technologiami informacyjnymi i ciągle doskonalić kwalifikacje pedagogiczne.

Tak prezentuje się książka Ryszarda Pęczkowskiego *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*. W związku z oczekiwanym w najbliższych latach pogłębieniem się niżej demograficznego, powinna stać się obowiązkową lekturą nie tylko nauczycieli wiejskich szkół podstawowych. W aneksie książki umieszczony został spis artykułów dotyczących nauczania w klasach łączonych; mogą się one przydać w praktyce szkolnej.

Stanisław Fryc
PCEN Oddział w Krośnie

Ryszard Pęczkowski, *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010, s. 304.

Nowości wydawnicze

dla nauczyciela, pedagoga, dyrektora, samorządowca

Edukacja, szkoła, zarządzanie szkołą

L. Witkowski, H.A. Giroux, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, O.W. Impuls, Kraków 2010.

Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, O.W. Impuls, Kraków 2010.

E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski (red.), *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, Tom III. Szkoła – Państwo – Społeczeństwo, O.W. Impuls, Kraków 2010.

B. Jodłowska, M. Flanczewska-Wolny, *Wychowanie – mądrość – kultura. Problemy współczesnego wychowania w perspektywie sokratejskiej*, O.W. Impuls, Kraków 2011.

G. Grzybek, *Etyka rozwoju a wychowanie*, Wyd. UR, Rzeszów 2010.

M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, O.W. Impuls, Kraków 2010.

M. Bereznička, *Wartości kształcenia we współczesnej szkole*, Wyd. UP, Kraków 2010.

R. Pęczkowski, *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*, Wyd. UR, Rzeszów 2010.

M. Kowalski, A. Olczak (red.), *Edukacja w przebiegu życia. Od dzieciństwa do starości*, O.W. Impuls, Kraków 2010.

Z. Frączek, B. Lulek, *Wybrane problemy pedagogiki rodziny*, Wyd. UR, Rzeszów 2010.

B. Adrjan, *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, O.W. Impuls, Kraków 2011.

G. Piechota, *Szkoła w kryzysie versus media*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2010.

M. Lewartowska-Zychowicz, *Homo liberalis jako projekt edukacyjny*, O.W. Impuls, Kraków 2011.

I. Bednarska-Wnuk, *Zarządzanie szkołą XXI wieku. Perspektywa menedżerska*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2010.

Prawo Oświatowe [ON-LINE lub DVD], Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011.

K. Gawroński, *Potyczki prawne dyrektora szkoły. Rola prawa w wybranych obszarach zarządzania szkołą*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2010.

M. Czuba-Wąsowska, K. Mańko, *Egzekucja obowiązków szkolnego i nauki. Zagadnienia prawne. Teoria i praktyka*, Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2011.

J. Fazlagić, *Marketing szkoły*, Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2011.

Nauczyciele, uczniowie, rodzice

R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych*, Wyd. UP, Kraków 2010.

B. Gołek, *Poznawcze potrzeby nauczycieli*, Wyd. UJ, Kraków 2010.

B. Tołwińska, *Kompetencje społeczne dyrektorów szkół*, O.W. Impuls, Kraków 2011.

K. Rigby, *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczać. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, Wyd. UJ, Kraków 2010.

M. Kościelska, *Odpowiedzialni rodzice. Z doświadczeń psychologa*, O. W. Impuls, Kraków 2011.

D. Hildebrandt-Wypych, K. Kabacińska (red.), *Młodość i sukces życiowy. Studium z pedagogiki porównawczej na przykładzie młodzieży polskiej, czeskiej, niemieckiej i holenderskiej*, O.W. Impuls, Kraków 2010.

M. Dubis, *Młodość wobec wyboru profilu kształcenia i zawodu (na przykładzie licealistów z Podkarpacia)*, O.W. Impuls, Kraków 2011.

W. Jakubaszek, *Orientacje życiowe młodzieży. Na przykładzie badań w Ośrodku Szkolenia i Wychowania Ochotniczych Hufców Pracy w Krakowie*, O.W. Impuls, Kraków 2010.

D. Łęcka, *Postawa 3X wśród młodzieży – coś więcej niż abstynencja. Studium psychokulturowe*, O.W. Impuls, Kraków 2011.

D. Borecka-Biernat, *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?*, Wyd. Difin, Warszawa 2010.

J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, GWP, Gdańsk 2010.

S. Kozak, *Patologie komunikowania w Internecie. Zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*, Wyd. Difin, Warszawa 2011.

R. Kowalski, S. Limber, P. Agatso, *Cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży*, Wyd. UJ, Kraków 2010.

- A. Wołosik, współpraca E. Majewska, *Napastowanie seksualne. Głupia zabawa czy poważna sprawa?*, Wyd. Difin, Warszawa 2010.
- A. Tomkiewicz-Bętkowska, J. Czubak, *Zgrana klasa Ja – Ty – My. Gry i zabawy integrujące zespół klasowy. Poradnik dla klas I–VI szkół podstawowych, ogólnodostępnych i integracyjnych*, O.W. Impuls, Kraków 2011.
- E. Przygońska (red.), *Praca z dzieckiem wymagającym, cz. 1*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2011.

Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna

- E. Ogrodzka, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.), *Edukacja małego dziecka. Tom 1. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy*, O.W. Impuls, Kraków 2010.
- E. Ogrodzka, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.), *Edukacja małego dziecka. Tom 2. Wychowanie i kształcenie w praktyce*, O.W. Impuls, Kraków 2010.
- E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, Sonia Czudek-Ślęczka, A. Wąsiński (red.), *Edukacja małego dziecka. Tom 3. Nowe konteksty, poglądy i doświadczenia*, O.W. Impuls, Kraków 2010.
- I. Adamek, B. Muchacka (red.), *Dziecko – uczeń w systemie edukacyjnym – terażniejszość i przyszłość*, Wyd. UP, Kraków 2010.
- I. Adamek, M. Grochowalska, E. Żmijewska (red.), *Relacje i konteksty (w) edukacji elementarnej*, Wyd. UP, Kraków 2010.
- J. Nowik, *Kształcenie matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. Nowik, Opole 2011.
- M. Pisarski, *Matematyka dla naszych dzieci. Nietypowe gry i zabawy matematyczne*, Wyd. Nowik, Opole 2011.
- E.M. Skorek (red.), *Terapia pedagogiczna. Zagadnienia praktyczne i propozycje zajęć*, O.W. Impuls, Kraków 2010.
- A. Klim-Klimaszewska, *Trzylatek w przedszkolu. Gotowość dziecka trzyletniego do podjęcia edukacji przedszkolnej*, Wyd. Erica, Warszawa 2010.
- J. i M. Gawryłkiewicz, *Podręcznik do kierowania edukacją muzyczną małego dziecka według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, O.W. Impuls, Kraków 2010.
- A. Franczyk, K. Krajewska, *Program psychostymulacji dzieci w wieku przedszkolnym z deficytami i zaburzeniami rozwoju*, O.W. Impuls, Kraków 2010.

A. Franczyk, K. Krajewska, *Skarbiec nauczyciela-terapeuty (na bazie własnych doświadczeń z pracy terapeutycznej) – czyli od programu do realizacji – propozycje rozwiązań pracy terapeutycznej prowadzonej z dziećmi w wieku przedszkolnym o specyficznych i specjalnych potrzebach edukacyjnych*, O.W. Impuls, Kraków 2011.

E. Śnieżkowska-Bielak, *Językowe łamigłówki*, O.W. Impuls, Kraków 2011.

A. Domagała, U. Mirecka, *Grafomotoryka u dzieci w wieku 7-13 lat*, Wyd. UMCS, Lublin 2010.

Pedagogika specjalna

M. Klaczak (red.), *Integracja edukacyjna – oczekiwania i rzeczywistość*, Wyd. UP, Kraków 2010.

B. Gumienny, *Kompetencje społeczne niepełnosprawnych intelektualnie wychowanków domów dziecka*, Wyd. UR, Rzeszów 2010.

E. Zakrzewska-Manterys, *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa*, Wyd. UW, Warszawa 2010.

A. Żabińska, *Praca z młodzieżą niewidomą i słabowidzącą. Metoda pracy sekwencjami na lekcjach plastyki*, Wyd. Difin, Warszawa 2011.

Opracowała: **Dorota Szumna**

Kompetentny absolwent – cele edukacji przyszłości

**Konferencja naukowa
Rzeszów, 17 stycznia 2011**

*Rzeczą najważniejszą w wychowaniu jest kształtowanie ludzi tak,
aby umieli oni żyć w warunkach współczesnej cywilizacji,
aby potrafili podjąć zadaniom, które im się stawia,
aby korzystali z możliwości kulturalnego rozwoju, które im dostarcza,
aby wiedzieli ku czemu i jak dążyć, z jakich źródeł czerpać radość życia.*

Bogdan Suchodolski

W dniu 17 stycznia 2011 roku w Centrum Konferencyjno-Naukowym Uniwersytetu Rzeszowskiego na Zalesiu odbyła się konferencja naukowa pt. „Kompetentny absolwent – cele edukacji przyszłości”. Była to już kolejna konferencja zorganizowana w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki „Rozwój Uniwersytetu Rzeszowskiego szansą dla regionu”.

W wyniku wymiany myśli, poglądów i spostrzeżeń pracowników naukowo-dydaktycznych uczelni, przedstawicieli biznesu i zakładów pracy różnych branż, specjalistów zajmujących się analizą rynku pracy, osób związanych z oświatą oraz licznej grupy studentów z wszystkich wydziałów UR starano się wypracować strategię kształcenia młodego pokolenia, które potrafiłoby twórczo żyć w cywilizacji informacyjnej i podjąć wyzwania globalizacji.

Obecnie obserwujemy – jak zauważa Luc Woltański i Eve Chiapelto w książce *Le nouvel esprit du capitalisme (Nowy duch kapitalizmu)* – rodzenie się nowego kapitalizmu, którego wymiarem nie jest produkcja masowa, ale przetwarzanie informacji, wiedzy, symboli i marzeń. Dematerializacja ekonomii, w której znaczenia nabierają wytwory symboliczne (programy komputerowe, programy medialne, public relations, consulting) i wyroby o dużej skali przetworzenia nasycone wiedzą, staje się faktem. W rodzącej się „gospodarce informacyjnej”, wiedza jest „zasobem”, „wsadem”, „nakładem”, „przetwarzanym produktem”, a jednocześnie „wytworem końcowym”. Jak zauważa M. Castells „nie każda wiedza jest wiedzą”. Wiedzą jest taka wiedza, która prowadzi do generowania jeszcze nowszej wiedzy,

nowoczesnych technologii i nowych rozwiązań organizacyjnych¹ oraz rozwoju *paidei* (człowieczeństwa w człowieku). Reszta to *spam* niemający znaczenia, stanowiący zbyteczny balast obciążający ucznia.

Tworzenie nowej wiedzy w określonej dziedzinie wymaga nie tylko dostępu do nowej informacji, ale także posiadania bazowej wiedzy dyscyplinarnej oraz szerokiego tła interdyscyplinarnego, tła kulturowego². „Produkcja wiedzy” zależna jest od umiejętności jej poszukiwania w różnych źródłach (ze szczególnym zwróceniem uwagi na technologie informacyjne), analizowania, kojarzenia, wartościowania, przetwarzania, syntezy, uogólniania i wykorzystania.

Czynnikiem rozwoju w cywilizacji informacyjnej jest kreowanie nowej wiedzy, ale jednocześnie kładzie się nacisk na społeczno-kulturowy kontekst ludzkich kompetencji oparty na wartościach³. Przez kompetencje w pedagogice rozumie się sumę wzajemnie uzupełniającej się wiedzy, umiejętności i postaw. Zmiana kontekstu z kwalifikacji na kompetencje jest skutkiem – jak zauważa A. Bańka – zwracania uwagi przez pracodawców na obserwowalne zachowania ludzi dające wzrost jakości pracy i natychmiastowy zwrot jej kosztów, a nie ukryte potencjały, jakimi są zdolności. Wymaga to nowego spojrzenia na tranzycję edukacji do życia zawodowego (*school-to-work transition*)⁴. Rynek pracy premiuje kompetencje, efektywność pracy oraz uzdolnienia jednostek, ich postawy i pracowitość, nowatorstwo, dążenia do podwyższania kwalifikacji, etosu pracy i etyki zawodowej⁵. Coraz bardziej liczy się potencjał intelektualny i moralno-osobowościowy człowieka. O ile jednak kwalifikacje zdobywa się poprzez proces kształcenia szkolnego, uniwersyteckiego czy kursowego, to kompetencje stają się efektem bardziej złożonego procesu, na który składa się nie tylko intencjonalne wychowanie, ale także kształtowanie i samokształtowanie wartości i postaw poprzez przeżywanie wielu sytuacji, zdarzeń i doświadczeń – ich uogólnianie i wyciąganie wniosków⁶.

Przesłanki te stały się podstawą poszukiwania na wspomnianej Konferencji nowoczesnie rozumianej edukacji na miarę XXI wieku. Słowo

¹ M. Castells, *Spółczesność sieci*, Warszawa 2007.

² A. Zając, *Kierunki zmian kapitału społecznego w cywilizacji wiedzy*, [w:] Kwiatkowski S. M. (red.), *Edukacja ustawiczna – wymiar teoretyczny i praktyczny*, Warszawa – Radom 2008, s. 261 – 269.

³ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Toruń-Leszno 2005, s. 23.

⁴ A. Bańka, *Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy*, [w:] Ratajczak Z., Bańka A., Turska E. (red.), *Współczesna psychologia pracy i organizacji*, Katowice 2006, s. 66.

⁵ Por.: *Młodzi 2005*, Raport AIGI „Gazety Wyborczej” 2005.

⁶ A. Zając, *Zmiana kapitału organizacyjnego jako elementu kapitału ludzkiego w cywilizacji wiedzy*, [w:] Gerlach R. (red.), *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, Bydgoszcz 2008, s. 305.

wstępne wygłosił i oficjalnego otwarcia Konferencji dokonał Prorektor ds. Rozwoju i Polityki Finansowej Uniwersytetu Rzeszowskiego prof. dr hab. inż. Czesław Puchalski.

Jako pierwszy z referentów zabrał głos prof. dr hab. Stefan Jackowski z Uniwersytetu Warszawskiego, koordynator merytoryczny „Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku”. W obszernym i bardzo interesującym referacie pt. *Dylematy strategii uczelni* przedstawił misję szkolnictwa wyższego w rozwijaniu społeczeństwa wiedzy i gospodarki informacyjnej. Z wielu wskaźników określających stan polskiej nauki można wyprowadzić wnioski, że dużo musimy zrobić, aby zaczęła ona zasilać życie społeczne, kulturę i gospodarkę na miarę potrzeb XXI wieku. Do podstawowych problemów wymagających rozwiązania Profesor zaliczył:

1. niską jakość studiów na kierunkach masowych; ogromną liczbę studentów niestacjonarnych,
2. zbyt sztywne, centralnie definiowane kierunki studiów,
3. nierówności społeczne w dostępie do studiów,
4. skromną aktywność naukową, mało widoczną w świecie,
5. małą mobilność i umiędzynarodowienie kadry i studentów,
6. zasady finansowania uczelni niemotywuujące do podnoszenia jakości,
7. rozdrobnienie – dużo małych uczelni; fragmentację dużych,
8. nieczytelny ustrój uczelni publicznych,
9. wątki relacji uczelni z otoczeniem społecznym i gospodarczym⁷.

Z kolei dr Witold Kołodziejczyk, redaktor naczelny miesięcznika „Edukacja i Dialog” oraz dyrektor Collegium Futurum Zespołu Szkół Społecznych Towarzystwa Oświatowego w Słupsku, w wygłoszonym referacie podzielił się doświadczeniem rozwijania kompetencji kluczowych w kierowanym przez niego gimnazjum. W myśl „Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady” z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie rozwijania kompetencji kluczowych w procesie uczenia się (2006/962/WE) istotne jest połączenie wiedzy, umiejętności i postaw dostosowanych do sytuacji. Autor referatu przedstawił definicje kompetencji porozumiewania się w języku ojczystym i w językach obcych, kompetencji matematycznych, informatycznych i podstawowych kompetencji naukowo-technicznych.

Niestety, jak wykazują badania wiele osób nie potrafi zastosować nabytej w szkole wiedzy i umiejętności w nowych okolicznościach. Brak tej umiejętności nie pozwala nawet najlepszym uczniom stać się kompetentnymi osobami dorosłymi. W. Kołodziejczyk zwraca uwagę, że „wiedza i umiejętności zdobyte w procesie formalnej edukacji mogą przekształcić się w kompetencje tylko wtedy, kiedy zostaną przeniesione na grunt nie-

⁷ www.rozwoj.univ.rzeszow.pl (dostęp 03.02.2011)

formalny. To samo wydaje się prawdziwe w odniesieniu do wiedzy i umiejętności nabytych poza szkołą, które – po wykorzystaniu w szkole – mogą przerodzić się w kompetencje. Współpraca szkoły i jej otoczenia wydaje się zatem warunkiem niezbędnym z punktu widzenia właściwego przygotowania młodych ludzi do życia dorosłego”. Według badaczy największym problemem dla dzisiejszej edukacji jest to, że nauczyciele – cyfrowi imigranci, mówiący archaicznym językiem (ery przedcyfrowej), usiłują uczyć populację, która porozumiewa się zupełnie nowym językiem.

Rozwój kompetencji kluczowych w Collegium Futurum odbywa się dzięki trzem obszarom innowacyjnego podejścia do nauki⁸:

- program realizowany jest w zespołach projektowych, które wykorzystują modele zbliżone do biznesowych metodologii zarządzania projektami; następuje przesunięcie szkoły nauczającej w kierunku szkoły jako miejsca uczenia się;
- zajęcia odbywają się w międzyklasowych, międzyszkolnych i międzynarodowych zespołach; uczniowie mają do dyspozycji interaktywne materiały wykorzystujące modele dydaktyki opartej na zasobach sieci;
- uczniowie pracują i realizują treści podstawy programowej w trzech zintegrowanych przestrzeniach: szkolnej, wirtualnej i publicznej.

Według pedagogów pracujących w Collegium edukacja na miarę naszych czasów, to: przestrzeń szkolna – edukacja interaktywna; przestrzeń publiczna – edukacja projektowa; przestrzeń wirtualna – edukacja online. Tak realizowane zajęcia dają bardzo dobre efekty, ale wymagają od nauczycieli nauczenia się nowej metodyki i organizacji życia szkoły.

Mgr Daniel Jakubowski w referacie pt. *Czynniki determinujące aktywność społeczno-zawodową osób z niepełnosprawnością* podjął istotny problem społeczny – przygotowania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością do aktywnego życia osobistego i zawodowego.

Bardzo wiele do rozważanej problematyki kształcenia kompetentnych pracowników wniosło wystąpienie mgr Marty Górak-Kopeć, pełniącej funkcję Dyrektora ds. Zarządzania Zasobami Ludzkimi w ZELMERZE S.A. W swoim wystąpieniu podkreślała, że dobrego pracownika winna cechować wizja + pasja + chęć działania.

Magister Paweł Malina, kierownik Biura Adecco z Centrum Doradztwa z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi i rynku pracy w Rzeszowie w referacie *Odpowiedni start na rynku pracy gwarantem sukcesu w przyszłości* mottem swojego wystąpienia uczynił zdanie Konfucjusza: Znajdź pracę, którą lubisz, a do końca życia nie będziesz musiał pracować. Wykonywanie pracy, którą człowiek lubi, w której się samorealizuje, daje mu tak dużo

⁸ www.rozwoj.univ.rzeszow.pl (dostęp 03.02.2011)

satysfakcji, że nie odczuwa jej trudu. Pomocna w wyborze zawodu i samej pracy może okazać się analiza SWOT własnej osoby:

<i>Strengths</i>	<i>Weaknesses</i>
Do czego mam największe predyspozycje? Jakie mam zainteresowania?	Do czego nie mam predyspozycji? Jakich czynności, sytuacji unikam?
<i>Opportunities</i>	<i>Threats</i>
Jakie tendencje panują obecnie na rynku? W jakiej branży mam obecnie największe szanse (absolwent danego kierunku)?	Jaka jest silna konkurencja na rynku pracy? Czy będę musiał ponieść dodatkowe koszty w związku z podjęciem nowej pracy (dodatkowe szkolenia)?

Podjmując decyzję co do wyboru szkoły czy kierunku studiów, należy postawić sobie jeszcze następujące pytania:

- Czy dostaniemy pracę w wyuczonym przez nas zawodzie?
- Jakie zawody są na rynku zanikające?
- Jakie zarysowują się „zawody przyszłości” – możliwe do odgadnięcia?
- Jak przedstawia się lokalny rynek pracy a chęć do relokacji.

Po każdym referacie odbyła się krótka dyskusja, zaś na koniec organizatorzy zainicjowali wśród uczestników swoisty panel. Głos w dyskusji zabrało kilkanaście osób. Konferencja, w której udział wzięło około 200 osób, została zorganizowana bardzo dobrze w nowoczesnych obiektach naszego Uniwersytetu.

Za podsumowanie rozważań na temat kształcenia kompetentnych absolwentów niechaj posłuży zdanie Piotra Sztompki: W społeczeństwie wiedzy wolność mierzy się liczbą talentów, a szlifowanie genomu ma większą wartość niż obróbka diamentu, gdzie wzrost PKB pochodzi z przyrostu intelektualnego, a nie z odkrywanych bogactw naturalnych⁹.

dr Antoni Zając
Instytut Pedagogiki UR

⁹ P. Sztompka, *What a wonderful World*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 25, s. 29.

Edukacja. Oczekiwania a rzeczywistość

**(Odkrywanie talentów. Zwiększanie szans edukacyjnych)
Ogólnopolska Konferencja Naukowa z udziałem gości
zagranicznych
Rzeszów, 7 grudnia 2010 r.**

W dniu 7 grudnia 2010 r. w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego odbyła się Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Edukacja. Oczekiwania a rzeczywistość (Odkrywanie talentów. Zwiększanie szans edukacyjnych)” z udziałem gości zagranicznych. Konferencja została zorganizowana dzięki staraniom Zespołu Dydaktyki Ogólnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN oraz Zakładu Pedagogiki Specjalnej, Zakładu Dydaktyki Ogólnej i Kształcenia Zawodowego Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego i Kuratorium Oświaty w Rzeszowie.

Konferencja zgromadziła przedstawicieli ośrodków naukowych z Krakowa, Łodzi, Koszalina, Kijowa, Rzeszowa, a także pracowników Kuratorium Oświaty w Rzeszowie, Zespołu Szkół z Oddziałami Integracyjnymi, Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Lubaczowie, I Liceum Ogólnokształcącego w Krośnie. Liczny udział w niej wzięli także studenci pedagogiki UR, studenckie Koło Naukowe Vita Activa oraz Koło Naukowe Familiologów.

Patronat naukowy objęli: prof. zw. dr hab. Kazimierz Denek – Zespół Dydaktyki Ogólnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, J.M. Rektor Uniwersytetu Rzeszowskiego prof. dr hab. Stanisław Uliasz, zaś patronat honorowy – Wojewoda Podkarpacki Małgorzata Chomicz i Podkarpacki Kurator Oświaty Jacek Wojtas

Obradom w sesji plenarnej przewodniczyli: prof. zw. dr hab. Maria Chodkowska i dr hab. prof. UR Mieczysław Radochoński. Kolejno głos zabrali:

1. Prof. dr hab. Barbara Pilecka (UJ Kraków): *Samorealizacja w kontekście tendencji autodestrukcyjnych.*
2. Prof. zw. dr hab. Waldemar Furmanek (UR Rzeszów): *Zagubione i zaniedbane obszary polskiej pedagogiki.*
3. Prof. zw. dr hab. Maria Chodkowska (UR Rzeszów): *Wspieranie rozwoju uzdolnień dziecka poprzez edukację integracyjną.*

4. Prof. dr hab. Larysa Ziaziun (Uniwersytet Tarasa Szewczenki, Kijów): *Wychowanie artystyczne w systemie edukacyjnym Francji w XXI wieku.*
5. Ks. prof. dr hab. Andrzej Garbarz (UR Rzeszów): *Oferta edukacyjna Instytutu Jana Pawła II w Rzeszowie.*

W sesji plenarnej głos zabrała Pani Poseł Renata Butryn, podkreślając, że konferencja wpisła się swoją tematyką w tok myślenia parlamentarzystów. Zaznaczyła, że rok 2010/2011 jest rokiem odkrywania talentów, rokiem zwracania szczególnej uwagi na problemy polskiej edukacji. Aspiracjami polskiego kształcenia według Pani Poseł ma stać się odbudowanie prestiżu szkolnictwa zawodowego a wygaszanie liceów profilowanych oraz poszukiwanie talentów. Wchodząc w polemikę z wykładem prof. W. Furmanka podkreśliła, że polska szkoła nie lubi rewolucji, ale jest w niej potrzeba ewolucji, a jej fundamentem stać się powinny podmiotowość ucznia i osobowość nauczyciela.

Sesja plenarna zakończyła się koncertem Justynki Krajewskiej (SOSW w Przemyślu, kl. II gimnazjum ze sprzężeniami). Dziewczynka swoim pięknym głosem zauroczyła i wywołała łązy wzruszenia niejednego z uczestników.

W dalszej części konferencji uczestnicy pracowali w dwóch panelach tematycznych:

1. „Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych – Rodzina – Szkoła – Wspomaganie rozwoju” .
2. „Edukacja – Szkolnictwo – Nauczyciel”.

W tej części uczestnicy wysłuchali między innymi referatów: prof. UR dr hab. Krystyny Barłóg – kierownika Zakładu Pedagogiki Specjalnej nt. *Konteksty wspomagania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, dr Elizy Chodkowskiej: *Wspieranie rozwoju uzdolnień przyrodniczych dziecka w kontekście wyzwań lokalnych i globalnych*, mgr. Leszka Szuty: *Neurofizjologiczne metody wspomagania rozwoju dzieci. Dylematy szkolnych terapeutów*, ks. dr. Janusza Podlaszczaka: *Papieski program formacyjno-edukacyjny: żywy pomnik Jana Pawła II*, dr. Antoniego Zająca: *Uczenie się w cyberprzestrzeni „zappowanie”: sprzeczność „cyfrowy uczeń” – „analogowy nauczyciel”*, dr Małgorzaty Marmoli i dr Anny Wańczyk-Welc: *Rola samooceny nauczyciela w kształtowaniu twórczych relacji z uczniami i rodzicami*, mgr. Marka Kondziołki: *Kursy przedmiotowo-interdyscyplinarne organizowane przez Podkarpackiego Kuratora Oświaty możliwością wspierania rozwoju utalentowanych uczniów*, mgr. Ryszarda Józefczyka, mgr. Grzegorza Depczyńskiego: *System wspierania zdolnych uczniów w I LO w Krośnie*, mgr Małgorzatę Jachyra-Mazepę: *Możliwość rozwijania lokalnej działalności na*

rzecz uczniów uzdolnionych na przykładzie programu: Talent dla powiatu lubaczowskiego, studentek Jadwigi Wilk, Barbary Sieńko, Dominiki Świątoniowskiej: Edukacja studentów pedagogiki a ich oczekiwania względem metod kształcenia i przygotowania do wejścia na rynek pracy. Gospodarz konferencji prof. UR dr hab. Krystyna Barłóg w swoim zajmującym wystąpieniu odniosła się do potrzeb i rozwoju uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych i do znaczenia pracy z rodzicami takich dzieci; podkreśliła, iż każdy pedagog powinien mieć świadomość, że „aby zapalać samemu należy płonąć”.

Podjęte w obradach tematy połączyły w dyskusjach panelowych i kuluarowych naukowców, pracowników administracji oświatowej, pracowników poszczególnych placówek oraz studentów. Konferencja spotkała się z życzliwym przyjęciem jej uczestników.

dr Izabela Marczykowska
Instytut Pedagogiki UR

Mariusz Kalandyk
To lubię!

Jak załatwić chomika...?

Najlepiej załatwić w sklepie. Drogą zakupu i przywozu. Klatki i chomika. Вместе albo osobno. Można też dzięki promocji kupić samą klatkę. Chomika dostaje się za darmo. Wtedy nie jest to zwykły zakup, ale zakup kontrolowany, to znaczy działalność biznesowa. Inaczej: czysty interes. W brydżu nazywa się to „impas”. Miło tak „wympasować” sobie do klatki chomika. Alboli dwa. Nie bądźmy jednak zachłanni, bo nas łeb rozboli i po interesie. A łeb w interesach trzeba mieć. Zwłaszcza gdy dotyczy to chomika. Jeden wystarczy. Na bolącą kiepele.

Zakup kontrolowany chomika albowiem to czysty akt spekulacji intelektualnej, finansowo bezpretensjonalny, bo nastawiony na, a nie przeciw. Na satysfakcję, a przeciw wyzyskowi. Kupujemy wszak wytwór rodzimego (lub chińskiego) przemysłu, a dostajemy jeszcze (za darmo!) miniżarłacza białego w odpowiedniej, możliwej do zniesienia przez amatora, skali. Dziecko się cieszy, karma kruszeje w przeciagu, chomik zasuwa na wybiegu, tatuś usiłuje zasnąć, bo koła zaoliwić nie można. Chińczycy łożysk nie przewidzieli w rzeczonyj konstrukcji, więc skrzypi pod biegającym chomikiem jak diabli...

Zakup chomika to decyzja strategiczna i wiążąca, ale tego się nie wie przed. To się wie! To znaczy „to się wie” – po. Zakupie. Ale wtedy właściwie to jest też „po ptokach”. Kolega mówi, że ma świnkę. Morską. Śliczną. Mądrą i pojętną. Szczęściarz. Też ją nabył, ale bez większych spekulacji, prostolinijnie, więc mówi o niej czule i z przywiązaniem. Niunia czy jakoś tak.

A ja swojego chomika chciałem nazwać „Frajer”, ale nie nazwałem. Po co mam ciągle siebie przezywać... Nazwałem (-liśmy) go Anatol. Tak na wszelki wypadek. Całkiem możliwe, że to Anatola, no ale skąd mam wiedzieć na pewno? Fachowcy od chomików kazali sprawdzać odległości między jedną dziurką a drugą i mierzyć. Zmierzyłem, ale pewności żadnej ni ma. Dramat i poróbstwo za to, no bo jak tak mierzyć intymnie odległości, a potem publicznie wrzeszczeć? Że chomik to samiczka – lub odwrotnie? Że chomiczka to właściwie samczyk? Kumpel o swojej śwince wie wszystko. W sklepie zmierzyl co trzeba i podali; ma pewność, a ja? Zbite szklanki, jak mówi poeta.

Załatwianie chomika – jak sami Państwo widzicie – nie jest proste. A skutki przynosi, oj przynosi! Dramatyczne. I organizacyjne.

Dobra. Przyznaję się. Załatwiłem dwa chomiki. Droga zakupu. Ale ten mniejszy już, biedak, umarł – no to jest tak, jakbym kupił jednego. Żal mi go, bo drań mały z niego był, ale miły taki. Towarzyski i otwarty na zmiany. Ten drugi za to... Ani przystęp. Furczy, gryzie, ignoruje człowieka i łaskę zrobi, gdy dokarmić się pozwoli. Gruby, leniwy, wybiegma w nosie, skrzypienia nie słycać. Konsumuje i śpi. Nuda, przewidywalność, rutyna, cały smutek Belgii. Ani pogadać, ani się pokłócić. Ściana. Ma na imię chyba Abracham (przez „c” i „h”) – niech sobie nie myśli. Mówię „chyba”, bo wariantów było kilka. Imiennych. Sumiennie!

Piszę o tym nie bez kozery. Na względnie mam – jak zwykle! – intencję dydaktyczną i umoralniającą a także wzmacniającą nawet. Co ma wzmacniać, jeszcze nie wiem, ale broń masowego rażenia tak ma. I nikt się jej nie pyta: Dlaczego tak masz? Chora jesteś?

Chomik to stworzenie małe, delikatne, podatne na wstrząsy. Pieczystego się z tego zrobić nie da ani potrawki w cukrze lub buraczkach. Swoje wie jednak i dać do wiwatu potrafi. Ma nawet witrynę swego imienia, bo spizarnia u niego zawsze dostatnia, fruktów wszelakich pełna i antałów.

Jeśli taki – nie bójmy się tego słowa – chomik posiada wspomniane możliwości egzystencjalno-

rozwojowe, nawet gdy więzień, to co powiemy o takim na przykład szczyrbakowatym uczniu klasy kto-rejstam z Wywiązankowic Warszawskich, Rzeszowa lub Górnic Dolnych? W porównaniu z chomikiem to on jest księżę pan, a nie szczyrbok; on jest krynica czystej potencjalności, bramą wiedzy in spe brzemienną w skutki i arką przymierza między...

Jego załatwić, to jest dopiero misja i wizja w jednym. Pozytywnie załatwić, z efektem końcowo rozwijającym na trwale. Załatwić takiego szczyrboka trzeba, bo od niego będzie zależało, w jaki sposób nas załatwią. Argument ów akurat snadnie przemawia do mnie. A tu wywiaduję się ostatnio, że w dydaktycznych rozprawach reformatorskich zapominamy o imponderabiliach, że tak powiem, tj. o cechach rozwojowych naszych milusińskich i o tem, że w myśleniu nie dorastamy im do pięt; w rozwoju mózgu zresztą też.

Tak się składa, że rozwój połączeń mózgowych najbogatszy jest u osobnika płci obojej w wieku lat sześciu! Kombinuje to coś małego konkretnie do bólu, jak w dowcipie: „Dam ci kocyk, to poleżysz sobie na trawce... Nie – poleżę sobie na kocyku”. Zawodnik mały taki wymaga nauczycielskiego sprytu, świadomości metodycznej oraz zdrowego szybkiego refleksu, o co niełatwo w warunkach postępującego zwapnienia obwodów zasilających w krew należycie utlenio-

ną. W dodatku to, co my np. uważamy za dobry powód do dzielenia, on traktuje jak powód do – odejmowania! I patrzy na nas z wyrzutem, żeśmy tacy jacyś nielogiczni.

Wszystko to ma miejsce w rzeczywistości – tak by powiedział Jean Baudrillard – symulakrów, a więc coraz bardziej umownej, zmultiplikowanej, pełnej klonów, reklamy absolutnej i implozji sensu. Rzeczywistości wirtualnej...

Wyobraźmy sobie teraz, że ten kilkuletni mózg dobierze się do komputera. I posiedzi przy nim jakąś godzinę na dobę. Coś poćwicz, coś ubierze, zmaluje lub posłucha... A potem niech idzie na pięć, sześć godzin do szkoły, gdzie widzi tablicę, stare zabawki, kredę i – wbrew pozorom kolorystycznym – dość tradycyjny metodycznie oraz merytorycznie podręcznik. Jednocześnie wiemy, że (tak mówią psychologowie rozwojowi) najintensywniejszy rozwój predyspozycji poznawczych ma miejsce gdzieś do – powiedzmy

– jedenastego roku życia, bo potem o wiele mocniej wchodzi do gry komponent emocjonalno-społeczny.

Co więc dzieje się z takim chomikiem? Przepraszam – szczyrbokiem? Cierpi, bo w klatce trudno nie cierpieć. I się dostosowuje, by przetrwać w mało sprzyjającym środowisku. Tu na kółku poćwicz, tam słonecznika nadgryzie, possie soczku... Coraz bardziej znudzony, zniecierpliwiony i zły. Zaowocuje to w gimnazjum, oj zaowocuje. Szkoła – widziana na początku entuzjastycznym okiem – zamienia się w codzienny żmudny obowiązek. Ciekawość zastępuje zmęczenie, potem złość, a gdy szczyrbok niezależny – ostra krytyka i kontestacja.

Jak załatwić chomika? Prosto. Bierzemy go za łebek i dupkę, a potem pociągamy. Efekt murowany.

Mariusz Kalandyk

PLACÓWKI WOJEWÓDZTWA

IV Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Kopernika w Rzeszowie

IV Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Kopernika w Rzeszowie jest jedną z młodszych szkół ponadgimnazjalnych w mieście, choć w tym roku szkolnym obchodzi już 40-lecie swojego istnienia. Powstało na przełomie lat 1970/1971 jako filia I Liceum Ogólnokształcącego, ale szybko usamodzielniało się i osiągnęło taką pozycję, że zaczęło skutecznie konkurować z najstarszymi szkołami w regionie. Obecnie ma już status placówki renomowanej, do której przyjeżdża się uczyć młodzież z całego Podkarpacia.

Historia szkoły sięga początku lat 70. i zwiększonego zapotrzebowania miasta na szkoły ogólnokształcące, co było skutkiem pojawienia się w Rzeszowie wyżu demograficznego. W lutym 1970 roku ówczesny wicedyrektor III LO w Rzeszowie – Adolf Gubernat został mianowany dyrektorem nowego liceum i rozpoczął przygotowania do przyjęcia młodzieży do placówki od nowego roku szkolnego, choć budynek nie był jeszcze ukończony. Początki nie były łatwe, gdyż – jak wspominają najstarsi nauczyciele – trwały prace budowlane, a teren wokół szkoły przypominał „krajobraz księżycowy”. Mimo to już w roku szkolnym 1970/1971 naukę rozpoczęło 500 uczniów, a ich liczba systematycznie rosła, by osiągnąć obecnie 1200 osób. Każdego roku mury szkoły opuszcza około 350 absolwentów, którzy podejmują studia w kraju, a nierzadko także za granicą.

Od początku istnienia szkoła wyróżniała się przyjaznym wobec uczniów nastawieniem nauczycieli i budowaniem bezpośrednich relacji, co tworzyło dodatkową motywację do nauki. Otwartość w stosunku do młodzieży i nowoczesna strategia funkcjonowania na rynku edukacyjnym Rzeszowa szybko przyniosły pożądane rezultaty. Rokrocznie mury IV LO opuszczała grupa dobrze wykształconych i ambitnych uczniów, którzy dzisiaj pełnią ważne funkcje publiczne i zajmują wysokie stanowiska. Pośród nich znajdują się: wybitni naukowcy – Artur Ekert (profesor fizyki kwantowej Uniwersytetu w Cambridge, pionier badań w dziedzinie kryptografii kwantowej), Eugeniusz Eberbach (profesor Acadia University w Kanadzie), znani przedsiębiorcy: Adam Góral (prezes zarządu Asseco Poland SA), Janusz Bober (prezes zarządu OPTeam), Małgorzata Andracka (prezes międzynarodowej firmy informatycznej Enformatic Inc.), Anna Sienko (Dyrektor Generalna IBM Polska). Choć tradycyjnie profil szkoły jest określany jako matematyczno-przyrodniczy, to pośród jej absolwentów znajdują się także: sportowcy i politycy – Krzysztof Martens (międzynarodowy arcy mistrz brydża, polityk lewicy), utalentowani poeci – Krystyna Lenkowska (autorka kilku tomików wierszy i tłumaczka literatury anglosaskiej), a nawet artyści: Ryszard Cieśla (śpiewak operowy, prorektor Uniwersytetu Muzycznego im. Fryderyka Chopina w Warszawie), Monika Ledzion (śpiewaczka operowa) oraz Anna Sroka (aktorka teatralna).

Pomimo stosunkowo krótkiej historii IV Liceum Ogólnokształcące zdołało wypracować sobie pozycję jednej z najlepszych szkół w Rzeszowie i na Podkarpaciu. Coroczne rankingi dziennika „Rzeczpospolita” i miesięcznika „Perspektywy” sytuują je w ścisłej czołówce szkół ponadgimnazjalnych w regionie (1. miejsce na Podkarpaciu w latach: 1999, 2000, 2005) i pośród najlepszych w Polsce (17. miejsce w roku 2005). Na wysoką pozycję IV LO pracują nie tylko zdolni uczniowie, laureaci olimpiad i konkursów przedmiotowych, lecz także wybitni i znani w regionie nauczyciele, których zasługą jest stuprocentowa zdawalność Nowej Matury, co nie zmieniło się nawet po wprowadzeniu matematyki jako przedmiotu zdawanego obowiązkowo. Opinię IV LO buduje także fakt podejmowania studiów po zakończeniu nauki przez prawie wszystkich absolwentów. Tradycją szkoły stało się nagradzanie jej najlepszych uczniów Dyplomami Kopernikowskimi, najwyższymi wyróżnieniami przyznawanymi przez Radę Pedagogiczną IV LO, za wybitne osiągnięcia naukowe oraz wkład w życie szkoły.

Teraźniejszość IV Liceum Ogólnokształcącego to nowoczesna baza szkoły (w 2010 roku zostały oddane do użytku: pełnowymiarowa hala gimnastyczna oraz multimedialne sale lekcyjne), dobrze przygotowana kadra pedagogiczna, a przede wszystkim ambitna młodzież, zdolna do podejmowania wyzwań, jakie stawia przed nią nowoczesna edukacja. Tę z kolei określa nie tylko praca na lekcjach, lecz także bogata oferta zajęć pozalekcyjnych. Poza kołami przedmiotowymi w szkole funkcjonują także: Teatr Memłon i Teatr bez Gładzika oraz Uczniowski Klub Sportowy „Czwórka”. IV Liceum Ogólnokształcące współuczestniczy w realizacji międzynarodowych programów edukacyjnych („Comenius”, „Europejskie Zawody Młodych Doradców Energetycznych”) oraz bierze udział w projektach finansowanych ze środków Unii Europejskiej („Czwarta władza z klasą”, „Feniks”, „Młodzieżowe Uniwersytety Matematyczne”). Organizuje także wyjazdy na kursy językowe do Francji, Hiszpanii i Wielkiej Brytanii, a także prowadzi wymianę młodzieży ze szkołami w Niemczech (Tostedt, Homburg) i na Ukrainie. Młodzież IV Liceum Ogólnokształcącego chętnie włącza się w społeczne akcje charytatywne, których przykładem jest Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy – w szkole znajduje się siedziba jednego ze sztabów WOŚP w Rzeszowie.

IV Liceum Ogólnokształcące to szkoła wprawdzie młoda, lecz mająca już bogatą tradycję, a przed sobą wciąż jeszcze perspektywy rozwoju.

Marek Styś

W KOLEJNYCH NUMERACH:

Marzena Lechwar

Eurosieroctwo – skutki migracji rodziców dla dzieci

Sławomir Baran

Zwrócić dziecku serce ojca

Ilona Stępień

Uczeń w postmodernistycznej rzeczywistości

Tadeusz Kamiński

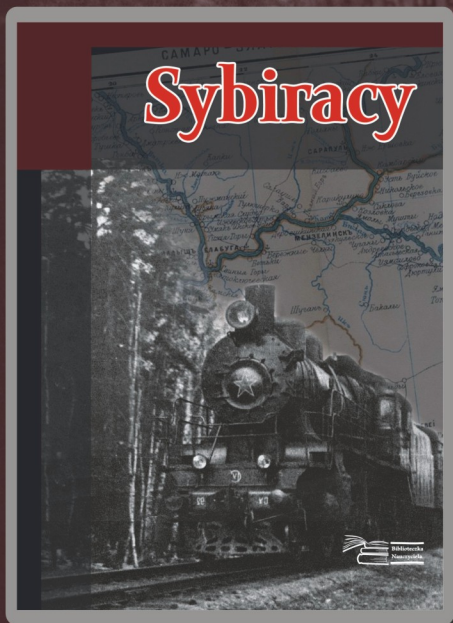
O ideologii równych szans edukacyjnych

PLACÓWKI WOJEWÓDZTWA



**IV Liceum Ogólnokształcące im. M. Kopernika
w Rzeszowie**

WYDAWNICTWO PCEN POLECA:



Dzień końca świata, ich świata, sprowokowali przybysze skądinąd. Ludzie z innego świata. Świata potworności i ciemności. Przygotowani byli dobrze: znali nazwiska i miejsca zamieszkania, mieli odpowiednie listy i wytyczne. Brakowało tylko jednego: zwykłej ludzkiej litości lub współczucia. Była pogarda oraz wyuczona „klasowa nienawiść”. A przecież trudno się temu dziwić: wszak upokarzano i mordowano często najwybitniejszych przedstawicieli narodu rosyjskiego. Złudzenia co do własnego losu, losu Polaka: człowieka podwójnie obcego – klasowo i etnicznie – rychło pokazały swą daremność.



Sybiracy.

oprawa miękka, 128 stron, 163x240mm, Rzeszów 2010

Do nabycia w PCEN w Rzeszowie, Oddziałach oraz w dobrych księgarniach.