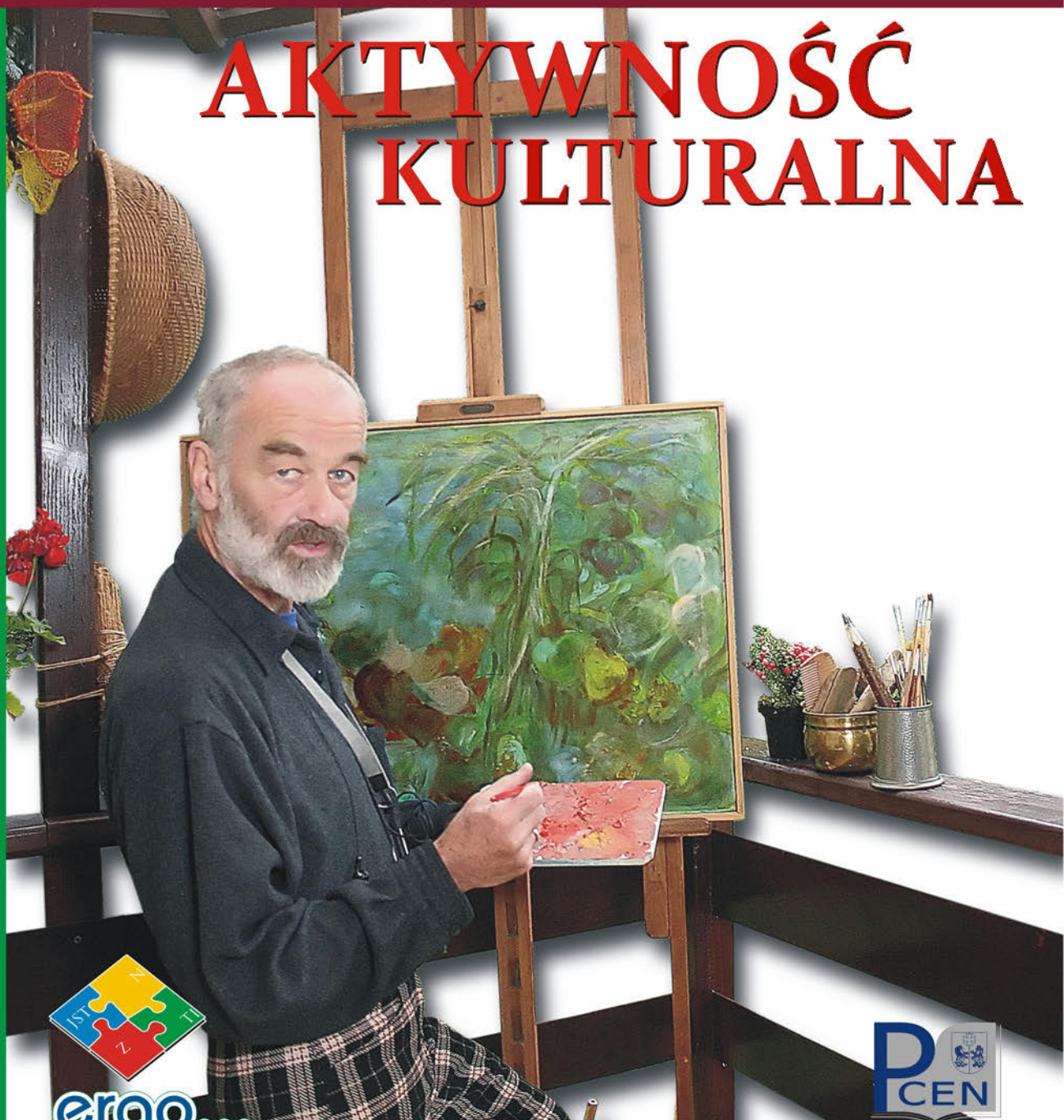


CARPENT TUA POMA NEPOTES

Kwartalnik Edukacyjny

3-4 (54-55) JESIEŃ/ZIMA 2008

AKTYWNOŚĆ KULTURALNA



ISSN 1230-7556

Doskonalimy z pasją!

Opis projektu edukacyjnego „Mamo, Tato już wiem co robić, aby być zdrowym”

Zasięg

Projekt edukacyjny będzie realizowany w 800 przedszkolach w 20 miastach w Polsce. Zasięgiem obejmie 64 000 dzieci w wieku 3-6 lat oraz ich rodziców.

Program zostanie przeprowadzony na jesieni 2008 roku.

Cele projektu:

Dzieci uczą się nazw miesięcy, pór roku oraz sposobów ubierania się w zależności od pogody oraz sposobów zachowania, dzięki którym będą potrafiły wzmocnić swoją odporność i zapobiegać przeziębieniom.

Rodzice otrzymają informację o realizowanym projekcie oraz poradnik dla rodzica jak budować odporność dzieci oraz zapobiegać infekcjom.

Zakres merytoryczny

Program zostanie napisany przez specjalistów (pediatra, metodyk wychowania przedszkolnego) i dostosowany zakresem do grup wiekowych dzieci. Program będzie poruszał następującą tematykę:

1. dzieci poznają pory roku i miesiące,
2. uczą się przysłów o pogodzie w poszczególnych miesiącach,
3. poznają sposoby ubierania się w poszczególne miesiące i pory roku, tak, żeby nie zachorować,
4. poznają właściwe zachowania w poszczególne pory roku profilaktyka (ruch na świeżym powietrzu, odpowiednia dieta, odpowiedni ubiór).

Materiały dla nauczycieli będą zawierać:

1. proponowane scenariusze zajęć,
2. proponowane przysłowia.

Materiał dla rodziców poza omówieniem programu realizowanego w przedszkolach będzie zawierał:

1. porady na temat zdrowia dziecka.

Wytypowane do projektu przedszkola otrzymają zestawy edukacyjne na które składać się będą między innymi:

1. zeszyty ćwiczeń dla dzieci
2. żółw - maskotka
3. plansza w kształcie zegara z porami roku i miesiącami
4. drobne gadżety dla dzieci
5. konspekt dla nauczyciela
6. broszura informacyjna dla rodziców.

Każda szkoła otrzyma jeden zestaw na 4 grupy.



Zajęcia w przedszkolach będą zakończone przygotowaniem pracy konkursowej przygotowanej przez dzieci wraz z rodzicami. Przedszkole zorganizuje wystawę prac. Zdjęcia z wystawy wraz z prześle do organizatora. Przyznane zostaną nagrody indywidualne (dla dziecka i rodziców) oraz nagrody dla całego przedszkola.

Harmonogram

Czas przygotowania i realizacji projektu wynosi 6 miesięcy.

Sierpień Październik 2008 opracowanie merytoryczne i produkcja materiałów

Październik 2008 Styczeń 2009 realizacja projektu w przedszkolach

Kwartalnik Edukacyjny



Doskonalamy z pasją!

3-4 (54-55) JESIEŃ/ZIMA 2008

Ukazuje się od 1993 r.

W KRĘGU NOWYCH IDEI

- Zbigniew Andres
Matura z języka polskiego – w perspektywie podstawy programowej i praktyki uniwersyteckiej 3

Z WARSZTATU BADAWCZEGO • INNOWACJE

- Ryszard Kalamarz, **Aktywność kulturalna ludzi starszych w świetle badań andragogicznych** 8
Łukasz Szmyd, Teresa Leśniak, **Animacja i animator czasu wolnego – wyzwania na dziś i jutro** 22
Grażyna Habigier-Pipska, **Środowisko lokalne szkoły** 31
Małgorzata Podolak, **Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli** 38
Dorota Szumna, **Komu w szkole wolno pytać?** 44
Adam Horbowski, **Edukacja regionalna odkrywaniem „małej ojczyzny”** 54

PCEN I OTOCZENIE

- W naszej szkole historia przenika współczesność, współczesność odwołuje się do historii i tradycji.** Wywiad z Ryszardem Kisielem, dyrektorem I LO w Rzeszowie 64
Marek Czarnota, Ryszard Kisiel, **Collegium Ressoviense – Kościół, klasztor i szkoła** 66
ks. J. Podlaszczak, **Konferencja „Pedagogika personalistyczna. Założenia teoretyczne i aplikacje praktyczne”** 73
Urszula Szymańska-Kujawa, **Dziewięćdziesiąta rocznica niepodległości – konferencja naukowa** 74
Krystyna Zaufal, **O europejskiej współpracy w oświacie** 76
Nasi uczniowie piszą... 86
Nasi nauczyciele piszą... Zofia Pacześniak, **Prezent** 89

PORTRETY, DYSKUSJE, RECENZJE, SPRAWOZDANIA

- Piotr Pacuła, **Demokracja** 90
Kazimierz Ożóg, **Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia**, Mariusz Kalandyk 99
Jirina Prekop, **O miłości, która daje wsparcie. Czyli jak kochać dziecko**, Zofia Frączek 104
Magdalena Olpińska, **Wychowanie dwujęzyczne**, Joanna Lewińska 106
Jerzy Sierociuk (red.), **Gwary dziś**, Przemysław Prucnal 109
Józef Baran, **Tragarze wyobraźni** 114
Nowości wydawnicze [przygotowała Dorota Szumna] 115
Ewa Glesmer, Monika Matjasz, **„Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży troską nas wszystkich”** 119
Program edukacyjny „Mamo, Tato z Lackiem będę zdrowy”, czyli jak nauczyć przedszkolaka dbania o zdrowie [Tekst sponsorowany Kids Lab] 122
ergo..., Wkładka tematyczna - **Matura - przedmioty humanistyczne** 124

Drodzy Państwo

Prezentowany, podwójny numer naszego kwartalnika, dopełnia piętnastoletni okres jego działalności. Okrągła rocznica jest zawsze dobrym pretekstem do obchodzenia jubileuszu. My chcemy tylko przypomnieć, że planując kierunki rozwoju pisma, zakładaliśmy jego otwarcie na wszystkie środowiska nauczycielskie i wszystkie poziomy systemu edukacji w Polsce.

Pragniemy sukcesywnie rozszerzać naszą ofertę. Chcemy, by pismo stało się zarówno miejscem prezentowania istotnych dla pedagogów praktyków badań naukowych, jak i wypowiedzi samych nauczycieli, mających kształt metodycznych uwag i analiz.

Mamy również na względzie fakt, że zmiany prawne i organizacyjne mają swoją dynamikę. Będziemy na nie reagowali i prezentowali PT Czytelnikom informacje pomagające modyfikować swój warsztat pracy. Wiemy, że wielu kolegów żywo angażuje się w różnego rodzaju inicjatywy mające na celu podnoszenie jakości pracy szkoły i jej efektywności. Będziemy prezentowali takie szkoły i ludzi, którzy stworzyli interesujące formy swojej działalności jako odpowiedź na potrzeby środowiska, z myślą o jego rozwoju.

Mamy nadzieję, że aranżowane przez nas dyskusje – zaprosimy do nich wielu autorów – staną się ważnym elementem oblicza myślowego kwartalnika i przyczynią się do analizy postaw i przekonań pedagogicznych naszych czytelników i – nas samych.

*Zapraszam do lektury podwójnego numeru kwartalnika.
M.K.*

Redaguje zespół:

Krystyna Wróblewska, Mariusz Kalandyk (red.nacz.), Piotr Ożarski, Dorota Szumna, Alicja Zams

Współpraca: **Krystyna Lech [Urząd Marszałkowski]**

Redakcja Naukowa:

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

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

e-mail: kwartalnik@pcen.rzeszow.pl

© Copyright by Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, Rzeszów 2007

Projekt okładki: Piotr Szwic

Skład i łamanie: Andrzej Iskrzycki

Wydawca: **Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie**

35-234 Rzeszów, ul. Partyzantów 10a

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

Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

Nakład: 2500 egz.

Zbigniew Andres

Matura z języka polskiego – w perspektywie podstawy programowej i praktyki uniwersyteckiej

Matura – słowo klucz. W świadomości społecznej przez dziesiątki lat ukształtowało sobie szczególne pole semantyczne. Dla ludzi młodych to dojrzałość intelektualna, ale przede wszystkim wartościowy patent, życiowa szansa, przepustka do dalszych etapów kształcenia. Ale też ze strony pokolenia starszego ustawiczna troska o standardy, o jakość kształcenia, jego kierunek i poziom. Musi tak być, jeżeli ten etap kształcenia ma przygotowywać do życia w określonych warunkach społecznych i ekonomicznych, jeżeli szkoła ma nadać za czasem, w którym funkcjonuje i dawać podstawy do studiowania na poziomie wyższym, a więc wyposażać w nawyki i umiejętności, zaszczerpieć głód wiedzy, która przecież ciągle się rozwija, potrzebę zgłębiania zjawisk świata, rozwiązywania problemów trudnych i zawiłych.

Ale podstawa programowa określająca zakres wymagań nie może być dokumentem tymczasowym, zmieniającym się z roku na rok, choć przecież – co oczywiste – zmiany są konieczne. Właśnie zmiany, a nie gruntowne, głębokie reformy. Do tego celu służą aneksy. W nich można korygować treści, nanosić bieżące, drobne uzupełnienia, usprawnienia. Reforma jest procesem systemowym, planowanym i przygotowywanym w dłuższej perspektywie czasowej. Nie może też dziać się z dnia na dzień, a takie „akcyjne działania”, niestety, mają często miejsce. W PRL-u to był dokument, który obowiązywał przez lata. Zmiany, najczęściej przykre, dyskryminujące niepokornych, kontestujących twórców, miały źródło w założeniach cenzury prewencyjnej. Po odzyskaniu wolności w 1989 roku zmiany następowały lawinowo. Często zmieniały się rządy, a niemal każdy rozpoczynał swą działalność od reformy oświaty. Ulegają też często przedziwnym metamorfozom listy lektur, standardy kształcenia i całe systemy edukacyjne. Niektóre z tych zmian, nierzadko też głębokie reformy wymusił czas, zmieniająca się sytuacja społeczna, ekonomiczna i kulturowa.

Tak zatem jesteśmy świadkami kolejnej reformy, głębokiej korekty postawy programowej. Niedawno dokonane zmiany nie wystarczają. Ale czy nowe propozycje idą w dobrym kierunku? Spór o lektury trwa nadal. Zaakceptowane ustalenia, przyjęte i już obowiązujące, okazują się niewystarczające, odsłaniają nowe braki i niejasności, w wielu przypadkach większe niż poprzednie.

Zastanówmy się nad maturą z języka polskiego, proponowaną od roku 2009. Interesuje nas zakres wymagań programowych, umiejętności, poziomu wiedzy z literatury polskiej. Od kilkudziesięciu lat obserwuję tę kwestię z perspektywy uczelni humanistycznej. Egzamin wstępny nie rozwiązywał problemów. Często dowodził wielkiego różni-

cowania poziomu kształcenia w różnych szkołach. Ujawniał w wypowiedziach uczniów wręcz paradoksalne nonsensy. Padały odpowiedzi nierzadko po prostu absurdalne. Pokazywał różnice poziomów – szkoła w małym miasteczku czy na wsi, i szkoła w dużym mieście wojewódzkim. Ale też zdarzało się, że uczniowie ze słabym świadectwem, na studiach uzyskiwali wysokie wyniki. Pracowitość i pilność pozwalały wyrównywać braki. Teraz, gdy egzaminy wstępne należą już praktycznie do przeszłości, sensowne wydają się oceny maturalne wystawiane centralnie. To stwarza absolwentom równe szanse, ale stanowi sprawdzian części tylko kompetencji polonistycznych. Nie daje przecież uniwersytetowi pełnego wglądu w wypowiedź ustną kandydata na studia.

Od roku 2009 obowiązywała będzie nowa podstawa programowa z języka polskiego w szkołach ponadgimnazjalnych. W starszych klasach przez parę jeszcze lat nadal ma być realizowana stara podstawa. Przyjrzyjmy się dłużej obu tym dokumentom – aktualnej podstawie i projektowi nowej. Na pierwszy rzut oka wydaje się, że większych zmian tu nie ma, że chodzi tylko o przemieszczenie akcentów. A zatem ten, kto uczył dobrze, będzie nadal solidnie wykonywał swoje obowiązki bez względu na to, który z dokumentów programowych przed nim się położy. Ale istotne okazują się jednak szczegóły. Przy nieco wnikliwszej lekturze widać wyraźnie, że pierwszy mocniej eksponuje i wyodrębnia cele edukacyjne oraz zadania szkoły w zakresie kształcenia polonistycznego. Jednak niektóre hasła mają charakter wręcz retoryczny, sloganowy, bo stopień realizacji celów na ogół trudny jest do sprawdzenia w sensie ich konkretności. Domaga się nauczycielskiej intuicji, wewnętrznych wyczuleń i pedagogicznej wrażliwości. Cele kształcące i wychowawcze bowiem tkwią immanentnie w samych hasłach programowych i jest oczywiste, że realizując podstawę, osiąga się określone efekty. Dla nauczyciela, który świadomie wybrał ten zawód, banałem mogą wydawać się zalecenia, że ma on obowiązek dążenia do „osiągnięcia u uczniów dojrzałości intelektualnej, emocjonalnej i moralnej”, czy też „kształtowania tożsamości osobowej”, czy też jeszcze udzielać „pomocy w utrwalaniu nawyków samokształceniowych”. Podobnie możemy odczytać „wzmacnianie wiary w swoje możliwości oraz poczucia odpowiedzialności za własny rozwój”. To przecież zadanie wszystkich nauczycieli, nie tylko polonistów. Toteż z tych względów bardziej odpowiada mi projekt nowej podstawy programowej. Jest bowiem bardziej konkretny w części ogólnej. Cele i zadania – słusznie zatem – połączone tu zostały ze standardami konkretnej wiedzy i wymaganiami egzaminacyjnymi. Ogólnie autorzy projektu zwrócili większą uwagę na treści nauczania i ich ukonkretnienie w postaci umiejętności zapisanych w standardach. W układzie lektur i układzie treści oraz w odpowiadających im dobrze opracowanych podręcznikach poszukać można celów i zadań, które nauczyciel ma zrealizować.

Osobnym ważnym problemem, który inspiruje dyskusje, jest dobór lektury przeznaczonej dla uczniów. Ten problem ciągle jest aktualny, ciągle powraca. Zmieniają się zakresy, przemijają zjawiska, zamykają się epoki, gasną ideologie, dopełniają się kolejne etapy dziejów. Potrzebę weryfikacji tej listy wymusza życie.

Wymusza też tę potrzebę konieczność rezygnacji z mniej reprezentatywnych utworów wcześniejszych epok na rzecz utworów nowszych. Obszerny, liczący kilkaset stron, podręcznik profesora Ignacego Chrzanowskiego *Historia literatury niepodległej Polski (965 – 1795)* przeznaczony był kiedyś dla młodzieży szkół średnich. Inny profesor, Jan Zygmunt Jakubowski, tak pisał o tej książce: „Właśnie: pierwsze i serdeczne spotkanie z wielką tradycją literatury staropolskiej, pierwsze i nigdy niezapomniane olśnienie jej bogactwem, pięknem i mądrością. Uczyłem się z tej książki w gimnazjum. Była ona długo moim najwierniejszym przewodnikiem po drogach wielowiekowego rozwoju literatury narodowej”¹.

W innym zaś miejscu pisze też: „Nowa wiedza o literaturze (i o starych procesach historycznych) od owego czasu wzbogaciła się wielu faktami i odkryciami oraz nowym rozumieniem dziejów. Przeżyliśmy również niejedną burzę metodologiczną. I wiem, że stary podręcznik nie może dziś być jedynym źródłem wiedzy o literaturze staropolskiej dla współczesnego czytelnika”².

Nie może być, bo nie ma tu tekstów obszerniejszych lektur, ale należałoby życzyć sobie, by dzisiejszy student filologii polskiej dysponował takim zakresem wiedzy – oczywiście, gdyby dołączyć jeszcze odpowiednie lektury i prace krytyczne. Co z tego zostało dzisiaj? Okruchy zaledwie. Ale doszły nowe okresy: Młoda Polska³, dwudziestolecie, lata wojny i okupacji, cała długa współczesność. Nowe zjawiska tych lat trzeba było zamknąć w czasie nauczania, który nie został przecież wydłużony. Można jeszcze wziąć pod uwagę podręczniki późniejsze, już powojenne, np. Kazimierza Budzyka, Zdzisława Libery, Jadwigi Pietrusiewiczowej i Władysława Szyszkowskiego *Historia literatury polskiej dla klasy IX*⁴. Sytuacja jest podobna: szeroko wyeksponowane tło epok, bogactwo nazwisk autorów, charakterystyk, analiza najwartościowszych tekstów.

Dzisiejsza dyskusja nad listą lektur jest więc sporem o arcydzieła, walką o ich ocalenie i o ocalenie autentycznej polskiej kultury; obroną przed zapomnieniem. Weryfikacja winna więc zmierzać w tym kierunku. Dyskusja zaś wiązać się z próbą ustalenia i określenia skali arcydzieła, jego walorów poznawczych oraz wychowawczych, stopnia reprezentatywności dla epoki, jej ideologii i artystycznych programów.

Spójrzmy więc najpierw na obecnie obowiązującą podstawę programową i najnowszą listę lektur, mającą obowiązywać na egzaminie maturalnym od maja 2009 roku⁵. Dwa dokumenty w założeniu wobec siebie komplementarne. Spróbujmy przyjrzeć się bliżej koncepcjom w nich zawartym, przede wszystkim zakresom

¹ J. Z. Jakubowski, *Słowo wstępne*, [w:] I. Chrzanowski, *Historia literatury niepodległej Polski (965-1795)*, Warszawa 1971, s. 7.

² *Ibidem*, s. 8.

³ Pierwsze wydanie *Historii literatury niepodległej Polski* profesora Chrzanowskiego ukazało się w roku 1908.

⁴ *Historia literatury polskiej dla klasy IX (od początku piśmiennictwa do końca XVIII wieku)*, Warszawa 1955.

⁵ *Komunikat Dyrektora CKE w sprawie listy lektur dla szkół ponadgimnazjalnych na egzamin maturalny od maja 2009 roku* [http://www.cke.edu.pl/images/stories/Komunikaty_08_09/lektury_2009_matura_a.pdf]

wymagań stawianych uczniom szkół ponadgimnazjalnych i abiturientom przygotowującym się do egzaminu maturalnego.

Nawet nie wchodząc w szczegóły, zauważyć można w niektórych przypadkach rozmiękanie się założeń obydwu dokumentów. Tekst podstawy programowej jest bardziej ogólny, odwołuje się do intuicji nauczyciela, stwarza większą swobodę w doborze materiału lekturowego. Nie zawsze może to dawać zamierzone efekty. Bo jak na przykład rozumieć hasło: Ignacy Krasicki – satyry i liryki (wybór)? O co tu chodzi? O *Hymn do miłości ojczyzny*? To można „załatwić” tytułem, nie stwarzając pozorów. Bo co innego można tu zaproponować? Wykaz lektur obowiązujących do matury od roku 2009 nie pozostawia wątpliwości w tym względzie.

Takich przykładów można przytoczyć wiele: wybrane sceny dramatów romantycznych (J. Słowackiego, Z. Krasińskiego); fragmenty prozy: wybrany utwór z prozy polskiej XX wieku (np. M. Dąbrowskiej, Z. Nałkowskiej). To są zapisy pozorujące wybór, gdyż w tej sytuacji ów wybór jest jednoznaczny. Pokazuje to wyraźnie dokument przygotowany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Lista lektur CKE konkretyzuje niezbyt ostre sformułowania podstawy programowej, a tym samym daje wyraźne wskazówki w wyborze lektur.

Wniosek może być tylko jeden: realizację wybranego programu już od klasy pierwszej musi poprzedzić gruntowna analiza podstawy programowej oraz listy lektur stanowiących podstawę egzaminu maturalnego.

Nie będę już dalej porównywał obu dokumentów. Zajmijmy się teraz projektem nowej podstawy programowej i usytuowanym w niej wykazem tekstów literackich. I tu wątpliwości oraz pytań jest wiele. Można je formułować, poczynając już od propozycji dotyczących średniowiecza. Twórczość tej epoki jako obowiązkową reprezentować mają tylko *Bogurodzica* i *Lament świętokrzyski*. Odnośnie *Lamentu...* można pytać: Dlaczego właśnie ten utwór? Czy jest on najbardziej reprezentatywny? A także: W jaki sposób można poznać średniowiecze, jego kulturę, ideologię, filozofię z dwóch tylko utworów?

Spójrzmy na inne zapisy. Na przykład na twórczość Stefana Żeromskiego, pisarza, który był sumieniem narodu, przewodnikiem i nauczycielem, swoistym kodyfikatorem surowych praw etycznych; nie znajduje ona zadowalającej wykładni w podstawie programowej. Interesujące nas hasło brzmi: „Stefan Żeromski – wybrany utwór (*Ludzie bezdomni*, *Wierna rzeka*, *Echa leśne*, lub *Przedwiośnie*)”. Czy można poznać wagę twórczości omawianego pisarza z jednego czy nawet dwóch jego dzieł? Podkreślmy, że ani *Ludzie bezdomni*, ani *Przedwiośnie* nie są opatrzone gwiazdką, sygnałem mówiącym o tym, że jest to tekst, którego „nie można pominąć”. Należy dodać, że ta sytuacja odnosi się do obu zakresów kształcenia: podstawowego i rozszerzonego.

Brakuje też miejsca dla skamandrytów. Jest Tuwim i Lechoń, ale nie ma Wierzyńskiego, a Iwaszkiewicz jest tylko jako prozaik. Weźmy inne hasło z zakresu podstawowego: „wybrana powieść polska z XX lub XXI wieku (np. Marii Kun-

cewiczej *Cudzoziemka*, Zofii Nałkowskiej *Granica*, Józefa Mackiewicza *Droga donikąd*, Stanisława Lema *Solaris*, Juliana Strykowskiego *Austeria*, Tadeusza Konwickiego *Kronika wypadków miłosnych*”). Jeden z tych utworów... Jak to rozumieć? Wszak propozycja dotyczy ogromnej przestrzeni czasowej i niezwykle dużej skali: od powieści psychologicznej Kuncewiczowej i Nałkowskiej – do pisarza science fiction Stanisława Lema... A gdzie się podziała jedna z największych pisarek XX wieku, Maria Dąbrowska?

Trudno też zrozumieć intencje innego założenia: Schulz i Gombrowicz. Oba dzieła tych prozaików oznaczono gwiazdką – nie można więc ich pominąć, a reprezentują przecież to samo zjawisko: prozę awangardową, eksperymentalną. A przecież jest tu jeszcze i Witkacy, i Różewicz.

W sumie, tak można sądzić, absolwent szkoły ponadgimnazjalnej, który wykształci się pod auspicjami nowej podstawy programowej, zdobędzie może trochę pozytywnych nawyków, może nawet w najlepszych przypadkach, przygotowanie do lektury, ale na pewno nie uzyska usystematyzowanej, solidnej wiedzy o polskiej literaturze i kulturze.

prof. zw. dr hab. Zbigniew Andres pracuje w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego. Jest członkiem Komisji Historycznej PAN w Krakowie. Wypromował kilkunastu doktorów. Pracę naukową koncentruje wokół istotnych problemów polskiej literatury dwudziestowiecznej. Jest autorem artykułów, szkiców i recenzji o ważnych zjawiskach literackich Rzeszowszczyzny, książek i redakcji kilkunastu tomów zbiorowych

Ryszard Kalamarz

Aktywność kulturalna ludzi starszych w świetle badań andragogicznych

Wstęp – problematyka badawcza

Proszędziesiątym roku życia kończy się średni okres dorosłości, a zaczyna się starość¹. Ludzie starsi stanowią coraz liczniejszą część społeczeństw, a starość obejmuje coraz dłuższy okres życia jednostek. Dlatego sytuacja życiowa i problemy ludzi starych stają się przedmiotem zainteresowań badawczych różnych dyscyplin naukowych, wśród których znaczącą rolę należy przypisać gerontologii. Gerontologia jako nauka o starzeniu się i starości zajmuje się szerokim zakresem zagadnień – począwszy od biologii, poprzez medycynę, psychologię, pedagogikę, aż po demografię². Ta wielodyscyplinarność wynika z samego charakteru gerontologii, która chce służyć pomocą w rozwiązywaniu różnorodnych i złożonych problemów dotyczących osób starszych, w tym sposobu sprawowania opieki nad tymi osobami³.

Współcześnie ważne staje się przygotowanie ludzi do starości, badanie czynników warunkujących proces starzenia się, w tym uwarunkowań przedłużonego i aktywnego życia osób w wieku poprodukcyjnym⁴. Niezbędne jest podkreślenie autorytetu i znaczenia osób starszych w rodzinie i społeczeństwie, wpływanie na polepszenie ich stanu zdrowia i sprawności, rozwój zainteresowań poznawczych a także zwiększenie aktywności społecznej i kulturalnej⁵. Chronienie człowieka przed starością patologiczną wymaga wykrywania i eliminowania czynników szkodliwych dla zdrowia – stymulatorów starzenia się. Są to czynniki zarówno biologiczne, np. nadmiar leków, niewłaściwe odżywianie się, niedobór aktywności ruchowej, jak też czynniki społeczne, np. brak należytego przygotowania do starości, niewłaściwy stosunek do ludzi starszych, izolacja społeczna, zła sytuacja materialna i inne⁶.

¹ Z. Pietrański, *Dorośli. Problemy rozwoju*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 128.

² S. Kawula, *Pedagogika społeczna: dokonania – aktualność – perspektywy*, Toruń 2001, s. 551.

³ J. Piotrowski, *Gerontologia i geriatria*. [w:] I. Borsowa (red.), *Encyklopedia seniora*, Warszawa 1986, s.15.

⁴ Z. Szarota, *Gerontologia społeczna i oświatowa – zarys problematyki*, Kraków 2004, s. 16.

⁵ A. Leszczyńska-Rejchart, *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Olsztyn 2006, s. 13 i 14.

⁶ *Ibidem*, s.15.

Starość jest nieuchronna, jest kolejnym etapem rozwoju osobniczego człowieka, z tym, że u poszczególnych osób może przebiegać w różny sposób – może mieć różne oblicza. W tym samym wieku kalendarzowym różne osoby przejawiać mogą różny poziom sprawności, zależy to od szeregu uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych. Między innymi na spowolnienie procesu starzenia się znacząco wpływa przyjęta przez jednostkę postawa wobec siebie samej – skłaniająca ją do preferowania aktywnego stylu życia, przejawiania aktywności ruchowej oraz „ruchliwości intelektualnej”, unikania monotonii życiowej, na przykład poprzez odpowiednie zagospodarowanie czasu wolnego, w tym aktywne uczestnictwo w kulturze i w życiu społeczności lokalnej. Ocenie tej postawy przejawianej przez osoby starsze w badanej populacji służą także prezentowane wyniki badań autora, dotyczące na przykład planów życiowych i stopnia zadowolenia respondentów ze swoich dotychczasowych osiągnięć.

Nie bez znaczenia w procesie stymulowania jednostek do przejawiania różnorodnych form aktywności jest działalność instytucji kulturalno-oświatowych. Niestety, analiza funkcjonowania tych instytucji wskazuje, że ich udział w rozwijaniu i zaspokajaniu potrzeb ludzi dorosłych może i powinien być znacznie większy⁷.

Ważną rolę w utrzymywaniu zawodowej aktywności mogłyby odegrać zakłady pracy, umożliwiając emerytom zatrudnienie na 1/2 etatu lub na warunkach pracy zleconej. Pozwoliłoby to na wykorzystanie ich często bardzo bogatego doświadczenia zawodowego do przygotowania młodych kadr, wpłynęłoby też na poprawę samopoczucia zatrudnionych – mieliby oni odczucie, że są potrzebni, że nie są spychani na margines życia⁸.

Prezentowane w artykule badania zostały przeprowadzone w latach 2006 – 2007 na terenie województwa podkarpackiego, objęto nimi 228 osób powyżej 60 roku życia – 171 kobiet (75%) oraz 57 mężczyzn (25%). W przedziale wiekowym 61 – 75 lat było 207 osób oraz 21 powyżej 75 roku życia. Większość respondentów, bo 57% z nich, mieszka w miastach pow. 10 tys. mieszkańców, 34 % na wsi oraz 9,6% w miasteczkach. Objęte badaniem osoby pochodzą głównie z rodzin chłopsko-robotniczych, stanowią one w strukturze próby 36,8%, i chłopskich – 35,1%, zaś z rodzin robotniczych – 14,9% i inteligenckich – 13,2%. Są to głównie emeryci i renciści – 58,8%. Osiem osób pozostaje bez pracy (3,5%). Pozostałe osoby pracują jeszcze zawodowo, tj. 37,7%.

Główny problem badawczy opracowania zawiera się w pytaniu: **Czy i w jakich formach w badanym środowisku ludzie starsi przejawiają swoją aktywność kulturalną, rekreacyjną i społeczną oraz od czego zależy poziom ich aktywności?**

Metodą badawczą był sondaż diagnostyczny. W jego ramach zastosowano ankietę (w przypadku osób młodszych) oraz wywiad, który przeprowadzono z osobami starszymi. Wywiadem zostali objęci również kierownicy domów kultury oraz

⁷ T. Aleksander, *Potrzeby kulturalno – oświatowe (w świetle badań sondażowych na terenie Małopolski)*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Pedagogiczne, Z. 4, Kraków 1985, s. 54.

⁸ L. Turos, *Andragogika ogólna*, Warszawa 2004, s. 498.

dyrektorzy i pracownicy Domów Pomocy Społecznej (DPS). Ponadto przedmiot analizy stanowiła treść zapisów zawarta w dziennikach praktyki studenckiej ciągłej, odbytej w 2007 r. w placówkach pomocy społecznej przez studentów pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego (badanie dokumentów)⁹.

Plany życiowe oraz satysfakcja badanych ze swoich dotychczasowych osiągnięć

W próbie badawczej znalazły się osoby po sześćdziesiątym roku życia, zarówno w wieku przedemerytalnym (jeszcze pracujący zawodowo, renciści, bezrobotni), jak i emeryci. Są też osoby, które nabyły prawa emerytalne, ale nadal pracują w pełnym wymiarze godzin. Badani, pytani o to: **Co ważnego zamierzają osiągnąć jeszcze w swoim życiu?**, dość często odpowiadali, iż **nic szczególnego nie planują, gdyż wszystko, co mogli osiągnąć, już osiągnęli (33,2%)**. Między innymi spełnili się w życiu rodzinnym i odczuwają z tego powodu satysfakcję. Swoje życie na ogół oceniają jako udane. W ankietach czytamy np.:

- „Mam wszystko. Chcę kochać i być kochana, w szczęściu dożyć swoich dni” (K, 60 – 75);
- „Żyć w dostatku i miłości” (K, 60 – 75);
- „Mam dzieci i wnuki, to jest dla mnie wszystko” (K, 60 – 75);
- „Żyć spokojnie” (M, 60 – 75);
- „Wybudowałem dom, wychowałem dzieci, a teraz chcę patrzeć, jak rosną wnuki i cieszyć się, że doczekałem takiego wieku” (M, 77 lat, wieś);
- „Już nic nowego mi się nie uda” (K, 60 – 75);
- „Chcę mieć spokojne, ustabilizowane życie” (M, 60 – 75);
- „Chcę osiągnąć wiek emerytalny i uzyskać upragnioną emeryturę” (M, pow. 60 r.ż.);
- „Mieć szczęśliwą i zdrową starość” (K, 60 – 75);
- „Spokojnie dotrzeć do emerytury” (M, pow. 60 r.ż.);

Spora grupa badanych (28%) – **aktualni i przyszli dziadkowie – chcą żyć głównie dla swoich dzieci, wnuków i prawnuków**. Zamierzają należycie opiekować się nimi, pomagać im oraz wychować ich na wartościowych ludzi; stwierdzają np.:

- [Chcę] „być dobrą babcią”;
- „Chcę być podporą dla dzieci i wnuków”;
- „Pojechać z dziećmi na wakacje”;
- „Pomagać w wychowaniu wnuków”;
- „Wykształcić wnuki”;
- „Pomagać, aby rodzina żyła w dostatku”;
- „Pomóc dzieciom w budowie domu”;
- „Chcę przeżyć spokojnie tę starość i pomagać dzieciom”.

⁹ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2006, s. 243 i nast.

Tylko jeden respondent oświadczył, że „rodzina nie jest mu do szczęścia potrzebna”.

Dla niektórych osób w związku ze spodziewanym wkrótce przejściem na emeryturę, czy już będących emerytami, pojawia się – ich zdaniem – realna możliwość robienia w życiu tego wszystkiego, co lubią, a na co nie mieli dotąd zbyt wiele czasu. Będą mogli zatem **po przejściu na emeryturę rozwijać swoje zainteresowania i zamiłowania. Na ten temat wypowiada się blisko co piąty badany (19,8%),** np. w taki sposób:

- „Zamierzam więcej czytać” (K, 60 – 75);
- „Nabędę umiejętność korzystania z komputera i Internetu (M, 60 – 75);
- „Nauczę się haftować”;
- „Zajmę się dziennikarstwem”;
- „Zamierzam nauczyć się sporządzania nowych potraw”;
- „Chcę pomagać innym” (M, 60 – 75);
- „Nadal uprawiać długodystansową turystykę rowerową, także poza granicami kraju” (M, 60 – 75);
- „Mam wszystko, co potrzeba – dom, rodzinę, ale chciałabym wyjechać za granicę” (K, 60 – 70).

Niektórzy badani **mają jeszcze szereg ambitnych planów i zamierzają nadal aktywnie dążyć do osiągnięcia w swoim życiu tego wszystkiego, co jest możliwe, stanowią oni 15,6% badanej populacji,** chcą np.:

- „Otworzyć warsztat samochodowy” (M, pracujący, pow. 60 r.ż.);
- „Znaleźć pracę w swoim zawodzie” (M, po 60 r.ż.);
- „Uzyskać awans w zawodzie” (M, po 60 r.ż.);
- „Doskonalić się w zawodzie – zapisać się na kurs językowy” (M, 60 – 75).

Nieliczni (ok. 4%) planują wprowadzenie pewnych zmian w swoim dotychczasowym życiu i postępowaniu – chcą dokonać pewnych korekt swojego charakteru, np.:

- „Stać się lepszym człowiekiem” (M, 60 – 75);
- „Doskonalić swoje życie duchowe i religijne” (K, 60 – 75);
- „Zmienić swoje nastawienie do świata” (M, 60 – 75).

W świetle uzyskanych wyników badania można stwierdzić, że **większość badanych pragnie przede wszystkim wieść spokojne życie w zdrowiu i życzliwym otoczeniu swojej rodziny.** Czerpią oni zadowolenie z przebywania z własnymi dziećmi, wnukami i prawnukami. Często deklarują też chęć udzielania swojej rodzinie dalszej różnorodnej pomocy, w tym także materialnej. Co piąty badany zamierza realizować własne zainteresowania i zamiłowania, na które dotychczas na ogół brakowało mu czasu. Niektórzy mają jeszcze szereg ambitnych planów (co szósty) – chcą nadal być bardzo aktywni, dotąd – dokąd będzie to tylko możliwe.

Zadowolenie ze swoich dotychczasowych osiągnięć

Na pytanie o zadowolenie ze swoich dotychczasowych osiągnięć t w i e r d z ą c o odpowiedziało ok. 60% respondentów (58,8%). Badani na pierwszym miejscu wymieniają uzyskanie satysfakcji z przebytej drogi zawodowej i jej rezultatów. Wykonywali (lub jeszcze wykonują) pracę potrzebną – przynoszącą konkretne rezultaty, interesującą, sprawiającą im przyjemność, zgodną z wyuczonym zawodem, np.:

- „Własnymi rękami wybudowałem wiele domów, które zostaną pamiątką po mnie” (M, 60 – 75);
- „Praca sprawiała mi przyjemność, gdyż robiłem to, co lubię”;
- „Wykonywałem pracę, która odpręża i uspokaja”;
- „Pracuję w wybranym przez siebie zawodzie i mam osiągnięcia zawodowe”;
- „Byłem dobrym pracownikiem i mam własne mieszkanie” (M, 60 – 75);
- „Cieszę mnie to, że pracuję zawodowo” (M, 60 – 75);
- „Mam dobre zarobki i miłą atmosferę w pracy” (M, 60 – 75);
- „Mogę doskonalić się w swoim zawodzie” (M, 60 – 75).

Respondenci na drugim miejscu – po pracy zawodowej – jako powód swojego zadowolenia z dotychczasowych osiągnięć życiowych wymienili równolegle: **udane życie rodzinne** oraz **pomyślność w życiu osobistym**. Są zadowoleni ze swojego życia rodzinnego, bo mają dom oraz ukochaną i szczęśliwą rodzinę, cieszą się swoimi dziećmi i wnukami; piszą np.:

- „Mam wspaniałe dzieci i wnuki” (K, 60 – 75);
- „Jestem szczęśliwą babcią” (K, 60 – 75);
- „Chcę pomagać wnukom” (K, pow. 75 r.ż.).

Pomyślność w życiu osobistym badanych wyraża się w skutecznej realizacji przez nich marzeń i planów życiowych, życiu w dostatku, realizacji zainteresowań, a także osiągnięcia satysfakcjonującego poziomu wykształcenia, np.:

- „Mam to, czego mi najbardziej potrzeba” (K, pow. 75 r.ż.);
- „Spełniłem swoje marzenia” (M, 60 – 75);
- „Jestem zadowolony ze swoich osiągnięć – to, co osiągnąłem, jest na miarę moich możliwości” (M, 60 – 75);
- „Spełniłem się w każdej sferze życia” (M, 60 – 75);
- „Tak, gdyż pracuję, jestem wykształcona, mam męża i troje dzieci, jestem szczęśliwa (K, 60 – 75).

Tylko część c i o w e zadowolenie ze swoich życiowych osiągnięć sygnalizuje 16,4 % respondentów, gdyż **nie udało im się zrealizować niektórych ważnych w ich życiu zadań**, jak również znajdują się oni w **niekorzystnej sytuacji materialnej**, która uniemożliwia im zaspokojenie istotnych potrzeb (słabe zarobki, zbyt niska emerytura). Ponadto nie są oni usatysfakcjonowani **z osiągniętego poziomu wykształcenia** lub z konieczności wykonywania **niezbyt odpowiadającej im pracy zawodowej** (niekiedy też z braku pracy w ogóle), np.:

- „Pracuję w swoim zawodzie, ale czegoś mi brakuje” (K, 60 – 75);
- „Nie wszystko idzie po mojej myśli” (M, 60 – 75);
- „Nie spełniły się niektóre ważne dla mnie sprawy życiowe” (M, 60 – 75);
- „Chciałabym być kimś zupełnie innym” (K, 60 – 75);
- „Marzyłam o czymś więcej niż życie na wsi, ale inaczej się poukładało” (K, 60 – 75);
- „Niespełnione marzenia, mogło być lepiej” (K, 60 – 75);
- „Ciężko pracuję fizycznie i mało zarabiam” (M, 60 – 75);
- „Jest to związane z wysokością otrzymywanej emerytury po 39 latach pracy” (K, 60 – 75);
- „Wiek i zarobki nie pozwalają mi na spełnienie swoich oczekiwań” (M, 60 – 75);
- „Nie do końca jestem zadowolony z mojej sytuacji finansowej” (M, 60 – 75);
- „Dobrze zarabiam, ale nie czuję się spełniony zawodowo”;
- „Częściowo, bo jestem bezrobotną i nikt mnie nie docenia”.

Niezbyt korzystna sytuacja edukacyjna badanych – jako znacząca przyczyna niepełnego zadowolenia z osiągnięć życiowych – odczuwana jest przez nich dość boleśnie, np.:

- „Brak wyższego wykształcenia nie pozwala mi na pełne zadowolenie z siebie”;
- „W czasie mojej młodości nie było warunków rozwijania się”;
- „Mogłam uzyskać wyższe wykształcenie, ale poświęciłam się rodzinie”;
- „Jestem w wieku przedemerytalnym i uzyskanie wyższego wykształcenia nie jest już realne”.

Co czwarty respondent wyraża **całkowite niezadowolenie** ze swoich dotychczasowych osiągnięć życiowych, gdyż nie udało mu się zrealizować większości ważnych dla niego zamierzeń i planów. Niektórzy też zmuszeni byli do wykonywania niezbyt satysfakcjonującej dla nich pracy zawodowej (nie lubianej czy niezgodnej z wyuczonym zawodem). Były to też osoby, którym przez dłuższy okres czasu nie udało się znaleźć pracy w ogóle. A oto przykłady wypowiedzi:

- „Nie spełniłem swoich oczekiwań” (M, 60 – 75);
- „Nie wykorzystałam możliwości, dzięki którym mogłabym jeszcze do dziś pracować” (K, 60 – 75);
- „Nie lubię tej pracy” (M, 60 – 75);
- „Brak pracy w moim zawodzie” (M, 60 – 75).

Co trzecia osoba spośród badanych pracuje w dalszym ciągu zawodowo. Z pracy aktualnie wykonywanej zadowolonych jest blisko 60% respondentów (58,6), przede wszystkim ze względu na to, że jest to praca zgodna z ich wykształceniem i zainteresowaniami, stanowi źródło radości i satysfakcji, poza tym pozwala na uzyskanie dobrych zarobków (np.: „pozwala spełnić się zawodowo”, „robię to, co lubię, co mnie interesuje”, „praca spokojna, brak stresów i problemów”, „tak

– bo piekę placki, które wszystkim smakują” – kucharka pow. 60 r.ż., „pracuję w wyuczonym zawodzie, robię to, co lubię i na czym się znam”, „wykonuję pracę dobrze płatną, co zabezpiecza mnie i moją rodzinę”). Z aktualnie wykonywanej pracy zawodowej tylko częściowe zadowolenie osiąga co czwarta osoba, czego powodem głównie są zbyt niskie zarobki („wykonuję zawód słabo płatny”, „za mało zarabiam”). Są także osoby całkowicie niezadowolone z aktualnie wykonywanej pracy (17,3%), wynika to nie tylko z niskich zarobków, ale też z tego, że występuje konieczność wykonywania pracy niezgodnej z wyuczonym zawodem, zainteresowaniami oraz możliwościami poszczególnych osób („niskie wynagrodzenie”, „praca nie spełnia moich oczekiwań, nie jest spełnieniem moich marzeń”, „nie rozwijam się w tej pracy” i in.).

Podsumowując – można stwierdzić, że na zadowolenie badanych ze swoich osiągnięć życiowych (lub jego brak) miały wpływ przede wszystkim: satysfakcja z wykonywanej pracy zawodowej i uzyskiwanych w związku z nią rezultatów, udane życie rodzinne oraz pomyślność w życiu osobistym, a w tym osiągnięty poziom wykształcenia.

Zaspokajanie potrzeb kulturalno-edukacyjnych

Respondenci uczestniczyli w życiu kulturalnym w różnych formach. Badanie wykazało, iż **znaczącą rolę w zaspokajaniu potrzeb kulturalno-edukacyjnych osób starszych odgrywa telewizja**. Dostarcza ona wiedzy o świecie, informuje o zagadnieniach społecznych, politycznych, gospodarczych, naukowych i kulturalnych, zapoznaje z bieżącymi problemami regionu. **Łącznie programy telewizji i radia systematycznie odbierało ponad 53% badanych**. Najczęściej oglądane i słuchane były **programy edukacyjno-naukowe** (ok. 33% wszystkich oglądanych programów). Czołowe miejsce w grupie oglądanych programów zajmują: teleturynie, „Pegaz”, „Podróże w czasie i przestrzeni”, „National Geographic” i programy ekologiczno-przyrodnicze. Programom **publicystyczno-politycznym** przypada podobne miejsce (ok. 30%). Wiodącym programem informacyjnym są „Wiadomości”. Kolejne miejsca zajmują **programy katolickie** emitowane przez Radio Maryja i TV „Trwam” (15%). Rzadziej przez osoby starsze oglądane są programy z **dziedziny kultury i rozrywki oraz zdrowia, higieny i urody** (po 9%). Słabe zainteresowanie wywołują programy kulinarne, a także z dziedziny sportu i techniki.

Blisko 60% badanych **uczęszczało do placówek kultury w miejscu swojego zamieszkania. W większości były to wizyty raczej niesystematyczne**. Co dziewiąty badany odwiedzał **biblioteki**, zaś co piętnasty **domy czy kluby kultury**. Inne placówki odwiedzane były znacznie rzadziej i tylko przez niektóre zainteresowane osoby. Należy do nich zaliczyć: kino, teatr, muzeum, galerie, filharmonię, operę. Pobyty w placówkach kultury czy na imprezach przez nie organizowanych dostarcza osobom starszym rozrywki, sprawia im przyjemność, „zaspokaja ciekawość świata”, rozwija ich zainteresowania. Chętnie uczestniczą oni w festynach, przedstawieniach,

np. „Jasełkach”, a szczególnie wówczas, gdy w występach tych w roli aktorów uczestniczą ich wnuki.

Prawie co trzeci respondent (30,7%) stwierdza, że w ogóle nie bywa w żadnej instytucji kultury, gdyż nie pozwala mu na to stan zdrowia lub też nie ma takich placówek w danej miejscowości. Są też tacy, którzy z góry założyli, iż ich pobyt w placówkach kultury jest zbędny (np.: „Moje wymagania nie są wygórowane”; „Nie mam potrzeb w tym zakresie”; „Bo mam małe wymagania, dla mnie Kościół jest wszystkim”; „Dobrze jest tak, jak jest”).

Ponad 40% respondentów negatywnie ocenia działalność środowiskowych ośrodków i domów kultury. Ich zdaniem placówki te nie spełniają oczekiwań mieszkańców, gdyż jest ich w ogóle za mało lub też ze względu na brak interesującej i urozmaiconej oferty programowej, dostosowanej do potrzeb osób starszych. Uwagi dotyczą też godzin pracy tych placówek. Kontakt badanych z placówkami kultury miał na ogół charakter okazjonalny, np. był to udział w imprezach masowych, jak dożynki czy festyny.

W rezultacie uzyskanych odpowiedzi na pytanie skierowane do osób badanych (wszyscy powyżej 60 roku życia) ile razy w ciągu ostatnich dziesięciu lat byli w kinie, okazało się, że ok. 40% z nich w wymienionym okresie czasu w kinie nie było w ogóle, zaś 47% badanych w kinie było tylko raz. Pozostałe osoby były w kinie częściej.

W teatrze w okresie ostatnich dziesięciu lat w ogóle nie było ok. 50% badanych (47,4), zaś pozostali (44,7%) byli w teatrze w wymienionym okresie nie częściej niż 1 – 3 razy. Tylko nieliczni w spektaklach teatralnych uczestniczyli częściej (np.: „Nie umiem powiedzieć, ile razy to było, bo kocham teatr” K, 60 – 75 lat). Można przypuszczać, że na wynik wpłynęły także (a może przede wszystkim) organizowane wyjazdy do teatru przez zakłady pracy dla swoich pracowników i emerytów oraz przez inne instytucje i organizacje społeczne.

Blisko 10% badanych w okresie ostatnich dziesięciu lat brało udział w kursach, były to najczęściej kursy nauki jazdy kat. „B” oraz kursy komputerowe w ramach doskonalenia zawodowego (np.: „Byłam zależna od innych, musiałam prosić o podwiezienie a teraz sama jeżdżę sobie samochodem gdzie chcę i kiedy chcę”). Inne kursy, których ukończenie wynikało z wymogów zawodu czy stanowisk pracy, to kursy: języka angielskiego, agroturystyki, medyczne, z zakresu budownictwa oraz studium projektowania ogrodów.

Niepopularną formą oświaty dorosłych okazały się odczyty, gdyż w ciągu ostatnich dziesięciu lat w odczycie uczestniczyło 4 respondentów. Tematy odczytów obejmowały zagadnienia zdrowotne i wychowawcze. W obrębie próby badawczej co piąta osoba umie posługiwać się komputerem (21%), w tym nikt powyżej 75 roku życia. Z kolei na pytanie o uczęszczanie w ciągu ostatnich dziesięciu lat (a zatem w szeregu przypadkach jeszcze przed 60 rokiem życia) do szkół dla pracujących twierdząco odpowiedziało tylko 4,4% respondentów, wymieniając studia podyplomowe, studia magisterskie, w tym studia magisterskie uzupełniające (konieczność

podniesienia wykształcenia z poziomu licencjatu zagrożona utratą pracy). Tylko jedna osoba ukończyła szkołę średnią – Technikum Ekonomiczne.

Wyniki badania wskazują na to, iż zarówno **telewizja, jak też czytelnictwo prasy stanowią znaczące źródło uzyskiwania przez osoby starsze wiedzy o świecie, kraju i regionie**. W dalszej kolejności są to: radio, czytelnictwo książek oraz kursy. Tylko nieliczne osoby bywają w kinie, teatrze, muzeum, filharmonii czy też odwiedzają wystawy i galerie.

Rozwijanie zainteresowań w czasie wolnym – formy rekreacji kulturalnej

Badani preferują zarówno formy wypoczynku czynnego, jak i biernego. Są osoby, które mają bardzo mało czasu wolnego, lub też nie dysponują nim w ogóle. Ale są też i tacy, którzy mają nadmiar czasu wolnego i niekiedy wręcz nie wiedzą, co z nim zrobić (np. „Za dużo mam tego czasu, myślę głównie o chorobie i starości”).

Większość respondentów wykazuje **zainteresowania czytelnicze**, głównie czytaniem prasy codziennej, zaś co piątnasty – to w miarę systematyczny czytelnik książek. Najczęściej są to książki o tematyce historycznej, obyczajowej, sensacyjno-kryminalnej i religijnej. Nie wszystkie osoby starsze są na tyle sprawne, by czytać samodzielnie, dlatego istotna jest w tym zakresie pomoc innych, np. domowników. Przykładowo w placówkach pomocy społecznej pracownik odpowiedzialny za pracę kulturalno-oświatową zainteresowanym mieszkańcom codziennie czyta książki i prasę, proponuje określoną lekturę, a wyboru tytułów dokonują sami mieszkańcy. Placówka dysponuje własnym księgozbiorem, co nie ogranicza mieszkańców DPS z korzystania z bibliotek publicznych.

Co trzeci badany ma swoje **ulubione programy telewizyjne oraz radiowe** i tym poświęca sporo swojego wolnego czasu. Trzykrotnie częściej osoby te są odbiorcami programów telewizyjnych niż emisji radiowych. Znacznie mniej osób, bo ok. 8% badanych zajmuje się **amatorską twórczością artystyczną**, jest to przede wszystkim malarstwo, rzeźba, wyszywanie oraz robótki na drutach, czy też wykonywanie rzemieślniczych wyrobów użytkowych.

Nieco ponad 7% badanych chętnie spędza swój wolny czas **na rozwiązywaniu krzyżówek oraz grze w warcaby, szachy i brydża**. Wiąże się to często z potrzebą dysponowania do tego celu odpowiednim pomieszczeniem, np. w ośrodku kultury. Najmniej zainteresowanych jest wyjściem (wyjazdem) **do kina**, a tylko jedna osoba z grupy badanych najchętniej swój czas wolny spędza przed komputerem.

Atrakcyjną formą rozrywki dla osób starszych (niestety, tylko dla wystarczająco sprawnych) jest **udział w wieczorkach tanecznych** organizowanych m.in. przez Kluby Seniora działające przy Osiedlowych Domach Kultury. Niektórzy amatorzy tańca są dość leciwi, mają np. po 70 lat i więcej, bywa też, iż łączą oni te spotkania z celami matrymonialnymi. Mieszkańcy wsi tańczą na weselach i zabawach wiejskich,

zaś podopieczni DPS najczęściej przy okazji różnorodnych imprez i uroczystości wewnątrz własnych placówek, jak też przy okazji wizyt składanych w innych placówkach pomocy społecznej.

Realizując potrzebę afiliacji, osoby starsze **chętnie odwiedzają swoich sąsiadów, znajomych czy członków rodziny**. Występuje u nich **silna potrzeba spotykania się z rówieśnikami**, utrzymywania z nimi kontaktów towarzyskich. Spotykają się również w swoim gronie **kolekcjonerzy**, prezentując zbiory, np.: znaczków pocztowych, monet, „staroci” i in. Z kolei mieszkańcy DPS chętnie odwiedzają osoby z sąsiednich, zaprzyjaźnionych placówek pomocy społecznej, są to wyjazdy grupowe, służące celom towarzyskim, organizowane są wspólnie wieczorki taneczne, **wspólne imprezy**, w tym np. grill w ogrodzie i różnorodne konkursy. Na tych spotkaniach jest też okazja do zaprezentowania różnorodnych prac wykonanych przez niektórych mieszkańców DPS. Są to prace o charakterze artystycznym, niektóre mają też walor użytkowy.

Mieszkańcy DPS mają dość dobre warunki do **realizacji swoich zainteresowań**. W badanych placówkach nie ma stałych sekcji zainteresowań, ale na bieżąco tworzone są warunki do działania tym wszystkim osobom, które zgłoszą określone zapotrzebowanie, np. w dziedzinie **majsterkowania**. Często są to **prace z papieroplastyki czy robótki na drutach**. Niektóre prace wykonywane są też na sprzedaż, taka możliwość występuje np. raz w miesiącu na wystawie prac amatorskich organizowanej przez WDK w Rzeszowie. W DPS organizowane są grupowe **wyjazdy do kina**, w tym też dla osób poruszających się na wózkach inwalidzkich, natomiast w placówce występuje **możliwość oglądania programów telewizji kablowej**. Niektórzy mieszkańcy dysponują także własnymi odbiornikami telewizji. W placówkach dla podopiecznych organizowane są **zajęcia terapeutyczne** z zakresu muzykoterapii, arteterapii oraz terapia wsparcia rozmową. Istotne znaczenie – także terapeutyczne – mają spotkania młodzieży szkolnej i studentów z mieszkańcami DPS, szczególna rola w tym zakresie przypada **wolontariuszom**.

Na użytek prezentowanego opracowania przyjęto, że **rekreacja kulturalna** przejawia się w uczestnictwie osób starszych w różnorodnych formach życia kulturalnego, co dostarcza uczestnikom tych form: wytchnienia, wypoczynku, rozrywki, odpręża, umożliwia powrót do sił i zdrowia. Aktywność ta podejmowana jest dla przyjemności, jest ona w pełni dobrowolna i dokonuje się przy udziale określonych instytucji, np.: domów, ośrodków i klubów kultury, bibliotek, świetlic i in.

Rekreacja przez turystykę i zajęcia ruchowe

Realizacja potrzeby poznania świata i potrzeby rekreacji - ruchu fizycznego skłania respondentów do uprawiania turystyki i zajęć ruchowych. **Powszechną formę rekreacji osób starszych stanowią spacer**y odbywane po najbliższej okolicy (niekiedy i dalej, np. do pobliskiego lasu). Często połączone są one z **odwiedzaniem znajomych** czy członków swojej rodziny lub też z **dokonywaniem zakupów**.

W wyniku badania okazało się, iż **co drugi respondent (50%) w ciągu ostatnich 10 lat w ogóle nie był na wczasach**, zaś ponad 42% badanych w wymienionym okresie na wczasy wyjeżdżało nie częściej niż 1 do 3 razy. Tylko blisko 8% było na wczasach corocznie. **Podobnie – w okresie ostatnich 10 lat blisko 50% osób nie uczestniczyło ani w jednej wycieczce turystycznej.** W tym okresie 43% badanych brało udział w wycieczkach przeważnie od 1 do 5 razy, a tylko co piąty badany na wycieczkę jechał corocznie. **Dominuje turystyka pielgrzymkowa**, dość często łączona z krajoznawstwem – zwiedzanie na trasie wycieczek także innych miejscowości, nie tylko miejsc kultu. Uczestnicy wycieczek zdobywają wiedzę o danym regionie – geograficzną, historyczną, etnograficzną, przyrodniczą. Ogólnie możliwości osób starszych w zakresie uprawiania turystyki są ograniczone ze względu na ich stan zdrowia i wiek, chociaż ocena ta jest zawsze indywidualna. Dlatego zdecydowanie **przeważają wycieczki autokarowe**, ale zdarzają się też przypadki udziału tych osób w wycieczkach pieszych i rowerowych.

Poza spacerowiczami i działkowcami stosunkowo mało jest amatorów zajęć sportowych odbywanych na świeżym powietrzu. Za mało jest takich form rekreacji, jak: letnie wyjazdy rodzinne ze swoimi dziećmi i wnukami, pobyt w sanatorium, wycieczki piesze i rowerowe, wyjazdy na wybrane imprezy (np. festyny), wyjazdy do znajomych, na ryby i grzybobranie. Niekiedy wynika to z przyczyn obiektywnych, gdyż ze względu na stan zdrowia nie wszystkie starsze osoby mogą przebywać na słońcu, np. nad rzeką z powodu różnych schorzeń i stosowanych leków, nie mogą też brać udziału w wycieczkach do lasu, m.in. z uwagi na przejawiane przez nie kłopoty z pamięcią i orientacją, przykładowo na grzybobranie organizowane przez DPS zabierane są tylko osoby dobrze słyszące i sprawne fizycznie.

Udział ludzi starszych w życiu środowiska

W życiu środowiska lokalnego uczestniczyło nie więcej niż 1/3 respondentów i to najczęściej w znikomym stopniu, np. był to udział w niektórych zebraniach wiejskich lub w imprezach masowych organizowanych przez instytucje lokalne. Przyczyny tego stanu rzeczy są różnorodne, np.: „Odkąd jestem bezrobotna, odciełam się od świata” (K, pow. 60 r.ż.).

Tylko 10 % badanych przejawiało wyższą aktywność, czynnie uczestnicząc w rozwiązywaniu określonych problemów swojej miejscowości. Respondenci ci pomagali innym, np. osobom niepełnosprawnym czy rodzinom wielodzietnym, pełnili funkcje w organizacjach i stowarzyszeniach społecznych, organizowali wystawy, występy i spotkania, byli też współorganizatorami różnych akcji społecznych w środowisku. Najwięcej badanych przejawiało działalność związaną z Kościołem – są to członkowie Rad Parafialnych, „Caritas”, komitetów budowy obiektów sakralnych, członkowie Kółek Różańcowych. Na drugim miejscu znajduje się działalność charytatywna badanych w środowisku, jest to bezinteresowna pomoc innym, np. działalność na rzecz rodzin wielodzietnych, ludzi ubogich i niepełnosprawnych.

Niektórzy działają w organizacjach i stowarzyszeniach społecznych: jednostkach OSP, Klubach Rencisty i Emeryta, Kołach Gospodyń Wiejskich. Osoby te zajmują się m.in. działalnością organizatorską w środowisku, np.: „Biorę udział w organizacji akcji społecznych w naszej miejscowości”; „Organizuję wystawy i przedstawienia dla mieszkańców mojej wsi”.

Uogólnienia i wnioski

W świetle uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że **większość osób po sześćdziesiątym roku życia przede wszystkim pragnie wieść spokojną egzystencję w zdrowiu i życzliwym otoczeniu swojej rodziny. Badani na ogół są zadowoleni ze swoich dotychczasowych osiągnięć**, jest to satysfakcja z przebytej drogi zawodowej i jej rezultatów, a następnie z udanego życia rodzinnego i osiągniętej pomyślności w życiu osobistym.

Oglądanie telewizji, czytanie prasy i książek, odbywanie spacerów oraz pobyt w Kościele – to najczęściej występujące formy aktywności osób starszych w badanym środowisku. Poza już wymienionymi występuje znaczna różnorodność innych form, ale nie są one powszechne, tzn., że określony rodzaj aktywności przejawia tylko niewielki odsetek osób badanych. **W tym kontekście tryb życia większości badanych może być oceniany jako dość monotony.** Przykładowo połowa respondentów (50%) w okresie 10 lat w ogóle **nie była na wczasach.** Można przypuszczać, że i wcześniej w tej kwestii było podobnie, np. ze względu na dwuzawodowość wielu osób (praca w zakładzie i równocześnie w gospodarstwie swoim lub swoich rodziców). W strukturze przejawianych przez osoby starsze form aktywności **dominują zajęcia z zakresu rekreacji kulturalnej i turystycznej** – wycieczki autokarowe głównie do miejsc kultu. Poza spacerami mało jest form rekreacji ruchowej oraz zajęć sportowych. **W badanym środowisku występuje niewiele możliwości uczestnictwa osób starszych w kulturze w formach instytucjonalnych.**

Szczególnego zainteresowania i pomocy wymagają **ludzie starsi ze środowisk wiejskich**, gdyż tam jest najmniej sytuacji i okazji do rekreacji, i do udziału w innych zajęciach wynikających z potrzeb i zainteresowań respondentów. Szereg osób oczekuje wręcz na jakąś propozycję przejawienia aktywności w możliwym dla nich zakresie. Przypuszczalnie inni też wzięliby udział w jakiejś formie działania, ale **dopiero po zachęceniu ich** do tego przez kogoś, np. przez środowiskowych działaczy oświatowych, pracowników instytucji kultury, oświaty, służby zdrowia czy przez osoby zatrudnione w urzędach gminnych.

Przeważnie życie ok. 80% respondentów zamyka się w schemacie: rodzina – Kościół – telewizja i radio – znajomi – czytelnictwo prasy i ewentualnie książek. Z braku innych zajęć dostatecznie atrakcyjnych nader często rozmyślają oni o swoich chorobach, niedostatkach, starości i śmierci. W ich życie „wkradła się” rutyna i monotonia. W tym kontekście mocno zaznacza się rola wszelkich

instytucji, organizacji i stowarzyszeń skupiających ludzi w podeszłym wieku, np. KGW, kół Związku Emerytów i Rencistów, partii politycznych i in., gdyż przejawiana aktywność służy nie tylko celom społecznym, ale ma też znaczenie rozwojowe i terapeutyczne dla uczestników tych działań.

Badanie wykazało, iż występuje **potrzeba rozwijania skuteczniejszej edukacji społeczeństwa w zakresie sprawowania opieki nad ludźmi starszymi**. Szczególną rolę w tym procesie mogą spełnić: szkoła, telewizja i prasa, w tym lokalne środki przekazu. Pożądane jest m.in. ukształtowanie właściwego stosunku młodzieży do ludzi starszych i starości, lepsze przygotowanie osób dorosłych do pełnienia opieki nad swoimi starzejącymi się rodzicami, skuteczniejsza działalność szkoły w środowisku lokalnym („szkoły otwartej”) w zakresie tworzenia warunków umożliwiających animację aktywności kulturalnej mieszkańców.

Niezbędna jest **koordynacja działalności** wszystkich tych instytucji i organizacji lokalnych, których praca może być zorientowana na niesienie pomocy ludziom starszym. Koordynacji mogłyby dokonywać zespoły działaczy oświatowych (z udziałem seniorów), skupione na przykład przy zarządach administracji osiedlowej, ośrodkach i klubach kultury, szkołach, bibliotekach czy urzędach. Ich zadaniem byłoby: **diagnozowanie sytuacji ludzi starszych** w środowisku, informowanie władz i społeczeństwa o potrzebach i oczekiwaniach seniorów, **inspirowanie** instytucji środowiskowych oraz ogniw organizacji i stowarzyszeń społecznych do podejmowania określonych zadań na rzecz ludzi starszych (w tym osób niepełnosprawnych, przewlekle chorych, samotnych, żyjących w trudnych warunkach materialnych i in.).

Problemy ludzi starszych wymagają szerszego uwzględnienia w zintegrowanych programach działania samorządu lokalnego, instytucji i organizacji lokalnych. Przykładowo w badanym środowisku zasadne byłoby m.in.:

- Włączenie do pracy w radach programowych ośrodków i klubów kultury osób starszych ze środowiska lokalnego i z ich udziałem opracowywanie założeń programowych dla grupy wiekowej seniorów;

- Dokonywanie okresowych wieloaspektowych diagnoz sytuacji ludzi starszych w środowisku lokalnym, np. przez placówki kultury, szkoły, ośrodki pomocy społecznej i in., co ułatwiłoby podejmowanie skutecznych decyzji w zakresie zaspokajania indywidualnych i grupowych potrzeb seniorów. Bez rzetelnej diagnozy nieraz bardzo dramatyczna sytuacja losowa niektórych osób, niekiedy nawet naszych najbliższych sąsiadów, może pozostać niezauważona, a osoby te nie otrzymają w porę niezbędnego wsparcia;

- Podjęcie wysiłków na rzecz poszerzenia zaplecza społecznego aktywu działaczy kultury (wolontariuszy) i odpowiednie przygotowanie ich do pracy z ludźmi starszymi;

- Skuteczniejsze informowanie seniorów o organizowanych dla nich w środowisku lokalnym imprezach, spotkaniach i zajęciach z zakresu kultury, oświaty, sportu

i turystyki. Oprócz imiennych zaproszeń i informacji umieszczonych na tablicach ogłoszeń w instytucjach, np. w przychodniach i ośrodkach zdrowia, można też do tego celu wykorzystać szkoły oraz prasę i telewizję osiedlową (regionalną);

- Udzielenie pomocy osobom starszym w skupianiu się, np. w gronie hobbystów – zbieraczy (filatelistów, numizmatyków i in.), osób mających wspólne zainteresowania artystyczne, literackie, pragmatyczne itd. W tym celu niezbędne jest bezpłatne udostępnienie przez administrację gminną i osiedlową lub inne instytucje środowiskowe pomieszczeń w pobliżu miejsca zamieszkania odpowiednio dostosowanych pod względem architektonicznym (na parterze lub z możliwością korzystania z windy).

Starania o godną starość w zdrowiu mają nie tylko wymiar jednostkowy, ale i głęboki sens społeczny. Osiąganie związanych z tym celów wymaga rozwijania działań planowych, systematycznych i skoordynowanych. Wyniki badania wskazują, iż działalność spontaniczna, słabo ukierunkowana i akcyjna nie pozwala na osiągnięcie zadowalających rezultatów.

Ryszard Kalamarz *jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunktem w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego*

Teresa Leśniak
Łukasz Szmyd

Animacja i animator czasu wolnego – wyzwania na dziś i jutro

Skala i tempo zachodzących w świecie zmian, w aspekcie politycznym, społecznym i kulturowym, zaskakuje współczesnych mieszkańców „globalnej wioski”.

Przyszłość przestała być przewidywalna jako funkcja przeszłości. Przyspieszenie przemian wkracza w coraz nowsze sfery życia, co znacznie utrudnia, a czasem wręcz uniemożliwia funkcjonowanie człowieka w obszarze szeroko rozumianej kultury symbolicznej.

Powstanie nowych mediów, różnorodność propozycji artystycznych i kulturalnych, ukształtowanie się nowych wzorów estetycznych sprzyjają poczuciu chaosu i niejednoznaczności treści transmitowanych różnymi kanałami.

Współczesne społeczeństwo zwane jest „społeczeństwem ryzyka” lub „pękniętym społeczeństwem”. Ludzie poszukują samych siebie, własnej tożsamości, własnych sposobów na życie, na swój rozwój, a czasem na przetrwanie. Bezimienna rzesza ludzi na co dzień oczekuje i poszukuje pomocy, poparcia i rady. Równie często bezimienna rzesza ludzi jest gotowa i chce udzielać pomocy innym.

Powszechnie mówi się o wysoko skomplikowanym życiu codziennym.

Cechy rozbitego społeczeństwa:

- rozpad tradycyjnych form społecznych (nieustanne przekształcenia, kryzysy społeczne, polityczne, ekonomiczne, moralne, kulturowe, zerwanie z tradycyjnym społeczeństwem wiejskim);
- głęboka modyfikacja struktur społecznych, np.:
 - dominacja wielkich aparatów kierowniczych, kontroli społecznej, planowania, centralizacji oraz kontroli informacji,
 - poprzez cykl „produkcja-konsumpcja” występowanie obfitości dóbr (tzw. społeczeństwo konsumpcyjne), coraz większa przepaść w dostępie do owych dóbr,
 - społeczeństwo „czasu wolnego” – perspektywa wykorzystania czasu wolnego na poszukiwanie nowego sposobu egzystencji w celu lepszej jakości życia,
 - bezrobocie, obszary ubóstwa, nierówności różnego typu,
 - środki masowej informacji prowadzące do zjawiska masowości.

Z masowością wiążą się złożone problemy poczucia utraty tożsamości, nieprzystosowania, patologii społecznej, dewiacji, poddanie życia jednostek i grup „standaryzacji”.

Ze standaryzacją wiąże się zjawisko prowadzące do odrzucenia wartości, mistrzów i autorytetów. Młode pokolenie neguje zastane wartości. Rodzą się więc i rozwijają różne ruchy społeczne (stowarzyszenia, wspólnoty), które chcą uczestniczyć w życiu społecznym i kulturalnym, dążą do autonomii (głoszą np. powrót do środowiska naturalnego, do nowo odkrytych kultur ludowych). I tutaj animacja może przyczynić się do harmonii społecznej i pełnić rolę antidotum na szeroko rozumianą patologię społeczną.

Za pośrednictwem animacji dokonuje się demokratyzacja życia społecznego (dialog, wspólne tworzenie dla wspólnego dobra). Kultura jest kontekstem, w którym wszystko się dzieje i nawet zagadnienia prawne wyrwane z kontekstu kulturowego tracą znaczenie.

O kulturze mówi się, że jest dla nas jak grawitacja, jak powietrze, jak woda dla ryby. Na co dzień nie zdajemy sobie sprawy z jej istnienia. Bolesnie o jej istnieniu dowiadujemy się, gdy przekroczymy próg, wchodząc na „inny”, „nowy”, „różny” teren lub spotykamy się z „innym” „obcym”.

Przemiany, których jesteśmy świadkami lub współorganizatorami w różnych dziedzinach życia, powodują, że idee animacji zyskują coraz większe zainteresowanie współczesnych społeczeństw, gdyż generalnie animacja skierowana jest ku zmianom w otaczającej nas rzeczywistości. Rzeczywistości zarówno w sferze kultury, edukacji, pracy pozaszkolnej w szerokim ujęciu, w sporcie, jak i w ruchach katolickich, politycznych itd.

Animacja dotyczy różnych segmentów użytkowników (od dzieci najmłodszych po ludzi starych), jest dziedziną życia społecznego. A główny jej cel to pobudzenie aktywności społecznej obywateli, aby własny los „wzięli w swoje ręce” i byli pełnoprawnymi uczestnikami i podmiotami w każdej sferze życia społeczno-gospodarczo-politycznego.

Narodziny „animacji” jako wieloaspektowego zjawiska miały miejsce we Francji w latach czterdziestych XX w. Zjawisko to wywodzi się z wprowadzenia zmian do ruchu społecznego, głównie ruchu oświaty dorosłych. Na proces powstawania i rozwoju animacji społeczno-kulturalnej i społeczno-wychowawczej we Francji miały wpływ także liczne prądy ideowe i edukacyjne¹.

We Włoszech animacja rozwinęła się w latach sześćdziesiątych, głównie na bazie edukacji. W Niemczech w latach siedemdziesiątych przedstawiona została koncepcja animacji, która mówi „o współzależności czasu wolnego, kultury i oświaty”², a przez to następuje integracja, komunikacja i partycypacja (swoboda uczestnictwa).

W Polsce zainteresowanie animacją nastąpiło wraz z reformą polityczno-gospodarczą. Zmianie uległ system myślenia, polegający na innych niż wcześniej stylach życia i funkcjonowania społeczeństwa.

¹ B. Jedlewska, *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*. Lublin 1999, s. 68.

² *Ibidem*, s. 106.

Zakres animacji społeczno-kulturalnej w ostatnich latach wyraźnie się rozszerzył, a jest to związane z przyjęciem definicji kultury w jej najwyższym wymiarze socjologiczno-antropologicznym, bowiem kultura rozciąga się na wszystkie dziedziny życia społecznego, od twórczości artystycznej, po życie codzienne. Zatem animacja stanowi bodziec do działań zmierzających do samorozwoju, przynależności do społeczeństwa, przyjęcia postawy twórczej we wszystkich segmentach działań, prowadzi do zmodyfikowania pracy instytucjonalnej poprzez otwarcie jej na środowisko.

Analizując genezę i ewolucję animacji społeczno-kulturalnej, można ukazać jej wspólne cechy i specyfikę w różnych krajach³. Główny kierunek wspólny to:

- ożywianie społeczności,
- inspirowanie działań twórczych jednostek i grup,
- inicjowanie różnych form aktywności życia społeczno-kulturalnego.

W praktyce animacji społeczno-kulturalnej w Europie przedstawiane są cztery koncepcje animacji:

- wspólnotowa – zakłada się, że animacja jest sposobem kształtowania wspólnoty,
- partycypacyjna – za cel główny przyjmuje uczestnictwo w działaniach instytucji kultury,
- emancypacyjna – kładzie nacisk na swobodę w sensie samostanowienia,
- instrumentalna – odwołuje się do szeroko rozumianej demokratyzacji kultury.

„Animator to funkcja czy zawód? Czy animatorzy to ludzie, którzy mają odpowiednie wykształcenie poświadczone dyplomem, czy też animator to ochotnik, przewodnik – samouk?”. Wiele jest pytań dotyczących zawodu animatora, ale nie ma i długo nie będzie zamkniętych definicji z powodu rozlicznych różnicowań ideologicznych, środowiskowych, społecznych i gospodarczych. Cechą charakterystyczną animatora jest z pewnością jego osobowość, w której wymiar moralny jest chyba najbardziej znaczący. Funkcjonują tutaj dwie główne opcje:

- pierwsza przemawia na rzecz profesjonalizacji animatora,
- druga kładzie duży/szczególny nacisk na system wartości, cechy osobowości i umiejętności animatora.

Te dwie opcje powstały jakby niezależnie od siebie, ale są komplementarne – jedna nie wyklucza drugiej. Autorzy definicji oscylują między opisem jego funkcji lub jego przynależności do określonego sektora życia społecznego/kulturalnego, a podkreśleniem jego szczególnej osobowości i/lub zadań.

Próba zdefiniowania pojęcia „animator” miała miejsce w 1969 r. przez ministerialną grupę roboczą we Francji zajmującą się kształceniem animatorów. Czytamy w związku z tym:

„Animator jest pracownikiem społecznym. Jego funkcja polega na doprowa-

³ Por.: *Animacja współpracy środowiskowej*, M. Mendel (red.). Wstęp J. Żebrowski. Toruń 2002, s. 11-33; M. Kopczyńska, *Animacja społeczno-kulturalna. Podstawowe pojęcia i zagadnienia*, Warszawa 1993, s. 36-150; B. Jedlewska, *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*. Lublin 1999, s. 52-136.

dzeniu do powstania i rozwoju działania o cechach edukacyjnych, kulturowych i sportowych. Działania te adresowane są do wszystkich. Zmierzają do edukacji globalnej i permanentnej⁴. Rok później zdefiniowano animatorów następująco: „są wyspecjalizowanymi pracownikami, których rolą jest popieranie i zapewnianie animacji społeczno-wychowawczej⁵. Ich funkcją jest pobudzenie i rozwój działalności wychowawczej i kulturalnej (obywatelskiej, ekonomicznej, artystycznej, sportowej) ułatwiający ogólny rozwój kulturalny jednostki, grupy, środowiska, społeczeństwa.

A oto inne definicje⁶:

– „animator jest nośnikiem problemu i pragnienia – nie może zadowolić się odtwarzaniem funkcjonowania instytucjonalnego – jest twórcą”,

– „to, co charakteryzuje animatorów, to pewna forma stosunków, jakie utrzymują ze środowiskiem, w którym chcą działać. To jednostki, które nie mogłyby nie być animatorami. Wszystko przemawia za tym, że duża część spośród nich, pozbawiona animacji, byłaby jednocześnie pozbawiona głównego motoru ich osobistego rozwoju”,

– „animator to odkrywca tajemnicy innych. Animator to zawód trudny, który nie znajduje swojej prawdziwej definicji i zdefiniować go – to bez wątpienia obrzydzić go i uczynić nudnym”,

– „animator to czynnik rozwoju jednostek i grup, którego działanie profesjonalne lub ochotnicze polega na interwencji w dane środowisko na płaszczyźnie relacji między jednostkami i wytworami kultury oraz na poziomie stosunków z szerszymi strukturami społecznymi”.

Działanie animatora mieści się w ramach instytucjonalnych, przyjmujących różne formy (stowarzyszenia, instytucje społeczno-kulturalne, zbiorowość lokalna, instytucje kultury), jak i w działaniu otwartym, jednostronnym. Wymaga urozmaiconych technik, a więc niezbędnych kompetencji i kwalifikacji animatora oraz obejmuje liczne aktywności kulturalne, artystyczne, estetyczne, społeczne, itp. dla różnych kategorii użytkowników.

Typologie animatora

- 1) w odniesieniu do sektorów działania:
 - animator społeczny,
 - animator kultury,
 - animator społeczno-kulturalny,
 - animator szkolny,
- 2) w odniesieniu do typologii motywacyjnej (wynikające z korelacji motywacji animacji i typu animacji):

⁴ M. Kopczyńska, *Animacja społeczno-kulturalna. Podstawowe pojęcia i zagadnienia*, Warszawa 1993, s. 162.

⁵ *Ibidem*, s. 163.

⁶ Cyt. za: M. Kopczyńska, *ibidem*, s. 158-166.

- animator konserwatywny – zmierzający do utrzymania *status quo*,
 - animator reformatorski – mający na celu zmiany społeczeństwa przez organizowanie komunikacji i stosunków międzyludzkich,
 - animator rewolucyjny – dążący do przekształcenia struktur społecznych i ekonomicznych poprzez rozwój uświadomienia, odpowiedzialności i uczestnictwa,
- 3) typologia socjologiczna:
- uwzględnia rodzaje aktywności (społeczną, kulturalną, edukacyjną, sportową itp.),
 - stanowisko – odpowiedzialność (funkcja kierownicza lub animator nie wykonujący takiej funkcji w instytucji),
 - kryteria społeczno-demograficzne włącznie z przynależnością związkową, polityczną, w ogóle z ruchliwością społeczną,
- 4) typologia ideologiczna: uzupełnia ww. socjologiczną o aspekt subiektywny, ukazujący stosunek animatorów do władzy przez analizę dróg, po których kroczą w zmiennym polu wpływów.

Wyróżnia się siedem typów animatora:

- kontroler – odpowiedzialny za animację i kontrolujący ją na najwyższych szczeblach, „jest decydentem”,
 - wszechstronny – to człowiek „dobrej woli”, zabiega o nawiązanie dobrych stosunków między różnymi władzami i siłami. Czasem bardzo zachłanny, bardzo ambitny, bardzo popularny,
 - strateg – bojownik, który dąży do ściśle określonego celu. Stara się o rozwój własny i animowanego środowiska, „niesprzedajny”,
 - statysta – animator dla przyjemności, jest ludycznym widzem-filozofem, nie obchodzi go sprawy ogólne i różne, jest „wykonawcą bez względu na warunki”,
 - produkt – ubiera się w ideologię animacji, znajdując tam ujście dla własnych lęków i/lub sytuacji, „nie może postępować inaczej”,
 - rezerwista – młody animator wprowadzony przez starych, aby zająć ich odpowiedzialne stanowiska,
 - odrzucony – chciałby i lubi pracować, ale jest trzymany na dystans z różnych powodów,
- 5) w odniesieniu do typologii ról pełnionych przez animatora:
- sumienny – animator z powołania, z pracy czyni „kapłaństwo”, uznaje, że musi się poświęcić całkowicie zadaniom i ludziom, którym powinien pozwolić odkrywać i dokonać „objawienia”,
 - macierzyński – kluczem do animacji jest miłość, a więc słuchać, czuć, pomagać, być do ich dyspozycji, rozwiązywać ich problemy,
 - personalista – zadaniem animatora jest umożliwić jednostkom, aby stały się dojrzałe, odpowiedzialne i niezależne, aby miały krytyczny umysł i okazję do nieustannego rozwoju,

- inicjator – pobudza aspiracje i zainteresowania kulturą, sprzyja wszystkiemu co nowe i twórcze,
- 6) typologia przez wzór odniesienia:
 - animator przyznający pierwszeństwo estetyce (twórczość i sztuka),
 - animator dający przywilej oświacie pozaszkolnej,
 - animator nastawiony na cel społeczny.

Inny rodzaj klasyfikacji wyróżnia następujące typy:

- animator rozpowszechniający – ułatwia dostęp do treści kulturalnych i ich krytyczną asymilację,
- animator instruktor – sprzyja rozwojowi ekspresji osobistej,
- animator grupowy – sprzyja rozwojowi grupy, nastawiony na słuchanie, aby rozpoznać ich potrzeby i je zaspokoić,
- animator koordynator – animuje całą instytucję lub środowisko.

Mnogość klasyfikacji i ich olbrzymia różnorodność ukazują zarówno funkcje realizowane (sprawowane przez animatora w formach instytucjonalnych), jak i ze względu na typy aktywności uczestników. Definitywność zakresu animacji i roli animatora ulega stale poszerzaniu w odniesieniu do jego działań w życiu codziennym.

Animacja pobudza postawy twórcze, sprzyja poczuciu tożsamości, poszanowaniu wartości i osobowości innych. Teoretycy, którzy odwołują się do porządku duchowego, kładą nacisk na funkcję animatora i animacji. Jest nią odrodzenie moralne i duchowe w czasach stale narastających kryzysów. Autorzy wszelkich klasyfikacji stają wobec dylematu: czy dążyć do porządkowania i wyodrębniania precyzyjnych zakresów działań animatora, czy też szukać ogólnych ram odniesień dla ich charakterystyki?

Zwolennicy drugiej koncepcji podkreślają, że nie może być wzoru ani stereotypu, gdyż każde środowisko i grupa jest inna, ciągle ewoluuje a i kontakty międzyludzkie stale się zmieniają, podobnie jak otoczenie społeczno-gospodarcze.

Kodeks deontologiczny⁷

Kwestie określające kodeks animatora są podejmowane w różnych krajach i wszystkie omawiają różnorodność problemów oraz określają wiele wątpliwości, których w jednoznaczny sposób nie można rozwiązać. Prawa i obowiązki animatora można skodyfikować m.in. według następującego klucza:

- a. obowiązki:
 - odpowiedzialne zaangażowanie w pracę grupy,
 - rozwijanie u siebie i u członków grupy nastawienia „poszukującego”, badawczego, krytycznego (zaczynanie od siebie), koncepcyjnego,
 - stałe dyskutowanie, osiąganie konsensusu,
 - wystrzeżenie się manipulowania grupą,

⁷ *Ibidem*, s. 175-196.

b. prawa:

- prawo do osobistych przekonań i prywatnego życia,
- prawo do warunków gwarantujących bezpieczeństwo,
- prawo do uczestnictwa w określaniu celów i działań,
- prawo do nieustannego kształcenia się i doskonalenia.

W określeniu praw i obowiązków animatora niektórzy autorzy szczególną uwagę zwracają na reguły etyczne, niezbędne w życiu zespołowym, m.in.:

- solidarność i wspieranie się,
- dyskrecja dotycząca problemów członków grupy,
- szacunek dla innych (dla siebie też!),
- wspólna i/lub podobna postawa wobec reguł życia w grupie,
- umysł krytyczno-konstruktywny (zdolność do analizowania i przekształcania twórczego),
- w ogóle zdolność do życia w zbiorowości poprzez autentycznie pozytywną komunikację.

Funkcje animatora:

1. Funkcja służąca skutecznemu działaniu poprzez:
 - doprowadzenie do określenia przez członków grupy konkretnych celów uzgodnionych przez wszystkich i akceptowanych,
 - wspólne opracowanie spójnego programu zgodnie z celami,
 - czuwanie nad obiegiem informacji dostępnej dla wszystkich,
 - umożliwienie podejmowania decyzji indywidualnych i zbiorowych dotyczących sensu i kierunków działania,
 - czuwanie nad organizowaniem działania, tj. ustalenie wg cyklu działania zorganizowanego (planowanie strategiczne i operacyjne).

2. Funkcja polegająca na ułatwianiu skutecznego działania dzięki użyciu odpowiednich technik – czuwa nad regularnością spotkań, zakresem tematycznym oraz stara się tworzyć klimat sprzyjający aktywnemu włączeniu się pojedynczej osoby w działanie grupy.

3. Funkcja „regulacyjna” – koncentruje się na osobach i ich wzajemnych relacjach po to, aby następował rozwój jednostek i ich indywidualnych zdolności; chodzi o to, by słuchać, uczyć słuchania, dążyć do rozszerzenia identyfikacji z „Ja” na „My”, rozumieć, być wrażliwym, prowadzić do ustalania i reprezentowania wspólnych wartości.

Właściwości osobiste i zachowania animatora wg badań dr B. Jedlewskiej⁸ to zespoły cech dotyczących:

- temperamentu: aktywności, ruchliwości, przebojowości, odporności na stres,
- intelektu: zdolności, inteligencji, bystrości, otwartego krytycyzmu, poszukiwania, bycia twórczym, dużej wyobraźni, intuicji, fantazji, dużej wiedzy interdyscyplinarnej,

⁸ B. Jedlewska, *op. cit.*, s. 146-160.

- woli: ambicji, pracowitości, konsekwencji, obowiązkowości i wytrwałości,
- społeczno-moralnych: zaangażowania, empatii, bezinteresowności, odpowiedzialności, autentyczności, komunikatywności, aktywności, pogody ducha.

Motywacje działań animatora

1. Wewnętrzne:

- twórcza pasja i zapał do działania,
- zainteresowanie wybraną dziedziną kultury,
- zamiłowanie do wybranej dziedziny sztuki,
- miłość do drugiego człowieka i przyrody,
- chęć i potrzeba przekazania posiadanej wiedzy i umiejętności innym,
- chęć i potrzeba zarażenia innych,
- świadomość potrzeby i konieczności ożywienia życia kulturalnego w swoim środowisku.

2. Zewnętrzne:

- radość wychowanków i ich rodziców,
- sukcesy wychowanków,
- wyróżnienia, nagrody, pochwały zwierzchników oraz akceptacja środowiska,
- marazm i uśpienie kulturowe środowiska,
- trudności finansowe.

Kompetencje animacyjne (zdolności i umiejętności – są sumą cech osobowych, motywacji, nabytej wiedzy i doświadczenia):

- talent animatorów do inspirowania innych ludzi do twórczych działań, rozbudzanie głodu tworzenia i działania,
- zdolność i umiejętność wydobywania z ludzi tego, co w nich najlepsze (ukrytych potrzeb, potencjału, zainteresowań, a także ich rozwijanie),
- zdolność do pracy i współpracy z grupą,
- zdolności empatyczne, pełnienie ról i praca w różnych środowiskach,
- zdolność do podejmowania działań innowacyjnych, twórczych i przeniesienie tych pasji na innych,
- zdolność do trudu, upór i konsekwencja, a zatem sukces.

Z badań omówionych powyżej istotnym okazuje się sposób życia i autokreacji animatora:

- ciągłe doskonalenie się,
- bycie wobec siebie wymagającym,
- posiadanie pasji i ciągłe podsycanie twórczej energii,
- uczenie się od innych, dawane im wiele z siebie,
- poznawanie smaku i radości tworzenia.

Problematyka kształcenia animatorów jest ważna i wiele się o tym dyskutuje na konferencjach dotyczących kształcenia i doskonalenia. Kształcą ich ośrodki uniwersyteckie w ramach specjalności lub specjalizacji na takich kierunkach, jak: pedagogika, kulturoznawstwo, polonistyka, socjologia, zarządzanie; również w ra-

mach studiów podyplomowych w specjalnościach: zarządzanie kulturą, animacja społeczno-kulturalna oraz dwuletnich szkołach pomaturalnych.

Zakończenie

Odpowiedź na pytanie: Jakie są wyzwania animacji na dziś i jutro? nie przynosi konkretnej odpowiedzi, gdyż jest wiele niewiadomych, a życie nieustannie się zmienia i animator powinien nie tylko nadążać za zmianami, ale również optymistycznie prognozować przyszłość i tym optymizmem dzielić się z jednostkami, grupami i społecznościami lokalnymi. Wprowadzać w dzieło wspólne tworzenia dla dobra publicznego.

Zatem liczą się cechy osobowe, pozycja w środowisku, umiejętność pracy z ludźmi i dla ludzi, wiedza interdyscyplinarna, gotowość do nieustannego tworzenia nowych rozwiązań i przekonania ludzi, że warto być razem, bo rzeczywistość bez nas nie istnieje i to my mamy wpływ na własne życie, życie grup i swojego środowiska.

Animatorowi winna przyświecać myśl zawarta w Sentencjach Międzynarodowego Roku Rodziny z 1994 r.: „Nigdy nie powątpiewaj w to, że mała grupa rozważnych ludzi, jaką jest rodzina lub mała społeczność lokalna, nie może zmienić świata. W rzeczywistości może to zrobić tylko Ona”.

Teresa Leśniak jest pracownikiem Państwowego Pomaturalnego Studium Kształcenia Bibliotekarzy i Animatorów Kultury w Krośnie, specjalizacja: bibliotekarstwo, nauka o książce, prawne i ekonomiczne podstawy działalności kulturalnej

Łukasz Szmyd jest dyrektorem Państwowego Pomaturalnego Studium Kształcenia Bibliotekarzy i Animatorów Kultury w Krośnie, specjalizacja: zarządzanie w kulturze, teoria i metodyka turystyki

Grażyna Habigier-Pipska

Środowisko lokalne szkoły

Definicje środowiska lokalnego

Termin „środowisko lokalne” jest podstawowym pojęciem współczesnej socjologii. Został przyjęty przez pedagogów społecznych oraz wzbogacony o aspekt wychowawczy, stąd też w pedagogice społecznej występuje jako „lokalne środowisko wychowawcze”.

Stanisław Kawula uważa, że pedagogika społeczna jest „pedagogiczną teorią i praktyką środowiska w tym sensie, że traktuje wszelkie instytucje społeczne (formalne i nieformalne) jako środowisko ludzkiego życia, usiłuje dostrzegać w nich siły i dynamizmy lub sugerować im intencjonalność pracy wychowawczej, aktywizować jego zasoby (potencjały)”¹.

Środowisko lokalne ma wiele wyrażeń bliskoznacznych, takich jak wspólnota lokalna, środowisko wychowawcze, środowisko zamieszkania, środowisko terytorialne czy też społeczność lokalna.

Tadeusz Pilch proponuje następującą definicję środowiska lokalnego: „Środowisko lokalne to gromada ludzi zamieszkujących ograniczone i względnie izolowane terytorium, posiadających i ceniących wspólną tradycję, wartości i symbole, instytucje usługowe i kulturowe, świadomych jedności, odrębności i gotowości do wspólnotowego działania, żyjących w poczuciu przynależności i wewnętrznego bezpieczeństwa”².

Irena Lepalczyk i Ewa Marynowicz-Hetka określają środowisko lokalne jako „teren przestrzennie wydzielony, w którego skład wchodzi, prócz mieszkań, wszelkie urządzenia usługowe, socjalne i kulturalne, uzależnione od potrzeb i struktury społeczno-demograficznej mieszkańców”³.

Mikołaj Winiarski przedstawia lokalne środowisko wychowawcze jako „zespół czynników społeczno-kulturowych i przyrodniczych, zlokalizowanych w ramach rejonu zamieszkania”⁴.

¹ S. Kawula, *Pedagogika społeczna i jej miejsce wśród nauk pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność - perspektywy*, S. Kawula (red.), Toruń 2005, s. 35.

² T. Pilch, *Środowisko lokalne – struktura, funkcje i przemiany*, [w:] *Pedagogika społeczna*, T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), Warszawa 2003, s. 157.

³ I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka, *Wzmacnianie sił społecznych środowiska lokalnego*, [w:] *Pedagogica societatis. Przedmiot, zadania a współczesność*, A. Radzewicz-Winnicki (red.), Katowice 1985, s. 40.

⁴ M. Winiarski, *Współdziałanie szkoły i środowiska jako droga do uspołecznienia szkoły*, „Edukacja” 1990, nr 2, s. 22.

Florian Znaniecki środowiskiem wychowawczym nazywa „odrębne środowisko społeczne, które grupa wytwarza dla osobnika, mającego zostać jej członkiem po odpowiednim przygotowaniu”⁵.

Dla Stanisław Kowalskiego z kolei środowisko wychowawcze oznacza: „1. pozaszkolne środowisko wychowanków szkoły wpływające na nich i wyznaczające ich procesy rozwojowe niezależnie od szkoły; 2. środowisko, które szkoła opanowuje i z którym współpracuje albo w którym pełni rolę wychowawczą”⁶.

Ryszard Wroczyński rozróżnia pojęcia „środowisko” i „otoczenie”. Otoczenie traktuje jako pojęcie szersze, natomiast środowiskiem nazywa „składniki struktury otaczającej osobnika, które działają jako system bodźców i wywołują określone reakcje psychiczne”⁷.

Struktura środowiska lokalnego szkoły

Według pedagogów społecznych środowisko lokalne wywiera wpływ na szkołę będącą jednym z jego komponentów, powiązany z wieloma innymi. W środowisku lokalnym według Mikołaja Winiarskiego funkcjonują placówki edukacyjne, opiekuńczo-socjalne, religijne, kulturalne, regulacyjne, usługowe, kontrolne, produkcyjne, a więc instytucje o różnym charakterze, a także grupy społeczne i osoby. Stwierdza on, że „struktura organizacyjna lokalnego środowiska wychowawczego wskazuje na jej niezwykłą złożoność pod względem podmiotowym i funkcjonalnym. Jest to struktura wielopodmiotowa w sensie instytucjonalnym i osobowym, personalnym”⁸.

Krzysztof Konarzewski wskazuje na cechy charakterystyczne, określające miejsce szkoły w całości instytucji kształcących i wychowujących w gospodarce, państwie, polityce, celowych organizacjach społecznych, kulturze i innych zakresach życia. Stwierdza, że „oczekiwania, jakie z wychowankami szkoły wiążą te wszystkie grupy i instytucje, określają zakres ich usiłowań wpływania na przebieg pracy szkoły”⁹.

Usytuowanie szkoły w środowisku oraz wzajemne oddziaływanie z innymi podmiotami środowiska Robert B. Woźniak przedstawia na poniższym rysunku:

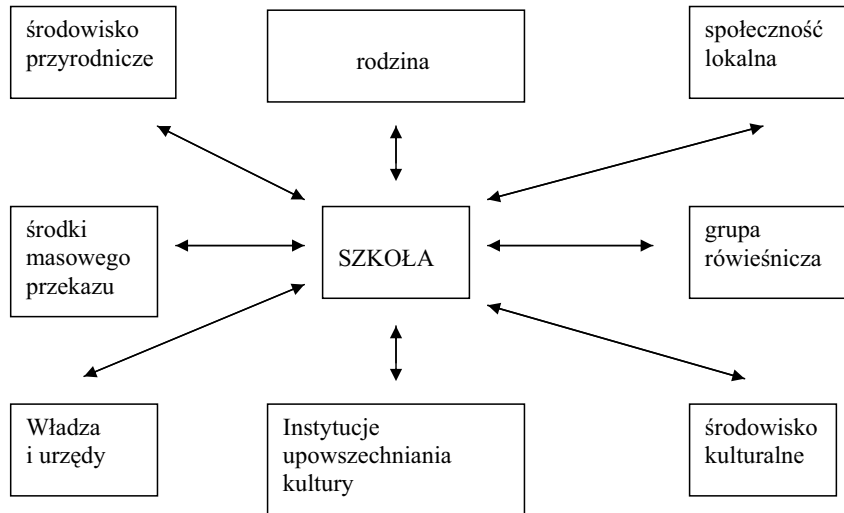
⁵ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t.1, Warszawa 2001, s. 51.

⁶ S. Kowalski, *Szkoła w środowisku*, Warszawa 1969, s. 37.

⁷ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1985, s. 78.

⁸ M. Winiarski, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa 2003, s. 30.

⁹ K. Konarzewski, *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa 2004, s. 59.



Rys. 1. Szkoła w środowisku społecznym.

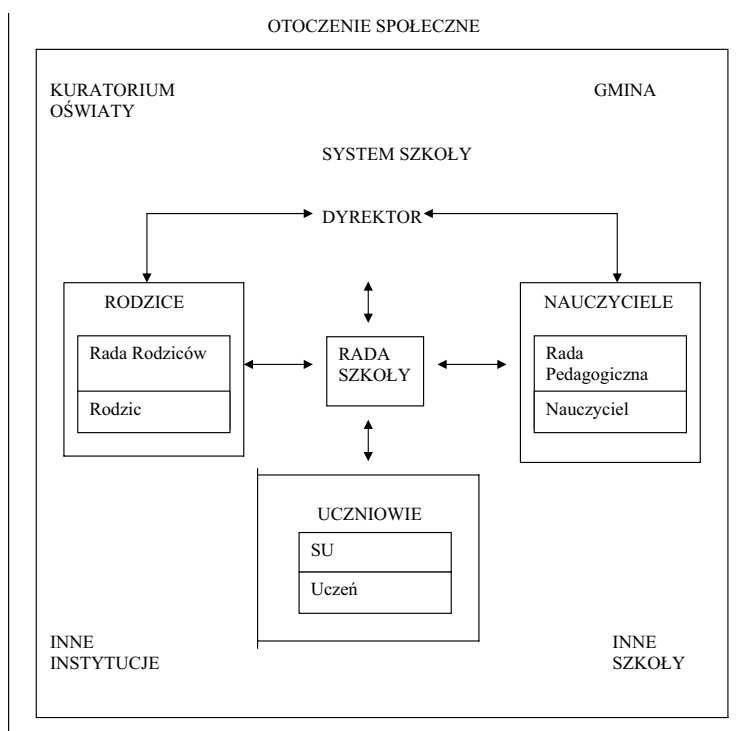
Źródło: R. B. Woźniak, „Zarys socjologii edukacji i zachowań ludzkich”, Koszalin 1998, s. 227.

Szkołę jako jeden z elementów podsystemu w środowisku lokalnym analizuje Bożena Kubiczek. Zgodnie z teorią funkcjonalno-strukturalną społeczności lokalne stanowią „system społeczny, składający się na szerszy system społeczny (makrosystem), ale sam złożony z kilku podsystemów, elementów składowych, a mianowicie:

- ludności mieszkającej na pewnym geograficznie wyodrębnionym obszarze,
- różnego rodzaju instytucji,
- interakcji między ludźmi,
- systemu wartości wypełniającego treściami te interakcje”¹⁰.

Miejsce szkoły w społeczności lokalnej i powiązania z innymi instytucjami, które wpływają na jej funkcjonowanie, prezentuje poniższy rysunek.

¹⁰ B. Kubiczek, *Autonomia szkoły*, Opole 2002, s.158.

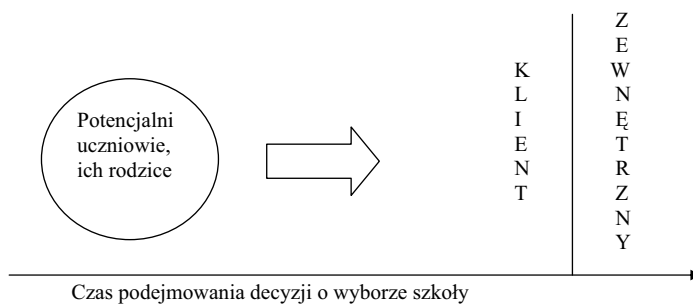


Rys. 2. System szkoły jako podsystem społeczności lokalnej.

Źródło: B. Kubiczek, „Autonomia szkoły”, Opole 2002, s. 159.

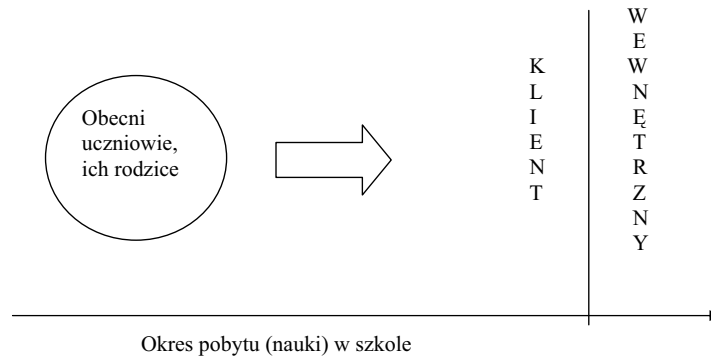
Maria Kalinowska wprowadza pojęcie obszaru klientów szkoły oraz rozróżnienie na klientów zewnętrznych i wewnętrznych. Obszar klientów szkoły stanowią uczniowie i ich rodzice. Klientami zewnętrznymi szkoły są potencjalni uczniowie i ich rodzice, natomiast klientami wewnętrznymi są obecni uczniowie szkoły i ich rodzice.

Rozróżnienie to przedstawiają poniższe rysunki.



Rys. 3. Klienci zewnętrzni szkoły.

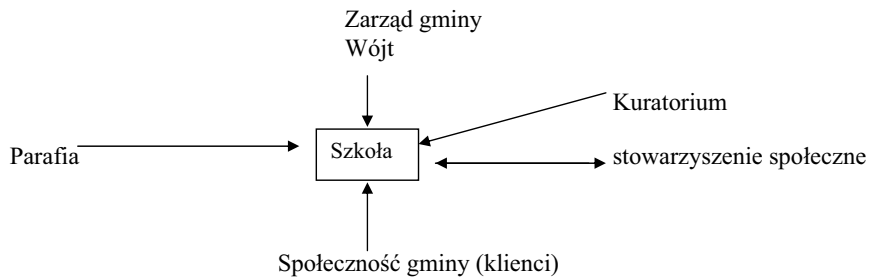
Źródło: M. Kalinowska, „Szkoła jako organizacja – w stronę zarządzania strategicznego”, [w:] „Nowa Szkoła. Skuteczne zarządzanie w praktyce”, C 1.1, Warszawa 1998, s. 9.



Rys. 4. Klienci wewnętrzni szkoły.

Źródło: M. Kalinowska, „Szkoła jako organizacja – w stronę zarządzania strategicznego”, [w:] „Nowa Szkoła. Skuteczne zarządzanie w praktyce”, C 1.1, Warszawa 1998, s. 11.

Wojciech Kaliński rozszerza środowisko, w którym funkcjonuje szkoła, o organy samorządu terytorialnego, organy nadzoru pedagogicznego, stowarzyszenia społeczne oraz parafię. Przedstawia je na następującym schemacie relacji pomiędzy szkołą i środowiskiem:



Rys. 5. Relacje pomiędzy szkołą a środowiskiem.

Źródło: W. Kaliński, „Szkoła w samorządzie terytorialnym”, [w:] „Nowa Szkoła. Skuteczne zarządzanie w praktyce”, G 1.1, Warszawa 1998, s. 3.

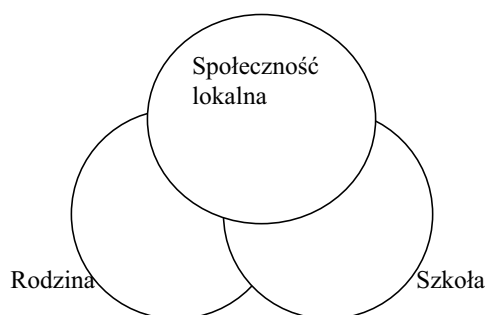
Dzierżymir Jankowski ujmuje szkołę jako komponent lokalnego środowiska wychowawczego, co umożliwia gruntowne rozpoznanie, zrozumienie i optymalizowanie wpływów edukacyjnych na szkołę. Według niego szkoła nie jest wyizolowaną instytucją, instrumentem władzy publicznej, lecz instytucją społeczeństwa, a przede wszystkim instytucją społeczności lokalnej.

Stwierdza, że szkoła w lokalnym środowisku edukacyjnym ma do spełnienia kilka funkcji: „stymulacji, ukierunkowania, akceleracji (przyśpieszania), facylitacji (ułatwiania), profilaktyki, korygowania i naprawy, oraz – co jest ważne, uwzględniając jej charakter instytucji wyspecjalizowanej w dziedzinie edukacji – racjonalnej optymalizacji wpływów edukacyjnych, w granicach możliwych do zracjonalizowania, oraz ich głównego ośrodka”¹¹.

Joyce L. Epstein, badaczka amerykańska, stworzyła model zachodzących na siebie sfer wpływów rodziny, szkoły i społeczności lokalnej. Zakres zachodzenia na siebie poszczególnych sfer uwarunkowane jest siłami wpływu rodziny, szkoły i gminy, takimi jak:

1. doświadczenie,
2. filozofia, rozumiana jako kultura danego środowiska,
3. działanie,
4. warunki związane z czasem,
5. wiek i kondycja dziecka¹².

Model ów przedstawia poniższy rysunek.



Rys. 6. Model zachodzących na siebie sfer wpływów

Źródło: M. Mendel, „Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy”, Toruń 2000, s. 85.

Ze względu na to, że społeczeństwo się rozwija, zachodzą w nim głębokie przemiany społeczne, następuje rozwój nauki, techniki i technologii, zmienia się polityka państwa, w tym polityka oświatowa i prawo oświatowe oraz sytuacja międzynarodowa, szkoła musi również się zmieniać, musi podążać za zmianami w społeczeństwie. Zadaniem szkoły staje się w coraz większym stopniu aktywowanie i rozwijanie współpracy między szkołą a środowiskiem.

¹¹ D. Jankowski, *Szkoła – środowisko – współdziałanie*, Toruń 2001, s. 41.

¹² Por.: M. Mendel, *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Toruń 2002, s. 78–79.

Stwarza to szkole perspektywy rozwoju, bowiem może ona wykorzystać swój potencjał dla wspierania procesów edukacyjnych w środowisku, a nawet może stać się centrum edukacyjnym środowiska lokalnego.

Grażyna Habigier-Pipska jest nauczycielem dyplomowanym przedmiotów ekonomicznych w Regionalnym Centrum Edukacji Zawodowej w Nisku, doktorantką w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie, autorką 12 artykułów opublikowanych w czasopismach naukowych i lokalnych

Małgorzata Podolak

Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli

Działalność innowacyjną w placówce oświatowej określa Rozporządzenie MENiS z dnia 9 kwietnia 2002 roku w sprawie prowadzenia innowacji i eksperymentów. Z rozporządzenia tego wynika, że nauczyciel powinien być twórczy, a działania innowacyjne są wpisane w proces dydaktyczno-wychowawczy szkoły. Nawiązując do teorii pedagogiki alternatywnej – alternatywne działanie oznacza inaczej, ale niekoniecznie lepiej, natomiast w innowacjach ma być nie tylko inaczej, ale i lepiej – i to jest podstawowy cel innowacji, tzn. ulepszenie istniejącego stanu rzeczy. Działanie innowacyjne opiera się na wyznaczeniu celu, ustaleniu warunków tego działania, wyborze środków adekwatnych zarówno do celu, jak i do warunków danej rzeczywistości.

Działalność innowacyjna to proces prawidłowo zorganizowany, uporządkowany, celowy i planowy. Wyróżnia się w nim następujące elementy i związane z tym czynności: zidentyfikowanie problemu, diagnoza problemu, poszukiwanie rozwiązań, wprowadzenie rozwiązań, wypróbowywanie oraz ocena rozwiązań.

Warunkiem racjonalności tworzonych, wdrażanych i upowszechnianych innowacji są wysokie kompetencje innowacyjne nauczycieli.

Ważną rolę w działalności innowacyjnej odgrywa motywacja oraz warunki, w jakich odbywa się innowacja, a więc czynniki osobowe i środowiskowe, które mogą stymulować lub hamować innowacje.

Według *Słownika pedagogicznego*¹ motywacja to ogół motywów występujących aktualnie u danej jednostki. Motyw to swoisty stan organizmu pobudzający osobnika do działania, które ma zaspokoić jakąś potrzebę. Zdaniem T. Tomaszewskiego² motyw to stan wewnętrznego napięcia, od którego zależy możliwość i kierunek aktywności organizmu. Ten stan napięcia najczęściej ulega redukcji w miarę zaspokajania potrzeby. Motywacja może być zewnętrzna lub wewnętrzna. Motywacja wewnętrzna pobudza do działania, które ma wartość samo w sobie. Motywacja zewnętrzna stwarza zachętę do działania, które jest w jakiś sposób nagradzane, lub które pozwala uniknąć kary³.

W psychologii motywację ujmuje się w dwojaki sposób. W kontekście problematyki osobowości jako jeden ze złożonych składników struktury osobowości, bądź jako zespół cech kierunkowych, tj. właściwości wyznaczających kierunek aktywności

¹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1975.

² T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1981, s. 186.

³ *Ibidem*.

i działalności jednostki⁴. Motywację można też rozumieć jako „proces wewnętrzny aktywizujący jednostkę do działania”, czy też jako „proces regulacji, który pełni funkcję sterowania czynnościami tak, aby doprowadziły one do osiągnięcia określonego wyniku, którym może być zarówno zmiana zewnętrznego stanu rzeczy, jak i zmiana w samym sobie, czy też zmiana własnego położenia”⁵. Wynik, którego człowiek jest świadomy J. Reykowski nazywa celem. „Proces motywacyjny określają następujące zjawiska: wzbudzenie energii, ukierunkowanie wysiłku na określony cel, selektywność uwagi, tzn. odrzucanie bodźców nieistotnych, a zwrócenie uwagi na bodźce istotne, konsekwentne kontynuowanie ukształtowanej czynności, dopóki warunki nie ulegną zmianie. Aby proces motywacyjny zadziałał, osoba musi zdawać sobie sprawę, że cel jest potrzebny i osiągalny dla niej”⁶.

Zjawisko, które nierozzerwalnie związane jest z procesem motywacji to napięcie motywacyjne. Człowiek odczytuje je jako chęć zrobienia czegoś. Wielkość napięcia motywacyjnego zależy od czasu niezaspokojenia potrzeby, aspiracji człowieka i jego stanu psychicznego. Im napięcie wyższe, tym wyższa atrakcyjność bodźca.

Duże znaczenie dla człowieka ma uświadomienie sobie potrzeb, gdyż stanowią one podłoże pragnień i motywów działania. Potrzeby te wynikają ze zmiennej hierarchii wartości, które zależą od coraz to innych sytuacji, w jakich człowiek się znajduje, a te mogą powodować zmianę zachowania się człowieka⁷.

Naturalną potrzebą człowieka jest – według D. Waloszek⁸ – aktywność twórcza. Do najważniejszych potrzeb twórczego człowieka należą:

- potrzeba badania jako podstawa zabezpieczenia fizycznego, psychicznego i społecznego,
- eksploracji,
- pogłębiania, stawiania pytań hipotetycznych, zadań typu *odkryć, uzasadnić*,
- osiągnięcia postępu w działaniu i na rzecz działania,
- odniesienia do własnych sukcesów, niepowodzeń, zysków i strat,
- dominacji, władzy,
- przynależności do elit,
- twórczego bycia w świecie, kreacji⁹.

Autorka wyraża pogląd, iż człowiek od zawsze poszukuje miejsca dla siebie w przestrzeni i czasie. Szuka sposobów i form na zaistnienie, na uzyskanie potwierdzenia o własnej sile, kompetencji, przydatności. Potrzeby wpływają na motywy pobudzające człowieka do działania.

⁴ J. Reykowski, *Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności*, [w:] *Encyklopedia Powszechna*, Warszawa 1975, s.187.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ibidem*.

⁷ Cz. Barański, *Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli*, Warszawa 1986, s.33–45.

⁸ D. Waloszek, *Nauczyciel i dziecko*, Zielona Góra 2005, s.23.

⁹ *Ibidem*, s. 23.

Motywacja łączy się z emocjami, aktywizującymi działanie człowieka, jak i z procesami poznawczymi, które są nosicielami informacji, a zarazem prezentują treść dążeń ludzkich¹⁰. Motyw w znaczeniu węższym „można uważać jako uświadomioną rację działania, ukierunkowującą je na określone cele”¹¹. Odpowiada to częściowo definicji proponowanej przez K. Obuchowskiego¹², który zwraca uwagę, że „motyw jest nie tylko czynnikiem dynamizującym działanie, lecz także określa cel i program czynności, stając się uświadomionym powodem działania”¹³. Innymi słowy motyw to „zwerbalizowanie celu i programu działania, umożliwiające danej osobie podjęcie określonej czynności, więc uświadomienie sobie, po co i dlaczego podejmuje określone działania”¹⁴. M. Przetacznikowa wyróżnia dwa poziomy hierarchii motywów: pierwszy - podstawowy, na którym pobudki działania są często mimowolne, nie w pełni uświadomione i skłaniają do reakcji doraźnych, natychmiastowych, spontanicznych i drugi poziom – to motywów dowolne, podporządkowane wartościom i normom, postawom i przekonaniom człowieka¹⁵.

W toku działań wykształcają się typy motywów dominujących, warunkujących określone ukierunkowanie osobowości. Są to: motywów afektywno-osobiste (dominacja motywów egoistycznych), motywów społeczne (nastawienie na zaspokojenie potrzeb innych ludzi lub grupy), motywów czynnościowe (nastawienie na satysfakcję płynącą z wykonania czynności lub z jej rezultatów). Poznanie motywów dominujących umożliwia przewidywanie kierunku zachowań i pozwala na kierowanie swoim rozwojem poprzez stwarzanie odpowiednich stymulujących warunków tego rozwoju¹⁶.

R. Schulz uważa, że motywacja wewnętrzna występuje tylko wtedy, gdy wykonanie czynności stanowi cel sam w sobie, dostarcza wewnętrznych nagród i zadowolenia, doświadczenia skuteczności w działaniu i doświadczenia autonomii. Potrzebne są: swoboda w tworzeniu i działaniu, autonomiczność, życzliwość ze strony dyrekcji, władz oświatowych, możliwość doskonalenia się i uczenia, docenianie nowatorów oraz tworzenie klimatu dla innowacji. Uaktywniające się podczas procesu twórczego struktury poznawcze są źródłem motywacji. Oczekiwanie na efekty wywołuje stosunek emocjonalny. Następuje dynamizacja i ukierunkowanie na cel całej działalności emocjonalnej, poznawczej i praktycznej. U podstaw motywacji leży chęć zrobienia czegoś nowego, dobrego, rozwoju własnych kompetencji i samoukierunkowania. Motywację zewnętrzną natomiast charakteryzują motywów narzucone z zewnątrz¹⁷. Wielu pedagogów i psychologów motywację uważa za jeden z najważniejszych czynników warunkujących podej-

¹⁰ M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1981, s.395.

¹¹ *Ibidem*.

¹² K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1965, s.33.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *op. cit.*, s.395.

¹⁶ *Ibidem*, s.396.

¹⁷ R. Schulz, *Nauczyciel innowator w organizacji szkolnej*, Nowa Szkoła 1979, s. 7.

mowanie działalności innowacyjnej, ponieważ motywy składające się na nią są impulsem zawierającym energię psychiczną uruchamiającą pragnienia, plany i potrzeby nauczycieli. To motywacja, według R. Schulza, uruchamia, podtrzymuje i ukierunkowuje działania innowacyjne. Z badań tego autora wynika, że motywacja wewnętrzna cechuje nauczycieli podejmujących działania twórcze. Natomiast nauczycieli podejmujących działania odtwórcze cechuje motywacja zewnętrzna. Jest to najczęściej potrzeba gratyfikacji materialnej, uznania, władzy, awansu¹⁸.

R. Schulz motywacją nazywa „zespół motywów wewnętrznych i zewnętrznych skłaniających osobę do zrobienia czegoś, do poszukiwania tego, co nieznanne, do podejmowania działań. Jest to impuls psychiczny”¹⁹.

Mimo że motywacja jest niewątpliwie jednym z najważniejszych czynników warunkujących działalność innowacyjną nauczycieli, to jednak trwałe powodzenie innowacji zależy również od innych czynników pozytywnie motywujących, a tkwiących w osobie nauczyciela oraz w środowisku zewnętrznym, w jakim przebiega działalność innowacyjna. Biorąc pod uwagę rodzaj wpływu tych czynników na pracę innowacyjną nauczyciela, podzielono je na stymulujące i hamujące działalność innowacyjną. W obrębie tych dwóch grup wyróżniono czynniki osobowe, do których zaliczono cechy osobowości, cechy umysłu, wiedzę i umiejętności pedagogiczne nauczyciela oraz czynniki środowiskowe, tj. warunki, w jakich żyje i pracuje nauczyciel. Do czynników sprzyjających wprowadzaniu innowacji zalicza się także: właściwy stosunek władz, organizowanie samokształcenia, współpracę z rodzicami oraz dobrą atmosferę w zespole pedagogicznym, właściwy stosunek dyrekcji szkoły, swobodę działania i inne²⁰.

Wśród czynników hamujących pracę innowacyjną wymienia się m.in.: niskie wynagrodzenie nauczycieli, złe warunki materialne, brak obiektywnej oceny pracy nauczyciela, obawę przed niepowodzeniem, niepewność²¹.

R. Schulz, określając czynniki mogące mieć wpływ na powodzenie innowacji, wymienia dwie grupy czynników: podmiotowe i sytuacyjne²². Cz. Barański wyróżnia uwarunkowania podmiotowe, materialne, organizacyjne i kompetencyjne²³.

Z badań przeprowadzonych przez S. Palkę wynika, że nauczyciele napotykają różnorodne trudności we wdrażaniu innowacji, m.in. w zakresie przygotowania merytorycznego i metodycznego²⁴.

Wśród czynników hamujących działalność innowacyjną Z. Pietrasiński wymienia: niepokój ludzi ze względu na zwiększone wymagania, przewidywanie strat materialnych, obawę o zmniejszenie bezpieczeństwa pracy, obawę przed niezadowolaniem z osiągnięć, opory natury ideowej, sztywność i bezwład struktur

¹⁸ *Ibidem*, s. 7–8.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ D. Rusakowska, *Nauczyciel i innowacje pedagogiczne*, Warszawa 1986, s.38.

²¹ *Ibidem*.

²² R. Schulz, *op. cit.*, s. 10.

²³ Cz. Barański, *op. cit.*, s. 26.

²⁴ S. Palka, *Teoria pedagogiczna, a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa 1988.

i form organizacyjnych oraz norm prawnych, kult pedagogicznego doświadczenia, nieprecyzyjne kryteria oceny działań pedagogicznych, niedoinwestowanie oświaty, nieokreśloność i wielość celów szkoły, niepełną kompetencję nadzoru i kontroli, niewłaściwą strukturę organizacyjną instytucji oświatowych, blokady prawno-administracyjne²⁵.

Opór nauczycieli wzrasta, gdy proponowana zmiana jest radykalna. A więc „im więcej cech nowości reprezentuje zaproponowany pomysł, tym większa jest tendencja do jego odrzucenia”²⁶.

Natomiast czynniki stymulujące działalność innowacyjną nauczycieli w szkole, zdaniem autora, są następujące: wyrażenie uznania za wykonanie konkretnego zadania, przydzielenie zajęć dydaktyczno-wychowawczych zgodnie z oczekiwaniami, wyróżnienie na zebraniu rady pedagogicznej, przyznanie podwyższonego dodatku do wynagrodzenia zasadniczego, przyznanie nagrody, powierzenie funkcji kierowniczej i inne.

Z. Pietrański uważa, że chcąc pobudzić działalność innowacyjną stosuje się prawo wzrostu wymagań. Według tego prawa, aby uzyskać lepszy wynik w jakiejś dziedzinie lub stymulować innowacje i postęp należy stawiać wyższe wymagania lub stwarzać warunki, które narzucają te wyższe wymagania określonym osobom lub zespołom²⁷. W wyniku oddziaływania czynników hamujących i stymulujących człowiek jako podmiot działań innowacyjnych może być mniej lub bardziej przychylny wszelkim innowacjom.

Istotne znaczenie w działalności innowacyjnej nauczycieli mają cechy osobowe nauczyciela, a wśród nich: samodzielność, autonomiczność, krytycyzm, zdyscyplinowanie, pracowitość, ambicja, odwaga oraz cechy umysłu: wrażliwość, oryginalność, niezależność myślenia, otwartość, plastyczność, wiedza i umiejętności pedagogiczne, jak: wykształcenie, zasób i jakość wiedzy specjalistycznej, umiejętności, a także cechy metodyczne i interpersonalne, doświadczenie zawodowe oraz czynniki środowiskowe, a wśród nich warunki życia (mieszkaniowe i materialne) i warunki pracy nauczycieli (baza i wyposażenie szkół, styl kierowania szkołą, atmosfera w gronie pedagogicznym, tradycje w szkole, współpraca ze środowiskiem). Pierwsza grupa czynników to te, które tkwią w samym nauczycielu i stanowią o jego podmiotowości. W drugiej grupie znajdują się czynniki, które oddziałują z zewnątrz i tkwią w środowisku społeczno-przyrodniczym oraz zawodowym nauczyciela.

Podsumowanie

Stopień zaangażowania nauczyciela w działalność innowacyjną zależy nie tylko od stosowanych technik pobudzania, ale także od warunków, w jakich pracuje i żyje. Wobec powyższego należy najpierw stworzyć nauczycielom korzystne dla

²⁵ Z. Pietrański, *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, Warszawa 1970, s. 37.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ *Ibidem*.

wyzwalania inicjatyw warunki, a następnie ustalić i stosować techniki motywacyjne wobec konkretnych nauczycieli.

Istnieje więc potrzeba tworzenia wokół nauczycieli innowatorów klimatu twórczego działania – takiego środowiska, w którym czuliby się bezpiecznie. W sferze relacji interpersonalnych, a zwłaszcza w zakresie moralnego wzmacniania (hamowania) motywacji można wywołać u nauczyciela dwojakiego rodzaju reakcje: pozytywne i negatywne. Pierwsze powstają w wyniku życzliwości, nadziei, radości, zaciekawienia, zainteresowania, zaś drugie są wynikiem strachu, niechęci, niezadowolenia. Siła tych emocji może być różna. Atmosfera, w której panuje życzliwość, uznanie sprzyja powstawaniu napięcia motywacyjnego, będącego podłożem mobilizacji i chęci zaangażowania się w rozwiązywanie problemów i osiąganie celów. Należy zatem wytwarzać pozytywne napięcie motywacyjne, które sprzyja kształtowaniu się klimatu twórczych przemian. Dopiero w takim klimacie istnieją optymalne warunki do pełnej satysfakcji i zadowolenia z pracy oraz samourzeczywistniania się nauczycieli.

Niezmiernie ważne jest też, by nauczyciele mieli gwarancję, że ich wysiłek lokowany w działalność innowacyjną przyniesie im trwałe i niezmiennie wartości materialne, które nie ulegną dewaluacji. Świadomość taka sprzyja długotrwałym aktywnym działaniom na rzecz ciągłego doskonalenia rzeczywistości.

Wobec dynamicznego rozwoju wszystkich sfer współczesnego życia, działalność innowacyjna powinna stać się trwałym zjawiskiem w życiu każdej szkoły.

dr Małgorzata Podolak *jest nauczycielem konsultantem
w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie oddział
w Przemyślu*

Dorota Szumna

Komu w szkole wolno pytać?

Wprowadzenie

Zadawanie pytań jest jednym z istotnych obszarów porozumiewania się ludzi w każdej sytuacji społecznej i chyba najczęściej pojawiającą się sytuacją komunikacyjną w klasie szkolnej. Zależnie od wieku dzieci, nauczanego przedmiotu i stylu uczenia, od 40 do 60% językowych interakcji zachodzących między nauczycielem i uczniem przybiera formę pytań zadawanych przez nauczyciela przeciętnie co 70 sekund¹.

Postawienie pytania jest równoważne z dążeniem do uzyskania określonej informacji. W procesie edukacyjnym mogą one wzbogacić wiedzę nauczyciela, odpytującego ucznia z danego tematu, ale także ucznia, gdy pyta nauczyciela o wyjaśnienie. Zarówno pytania stawiane przez nauczyciela, jak i uczniów pełnią tu więc niezwykle istotną rolę. Tymczasem, podczas gdy tych pierwszych w trakcie lekcji nie brakuje, to już pytanie jako forma wypowiedzi uczniowskiej pojawia się niezwykle rzadko, o czym od lat donoszą różni badacze zajmujący się tą tematyką.

Z naturalnej ciekawości świata, niezliczonej ilości pytań o wszystko, którymi dorośli są wprost zarzucani przez dziecko jeszcze w wieku przedszkolnym, już w początkowych klasach szkoły podstawowej pozostaje niewiele. W przeciętnej szkole – stwierdza M. Dudzikowa² – uczeń staje się przywiązany do ławki słuchaczem. Podejmując naukę w szkole, dziecko natychmiast rozpoczyna wchodzenie w proces blokowania jednej z naturalnych potrzeb ludzkich, jaką jest zadawanie pytań. Zamiast pogłębiania umiejętności i motywacji stawiania pytań, uczy się tego, że ich stawianie jest oznaką głupoty, złego wychowania, niezdyscyplinowania czy chęcią popisania się. To sprawia, że uczeń z czasem przestaje pytać o cokolwiek. Takie spostrzeżenia poczyniła R. Wawrzyniak-Beszterda³ na podstawie badań dotyczących szkolnych doświadczeń komunikacyjnych uczniów liceów ogólnokształcących. Zdaniem autorki niechęć uczniów szkół średnich do stawiania pytań może mieć swe źródło w postawie nauczyciela, z którą dziecko zetknęło się na początku swej szkolnej kariery.

Dlaczego tak się dzieje, skoro zadaniem szkoły jest stwarzanie dziecku warunków do stawiania pytań i uczenie tej sztuki, aby służyła jego rozwojowi?

To zadanie, choć tak ważne, wciąż pozostaje trudne do zrealizowania. Badacze tematyki donoszą, że pytania uczniów w procesie edukacyjnym występują spora-

¹ D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań 1998, s. 103.

² M. Dudzikowa, *Stawianie pytań służy rozwojowi*, „Nowości Oświaty”, 1993, nr 5.

³ R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, Kraków 2002.

dycznie, a jeśli już mają miejsce, to na ogół nie dotyczą spraw merytorycznych, lecz organizacyjnych. Taki wniosek nasuwa się także po przeprowadzeniu przeze mnie obserwacji zajęć zintegrowanych w trzecich klasach rzeszowskich szkół podstawowych⁴.

Nauczyciel jako pytający, uczeń jako pytany

W szkolnym procesie dydaktyczno-wychowawczym pytania pełnią niezwykle ważną rolę, umożliwiając nauczycielowi prowadzenie zajęć i realizację założonych celów.

Istnieje wiele powodów, dla których nauczyciele zadają pytania. Dotyczą one głównie materiału lekcyjnego, są więc zadawane z przyczyn poznawczych, ale także emocjonalno-społecznych oraz porządkowych, w celu ograniczenia do minimum niewłaściwego zachowania uczniów i skłonienia ich do wykonywania poleceń. Przede wszystkim jednak po to, by sprawdzić, powtórzyć, uporządkować, utrwalić wiedzę i umiejętności ucznia, zachęcić go do myślenia i udziału w procesie uczenia⁵.

Badania W. Kojsa i A. Różak-Frączak⁶ wykazały, iż nauczyciele formułują 90% wszystkich pytań pojawiających się na lekcjach. Prowadzone przeze mnie obserwacje zajęć zintegrowanych potwierdzają występującą prawidłowość: zadawanie pytań to przywilej nauczyciela. W ciągu godziny lekcyjnej nauczyciel formułował średnio 47 pytań, podczas gdy wszyscy uczniowie łącznie kierowali do nauczyciela średnio około 9 pytań.

Pytania, jakimi posługuje się nauczyciel podczas zajęć dydaktycznych, są bądź wyrazem sytuacji problemowej, którą ma odczuć uczący się, aby wzbudzić w sobie chęć rozwiązania problemu i znalezienia odpowiedzi, bądź wyrazem sytuacji, która wymaga tylko posłużenia się wiedzą pamiętaną przez ucznia lub łatwo dostępną w gotowej postaci⁷. Zdecydowanie najliczniejszą grupę wśród wszystkich pytań stawianych przez badanych nauczycieli stanowiły pytania o wiedzę, albo jak je określa L. Cohen⁸ – pytania testujące wiedzę lub pytania o „fakty”, typu: kto?; co?; gdzie?; kiedy?; jaki?; który?; czyj?; przypomnieć; rozpoznać; nazwać i in. Wymagają one jedynie przypomnienia i odtworzenia zdobytych wcześniej wiadomości, np.:

Kto jest głównym bohaterem tego opowiadania?

Kim był Kopernik?

Co wiesz o kukułce?

⁴ Badaniami objęłam 50 klas trzecich w szkołach podstawowych w Rzeszowie. Obserwowałam 100 godzin zajęć zintegrowanych, których przebieg był rejestrowany na taśmie magnetofonowej. W tekście artykułu przytaczam fragmenty zajęć (wypowiedzi uczniów i nauczyciela w oryginalnym brzmieniu).

⁵ L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Wprowadzenie do nauczania*, Poznań 1999.

⁶ W. Kojs, A. Różak-Frączak, *Rola układu pytań w działalności poznawczej ucznia klasy początkowej*. [w:] W. Kojs (red.), *Problemy działań dydaktycznych*, Katowice 1988.

⁷ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 325-326.

⁸ L. Cohen i in., *op. cit.*, s. 270.

Gdzie żyją kijanki?

Kiedy i gdzie została uchwalona Konstytucja 3 Maja?

Jak wygląda strój z naszego regionu?

Jakim kolorem na mapie nizina jest zaznaczona?

Który mamy wiek?

Ile godzina ma minut?

Kto przypomni najważniejsze informacje o Grenlandii?

Jak my nazywamy osobę, która pisze wiersze?

Zdecydowana większość nauczycielek zadawała dwukrotnie więcej pytań o wiedzę niż pytań sprzyjających aktywizacji procesów myślowych. U niektórych nauczycieli zaobserwowałam trzy-, cztero-, pięcio-, a nawet siedmiokrotną przewagę pytań o wiedzę.

Te niekorzystne tendencje od lat utrzymują się w polskich szkołach na każdym szczeblu edukacji⁹. Także amerykańskie i angielskie badania pokazują, że wiele nauczycielskich pytań to pytania odwołujące się do pamięci ucznia, podczas gdy pytania poznawcze wyższego poziomu stosowane są raczej rzadko¹⁰. Te ostatnie wymagają od ucznia przetworzenia posiadanych informacji w celu sporządzenia opisu, porównania, przedstawienia danego zagadnienia swoimi słowami, uchwycenia związków przyczynowo-skutkowych, wykorzystania zdobytej wiedzy, dokonania oceny, rozwiązania problemu¹¹, np.:

Czym jest przyjaźń?

Czym się różni to muzeum od innych, które znamy?

Dlaczego akurat na wiosnę i wczesnym latem przychodzą na świat młode zwierzęta?

Jaka jest, jak myślicie, jaka jest myśl przewodnia, główna myśl tej lektury „O psie, który jeździł koleją”? Po co w ogóle autor ją napisał?

Kto ma propozycję szczęśliwego zakończenia przygód psa Lampo?

Czy nad polskim morzem można znaleźć szkielet jeżowca?

Jak byśmy ocenili Anaruka? Czy chcielibyście mieć takiego kolegę w klasie?

W procesie edukacyjnym jest miejsce na pytania obu rodzajów. Ważne jest jednak, by nauczyciel uświadamiał sobie ich rolę w działalności umysłowej uczniów. To pytania o charakterze twórczym aktywizują procesy myślenia uczniów i prowadzą do samodzielnego dochodzenia do pewnych wiadomości. Dominacja pytań wymagających od uczniów wyłącznie odtworzenia przyswojonych wcześniej wiadomości, przy jednoczesnym znikomym udziale pytań stymulujących rozwój twórczych umiejętności uczniów wskazuje na transmisyjno-odtwórczy charakter

⁹ G. Hyla, R. Rosa, *Pytania nauczyciela we wczesnoszkolnej komunikacji werbalnej (próba analizy)*, [w:] D. Skulicz, B. Żurkowski (red.), *Komunikowanie się w kształceniu dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Kraków 1987; M. Cackowska, *Komunikacja jako wyznacznik systemu nauczania*, [w:] R. Mrózek (red.), *Kultura – Język – Edukacja*, t. 2, Katowice 1998; M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Kraków 2005

¹⁰ L. Cohen i in., *op. cit.*, s. 273; R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.

¹¹ Zob. E. Perrott, *Efektywne nauczanie*, Warszawa 1995.

procesu kształcenia w klasach młodszych¹². Od dzieci wymaga się tu krótkich, natychmiastowych odpowiedzi, zgodnych z oczekiwaniami nauczyciela. Prowadzony w ten sposób „trening w grze (...) «Powiedz to, co chcę usłyszeć» (...) przekonuje, że samodzielne myślenie jest kompetencją mało przydatną, a nawet szkodliwą”¹³.

Wciąż w sferze życzeń pozostaje kształcenie u dzieci i młodzieży umiejętności rozumienia, wyjaśniania i oceniania zjawisk zachodzących w otaczającym świecie, wyciągania wniosków, rozwiązywania problemów, szukania twórczych rozwiązań.

Uczeń jako pytający, nauczyciel jako pytany

„Stawianie pytań przez uczniów jest uznawane dziś za umiejętność ważniejszą aniżeli umiejętność udzielania na nie odpowiedzi” – pisze B.D. Gołębiak w znanym podręczniku pt. *Pedagogika*¹⁴. Od nauczycieli oczekuje się zatem wspierania uczniów w jej nabywaniu. Obserwacja szkolnej rzeczywistości nie pozostawia jednak złudzeń – nauczyciele nie tylko nie motywują uczniów do stawiania pytań, ale niekiedy wręcz blokują ich pojawienie się w procesie edukacyjnym, sięgając do różnorodnych strategii zniechęcających.

Badacze tej problematyki alarmują: uczniowie w szkole nie zadają pytań. Susskind wyliczyła, że wszyscy uczniowie łącznie zadają jedno pytanie na godzinę, co daje około jednego pytania na jednego ucznia na miesiąc¹⁵. Z polskich badań wynika, iż stosunkowo najwyższa aktywność uczniowska w tym obszarze występuje w klasach początkowych, a im wyższy szczebel kształcenia, tym bardziej spada¹⁶.

Pomimo częściej dostrzeganej w młodszych klasach szkoły podstawowej sytuacji, kiedy to uczeń pyta nauczyciela, istniejący stan rzeczy nie napawa optymizmem, i to nie tylko z uwagi na zbyt małą liczbę pytań formułowanych przez uczniów. Przede wszystkim warto przyjrzeć się samym pytaniom uczniów i reakcjom nauczycieli.

Rzeszowscy trzecioklasiści sformułowali łącznie 875 pytań podczas obserwowanych stu godzin lekcyjnych. Daje to średnio około 9 pytań kierowanych do nauczyciela w ciągu godziny lekcyjnej przez wszystkich uczniów łącznie. Na jednego ucznia przypadły mniej niż 2 pytania¹⁷ zadawane w trakcie przeciętnego dnia szkolnego, liczącego 4 godziny lekcyjne.

Pytania uczniów, choć stosunkowo liczne w porównaniu z wynikami innych badań, nie wynikały jednak z rzeczywistego zainteresowania tematyką zajęć. Domi-

¹² D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005; M. Cackowska, *op. cit.*

¹³ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *op. cit.*, s. 104.

¹⁴ B.D. Gołębiak, *Nauczanie i uczenie się w klasie* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2004, s. 180.

¹⁵ P.S. Kaplan, *Educational Psychology for Tomorrow's Teacher*, St. Paul 1990, s. 298.

¹⁶ W. Kojs, A. Różak-Frażczak, *op. cit.* Por.: M. Śnieżyński, *op. cit.*; S. Mieszalski, *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczyciela i uczniów w szkole podstawowej*, Warszawa 1990.

¹⁷ Stwierdzona w badaniach średnia liczba uczniów w klasie to 21 osób.

nowały wśród nich pytania natury organizacyjnej¹⁸. Dzieci pytały o sposób zapisania tekstu w zeszytcie: *Proszę panią, tutaj zacząć?*, *Proszę panią, w jednej linijce?*, *Proszę pani, te cyfry na kolorowo?*, czy wykonania polecenia, jeśli nie zapamiętały, nie usłyszały lub nie rozumiały wyjaśnień nauczycielki: *Proszę panią, co trzeba wyciąć?*, *Czy przepisujemy temat?*, *Trzeba kolorować?*, *Które zadanie?*, *A ile tych zdań trzeba?*

Nauczyciele zwykle pozytywnie reagowali na wszelkie tego typu pytania. W odpowiedzi podawali szczegółowe instrukcje w zakresie: co, gdzie i w jaki sposób należy wykonać. Udzielali także natychmiastowych odpowiedzi na pytania w funkcji prośby, zadawane przez uczniów w celu uzyskania zgody na coś, np.: *Czy mogę narysować policję, jak przyjechała i aresztowała złodzieja?*, *Czy mogę rysować na dużej kartce?*, *A można skończyć w domu?*

Wśród uczniowskich pytań pojawiły się bardzo nieliczne pytania merytoryczne, będące wyrazem autentycznych potrzeb poznawczych, rzeczywistego zaangażowania ucznia w przebiegający w klasie proces komunikowania się i kształcenia. Były to samorzutne pytania, wynikające z tematyki zajęć, np.:

Co to znaczy przesądny?

Jakiego koloru może być foka?

Co to za ptak?

Proszę panią, jak określić, że nie lubił się bić?

Co to jest barwinek?

Proszę panią, co to jest za kwiat?

A bażanty są pod ochroną? A bociany? A zawilec?

Gdzie one są? W Polsce? (nietoperze)

Co to żbik?

Proszę panią, a ile Rzeszów liczy mieszkańców?

Dominowały wśród nich pytania o konkretne informacje lub prośby o wyjaśnienie terminów, miały zatem charakter pytań o wiedzę, takich, jakie formułowane są przez nauczycieli. Prawie nie pojawiały się tu pytania wyższego poziomu. Do tych samych wniosków prowadzą wyniki badań analizowanych przez M. Śnieżyńskiego¹⁹.

Nauczyciele zwykle chętnie wyjaśniali znaczenie nieznanymi uczniom słów, odpowiadali na pytania o sposób zapisania wyrazu z trudnością ortograficzną czy dotyczące zadania matematycznego lub ćwiczenia gramatycznego, z którego wykonaniem uczeń miał problem, chętnie udzielali też odpowiedzi na pytania o ogólnie znane fakty, np.:

Uczeń: *Proszę pani...*

Nauczyciel: *Słucham Artur.*

U: *Co to znaczy „herbarz”?*

N: *Herbarz to jest zbiór herbów. Tam możemy oglądać różne herby, które mają poszczególne rody czy miasta. Czy tak, jak dawniej każdy rycerz, prawda? miał swój herb.*

¹⁸ Por.: M. Śnieżyński, *op. cit.*; B. Skowronek, *Akty mowy nauczyciela, czyli o związkach gadulstwa i (pseudo) metody*, „Polonistyka” 1992, nr 6.

¹⁹ M. Śnieżyński, *op. cit.*

U: *A ja myślałem, że herbarz to ten, co robi herby.*

N (z uśmiechem): *Nie.*

U: *Proszę panią, jaką literą pisze się „Ziemia”?*

N: *„Ziemię” jako planetę należy pisać to słowo wielką literą, bo jest to nazwa planety.*

U: *A jak się pisze „ze snu”, razem czy oddzielnie?*

N: *„Ze snu”? Oddzielnie.*

U: *Proszę panią, co to jest za kwiat?*

N (przygląda się): *Sasanka. To jest sasanka.*

Nauczycielka wskazuje miejsce zapisania adresu na kopercie.

N: *Nie na samej górze, tylko o, poniżej, na środku, jak jest koperta, jak jest koperta to tutaj to piszemy, imię i nazwisko. Zapisuje na tablicy.*

U: *Z tyłu?*

N: *Nie, z przodu. Z tyłu piszemy ten, kto wysyła.*

Znacznie gorzej wypadali wówczas, gdy uczniowie pytali o szczegółowe informacje, na przykład z zakresu ochrony przyrody. Pytania takie pojawiały się najrzadziej i z reguły spotykały się z nieadekwatną reakcją nauczyciela w postaci lekceważenia (ignorowania) uczniów zadających pytania, albo też głośnego wyrażenia swego niezadowolenia²⁰.

„Jeśli nie znacie odpowiedzi na jakieś pytanie, które zadał uczeń, nie bójcie się do tego przyznać i obiecajcie jak najszybciej ją znaleźć” – radzą autorzy *Wprowadzenia do nauczania*²¹. Nauczyciele nie korzystali z możliwości odroczenia odpowiedzi do czasu znalezienia potrzebnych informacji – w przeprowadzonych badaniach taka sytuacja nie miała miejsca i to nie dlatego, że nauczyciele zawsze potrafili odpowiedzieć na zadawane przez uczniów pytania.

Obserwując niektóre zachowania, wypada się zgodzić ze zdaniem R. Wawrzyniak-Beszterdy w sprawie niewłaściwej postawy części nauczycieli początkowych klas szkoły podstawowej. Wiele z nich to typowe zachowania, których celem jest zniechęcenie do zadawania pytań. Oto wybrane przykłady takich reakcji nauczycieli: Dziewczynka długo trzymała rękę w górze, chciała o coś spytać. W końcu podeszła do nauczycielki.

N: *Proszę siadać.*

N: *Na policję dzwoni się wtedy, kiedy jest konieczność, a nie wtedy, kiedy mamy ochotę.*

U: *A co, co by się stało?*

Nauczycielka nie odpowiada na pytanie chłopca, udziela głosu innemu uczniowi.

U: *Proszę pani, będzie to do domu?*

N (ostrym tonem): *Kubusiu, nie wyprzedzaj faktów.*

²⁰ Por.: *Ibidem*.

²¹ L. Cohen i in., *op. cit.*, s. 278.

U: *A po co nam te lektury?*

N: *Zaraz się dowiesz. Taki jesteś w gorącej wodzie kąpany. Wszystko chciałbyś wiedzieć.*

U: *Co to będzie to trzecie: kolejarz czy...?*

N (zniecierpliwionym tonem): *Słoneczko, zaraz będziemy dyskutować.*

N: *Nie odpowiadam teraz na żadne pytania.*

N: *Opuść łapkę na razie, bo o nic nie prosiłam.*

N: *Ale teraz nie masz głosu.*

Mogą one stopniowo doprowadzić do sytuacji, jaką ujawniły wspomniane badania Susskind, iż uczniowie przestaną zadawać pytania. Nie bez winy, jak pokazują przytoczone przykłady, są tu sami nauczyciele, którzy – świadomie lub nie – przyczyniają się do obniżenia aktywności uczniów w tym obszarze. W ten sposób skutecznie blokowany jest dialog edukacyjny²².

Czasem pytanie ucznia jest zupełnie „nie na rękę” nauczycielowi, stwarza trudną sytuację, z którą prowadzący nie potrafi sobie poradzić w inny sposób, jak uciszając ucznia:

N: *A po co góralowi taka siekierka mogła być potrzebna? Wskazując na chłopca: Proszę.*

U1: *rąbać drzewa*

N: *Ślicznie. Górale chodzą w góry, jest tam bardzo dużo drzewa, więc góral miał przygotowaną huś...*

U2 (przerywa): *w tańcach*

N: *Teraz wykorzystuje się w tańcach góralskich, pięknie.*

U3: *A to nie jest do zabijania?*

Kilkoro uczniów śmieje się.

N: *Nie jest do zabijania.*

U4: *Ale czasami się zabija.*

N: *Wyobraź sobie, że akuratnie tego urzędnika górale do zabijania nie używają.*

U3: *Ale może być...*

N (przerywa): *W ogóle nie zabija się ludzi Damian, od tego trzeba zacząć. Po co góral miałby...*

U3: *ale zwierzęta*

N: *Ale na polowanie w dawnych czasach...*

Intensywna wymiana zdań wśród kilku chłopców na temat, którego dotyczy rozmowa (mówią równocześnie).

N: *No widzę, że nam tutaj się pomysłów mnóstwo snuje... Moniczko, Moniczko... Ale Damian już się stara uważać...*

U3: *No niech pani mi powie.*

²² M. Śnieżyński, *op. cit.*

N: *Moniczko, schowaj to, dobrze? Nie przeszkadzaj nam. Schowaj to, nie przeszkadzaj nam teraz.*

U3: *Niech pani mi powie.*

N (zdenerwowana): *Damian, wiesz, że... w takich sytuacjach, w takich sytuacjach... bądź... rozumiesz... rozmawialiśmy o tym niejedną raz...*

U3: *Ale ja się pomyliłem.*

N: *...i nie komentuj już, dobrze? Tylko uważaj.*

O prawie dziecka do zadawania pytań i uzyskiwania na nie odpowiedzi mówił już J. J. Rousseau²³. Nieskrępowane zadawanie pytań stanowi, podobnie jak uzyskiwanie na nie rzetelnych odpowiedzi, niezbywalne prawo każdego ucznia – uważa W. Puślecki²⁴. Odpowiedzi nie musi udzielać wyłącznie nauczyciel, dobrze jest odwołać się do wiedzy innych uczniów, a także samego pytającego skłonić do zastanowienia. Zachęcanie uczniów do podjęcia próby odpowiedzi na zadane przez siebie pytanie podczas obserwowanych zajęć występowało sporadycznie i dotyczyło zwykle zastosowania reguł ortograficznych oraz wyjaśnienia niezrozumiałych wyrazów, rzadziej problemów matematycznych:

U: *Proszę panią, co to znaczy „okazała”?*

N: *Kto wie, co to znaczy „okazała”?*

U: (nikt się nie zgłasza)

N: *Jak myślisz Dorotka, co to znaczy? Jak myślisz, to okazała do której by ci się palmy najbardziej..., do której palmy by ci się to słowo jakoś tak najbardziej pasuje? Pomyśl, „okazała” (mocniej zaakcentowała). No?*

U: *Proszę pani, jak się pisze „nie ma”?*

N: *Grzesiu ma problem: jak się pisze „nie ma”, razem czy osobno? Kto mu powie?*

U: *Proszę pani... proszę pani? Co jest większe: 1/2 czy 1/3?*

N: *1/2. Im mianownik jest...*

U: *mniejszy*

N: *mniejszy, tym część jest większa. Uhm.*

Sztuczką nauczyciela jest omijanie pytań, na które nie umie on odpowiedzieć zaraz po postawieniu ich przez ucznia – twierdzi B. Śliwerski²⁵. Chęć sprostania oczekiwaniom uczniów i społeczeństwa często prowadzi do stosowania wobec ucznia strategii „wszechwiedzący nauczyciel”, w której nie mieści się prawo do błędu i niewiedzy. Jest to zwodnicza metoda zdobywania autorytetu i szacunku uczniów, bowiem w dzisiejszym świecie pytań jest bardzo dużo, a odpowiedzi na nie złożone i często nie do końca potwierdzone. Zatem nauczycielowi nie pozostaje nic innego, jak zaakceptować swoje ograniczenia, a pojawiające się trudne pytania uczniów wykorzystywać do ukazywania im różnych źródeł wiedzy o otaczającym świecie.

²³ J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, Wrocław 1955.

²⁴ W. Puślecki, *Pełnomocność ucznia*, Kraków 2002, s. 62.

²⁵ B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę?*, Kraków 1998, s. 181.

Podsumowanie

Współczesna literatura pedagogiczna podkreśla, że o specyfice komunikowania się w klasie szkolnej stanowi przede wszystkim uprzywilejowana pozycja nauczyciela. Przejawia się ona m.in. w zawłaszczaniu praw do zadawania pytań. Funkcjonujący w szkole model mówienia „pytanie – odpowiedź – ocena”²⁶ zakłada inicjowanie interakcji prawie wyłącznie przez nauczyciela. Tym samym ograniczone zostaje prawo ucznia do zadawania pytań, a jego aktywność intelektualna sprowadzona do poszukiwania odpowiedzi, która zadowoliłaby nauczyciela. Jednocześnie zubożona zostaje liczba sytuacji komunikacyjnych, w których biorą udział uczniowie, uniemożliwiając im pełne przygotowanie do skutecznego funkcjonowania w relacjach międzyludzkich.

W klasie szkolnej zadawanie pytań ma specyficzny charakter, pozostając prawie wyłącznie domeną nauczyciela. Aktywność uczniów w tym obszarze jest tym bardziej niezadowolająca, im wyższy etap kształcenia. „Typowy obrazek z klasy pierwszej – piszą autorki książki *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej* – to las rąk i jęklów: «Ja! Proszę pani, ja!». Obserwacje klas starszych dowodzą, że ów las zostaje skutecznie wykarczowany”²⁷. Wchodząc w rolę ucznia, dziecko szybko dochodzi do przekonania, że „nie warto być ciekawym, nie warto dociekać, nie warto mieć żadnych wątpliwości, nie warto mieć odmiennego zdania”²⁸.

Zdaniem J. Parafiniuk-Soińskiej²⁹, pierwszy etap dochodzenia do dialogu edukacyjnego (trudnego do realizacji w systemie szkolnym, zwłaszcza na niższych jego poziomach) to etap informacji – przygotowanie do dialogu pod względem merytorycznym, formalnym. Uważne słuchanie pytań i odpowiedzi to istota tego etapu. Problem w tym, że uczniowie klas początkowych nie są przyzwyczajani do takiej formy udziału w lekcji, jaką jest stawianie pytań. W ten sposób ograniczony zostaje ich wpływ na przebieg procesu kształcenia, prawo do inicjowania tego procesu, współdecydowania o własnej edukacji. Trzecioklasiści zgodnie twierdzą, że rzadko zadają pytania nauczycielowi³⁰. Sami nauczyciele nie starają się zmienić tej sytuacji. Nie tylko nie zachęcają uczniów do stawiania pytań, ale wręcz utwierdzają dzieci i młodzież w przekonaniu, że w szkole od pytania jest nauczyciel, uczeń zaś – od udzielania odpowiedzi. Nic więc dziwnego, że szczególnie starsi uczniowie, m.in. w wyniku ograniczania swych praw do stawiania pytań, czują się uprzedmiotowieni i odsunięci od współdecydowania o toczącym się procesie edukacyjnym. Postrzegają tę kwestię jako jedną z głównych bolączek i niedostatków współczesnej szkoły³¹.

²⁶ R. Wawrzyniak-Beszterda, *op. cit.*

²⁷ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *op. cit.*, s. 104.

²⁸ M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny*, Kraków 2001, s. 4.

²⁹ J. Parafiniuk-Soińska, *Ku humanistycznej edukacji* [w:] E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski (red.), *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*, Poznań 2003, s. 288.

³⁰ Na podstawie badań własnych. Uczniowie mieli się ustosunkować do stwierdzenia: *Zadaję różne pytania mojej pani*, wybierając jedną z trzech ocen: *często, rzadko, nigdy*.

³¹ Cz. Banach, *Opinia uczniów i nauczycieli o szkole – wnioski do działań*, Rocznik Naukowo-

W świetle przytoczonych wyników należałoby ponowić za M. Śnieżyńskim³² apel do nauczycieli o podjęcie efektywnych działań pobudzających uczniów do formułowania i zadawania pytań, bowiem, jak dotąd, wdrażanie uczniów klas I – III (i nie tylko) do samodzielnego dostrzegania i formułowania pytań oraz problemów należy do rzadkości. Realizacja tego zadania może być skutecznie przeprowadzana już od pierwszej klasy, jeśli tylko nauczyciele zechcą podjąć trud związany z podtrzymaniem naturalnej tendencji dziecka do stawiania pytań i przeciwdziałaniem jej zanikowi, przejawiającej się zwykle w klasach I – III, wdrażaniem dzieci do dostrzegania i formułowania nowych pytań i problemów oraz uczeniem uczniów wartościowania pytań, dokonywania wyboru tych, na które warto poszukiwać odpowiedzi, pytań problemowych³³. Najważniejsza przy realizacji tak postawionych zadań jest postawa nauczyciela i jego umiejętność stwarzania atmosfery sprzyjającej stawianiu pytań, samodzielnemu formułowaniu problemów przez uczniów. Wyraża się ona w odpowiednim traktowaniu pytającego i jego pytania, okazywaniu życzliwości, zainteresowania i gotowości do udzielania odpowiedzi, adekwatnym reagowaniu na nie, rozumianym jako udzielanie lub wspólne poszukiwanie wyczerpujących i rzetelnych, choć nie zawsze natychmiastowych odpowiedzi, bez wykręcania się, przerywania, bagatelizowania i lekceważenia pytań dzieci. Wszystko to utwierdza uczniów w przekonaniu, że zadawanie pytań w szkole jest nie tylko dozwolone, ale wręcz obligatoryjne.

dr Dorota Szumna jest pracownikiem naukowym Uniwersytetu Rzeszowskiego i nauczycielem konsultantem w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie

Dydaktyczny WSP, Prace Socjologiczne II, z. 162, Kraków 1994.

³² M. Śnieżyński, *op. cit.* (*Sztuka dialogu*), s. 159.

³³ J. Galant, *Dostrzeganie i rozwiązywanie problemów w klasach początkowych*, Warszawa 1987, s.57.

Adam Horbowski

Edukacja regionalna odkrywaniem „małej ojczyzny”

Jednym z problemów współczesności jest pytanie: „jak stawać się stopniowo obywatelem świata bez zatraćania swoich korzeni, aktywnie uczestnicząc w życiu narodu i wspólnoty lokalnej?”¹. Jedyną drogą prowadzącą do realizacji tego zadania jest edukacja. Jest ona czynnikiem kształtowania tożsamości jednostki ludzkiej, istotnym warunkiem jej rozwoju. Ma ona charakter wielopłaszczyznowy. Jednym z jej nurtów jest edukacja regionalna.

Ministerstwo Edukacji Narodowej rozporządzeniem z 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego wprowadziło do szkoły podstawowej i gimnazjum edukację regionalną. Problematykę regionalną wprowadzono do programów kształcenia w formie ścieżki edukacyjnej, rozumianej jako zestaw treści i umiejętności „o istotnym znaczeniu wychowawczym, których realizacja może odbywać się w ramach nauczania różnych przedmiotów (bloków przedmiotowych) lub w postaci odrębnych zajęć”². Znalazła się ona również w programie wychowawczym przedszkola, gdzie jej realizacja zależy od inwencji twórczej nauczyciela wychowawcy³.

Edukacja regionalna, inaczej nazywana edukacją środowiskową, prezentuje określone treści kulturowe danego regionu. W literaturze pedagogicznej funkcjonuje też określenie: wychowanie w kulturze regionu⁴.

U źródeł systemu wartości człowieka związanego ze środowiskiem lokalnym leży edukacja regionalna. Świat XXI wieku na nowo odkrywa wartości społeczności lokalnych, ich tradycje i bogactwo kulturowe. W problematyce regionalnej, ukierunkowanej na kształtowanie postaw otwartych, tolerancyjnych edukacja dostrzega szansę na wzbogacenie wartości różnych grup społecznych, co pozwala na odnalezienie drogi do kultury ogólnonarodowej i europejskiej wspólnoty. Związki człowieka z regionem i dziedzictwem kulturowym są wartościami, które należy uświadomić dziecku, młodemu i dorosłemu człowiekowi. Pozwalają one ukształtować w nim poczucie tożsamości kulturowej, będącej podstawą zaangażowania w funkcjonowanie własnego środowiska i autentyczne otwarcie się na inne kultury i społeczeństwa.

¹ *Edukacja - jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, Warszawa 1998, s.12.

² *Dziennik Ustaw*, 1999, nr 14, poz.128, 129, s.585.

³ M. Uberman, *Alfabetyzacja kulturalna wprowadzeniem dziecka przedszkolnego w świat sztuki*, [w:] *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, R. Pęczkowski (red.), Poznań –Warszawa 2005, s. 361-365.

⁴ K. Chałas (red.), *Wychowanie w kulturze regionu*, Lublin 2000.

Natomiast rozwój samorządności stał się szansą wszechstronnego rozwoju małych ojczyzn. Równocześnie wystąpiło zagrożenie ich bytu w postaci degradacji społeczno-gospodarczej i kulturalnej prowadzącej do bezrobocia i ubóstwa rodzin. Są to czynniki w poważnym stopniu ograniczające aktywność społeczno-kulturalną, gospodarczą tych środowisk

Region i regionalizm

Region jest rzeczywistością umiejscawiającą człowieka w bliskiej mu kulturze, wspólnoty, terytorium, zapewnia poczucie bycia u siebie, co znajduje swoje konsekwencje w sferze aktywności człowieka. Wpływa to bowiem na zrozumienie przez niego swoich obowiązków i zadań, a konsekwentnie dalej na aktywne włączenie się w nurt życia danej społeczności.

Wiedza o regionie, o jego przeszłości, teraźniejszości, przyszłości oraz, oparty na niej, ruch naukowy, poznawczy, popularyzatorski jest nazywany terminem regionalizm. Zrodził się on w XIX wieku i dotyczył obrony własnej odrębności regionu i związanych z nim wartości w formie zastanej. Współcześnie istotą regionalizmu jest troska o zachowanie w małej ojczyźnie⁵ wartości i tradycji, dopełnienie jej wartościami aktualnymi i stworzenie wartościowej przyszłości.

Regionalizm jest również koncepcją pedagogiczną szczególnie bliską wielostronnemu nauczaniu i uczeniu się. Jego humanistyczny charakter zaznacza się w zapewnieniu ścisłych związków nauczania z wychowaniem. Istotą oddziaływań wychowawczych jest odkrywanie wartości, kształtowanie poczucia własnej tożsamości, przedstawianie wzorów zachowań w różnych sytuacjach. Wychowanie nie przebiega w izolacji od środowiska wsi, miasta czy kraju. Punktem wyjścia w działaniach wychowawczych i dydaktycznych jest to, co dla dziecka najbliższe, z czym się styka na co dzień. Dla dziecka mieszkającego na wsi będzie to rodzinna wieś i jej okolice, dla innego osiedle lub miasto. Nie bez znaczenia dla rozwoju dziecka jest jego wiedza o dziedzictwie kulturowym regionu.

Środowisko lokalne tworzy przestrzeń rozwoju człowieka. Aksjologicznego wymiaru kultury regionalnej nie rozumie się w pełni bez odwołania się do jej podmiotu. To właśnie z różnego sposobu używania rzeczy, wykonywania pracy, wypowiedzania się, pielęgnowania religii, kształtowania obyczajów, rozwijania nauki, literatury i sztuki, kultywowania wartości piękna przez określoną wspólnotę regionalną powstaje dziedzictwo kultury regionalnej swoiste dla każdej małej ojczyzny. Oznacza to, że kulturę regionalną należy rozpatrywać w płaszczyźnie osobowej, tzn., że nie jest ona efektem procesu anonimowej twórczości, ale że ludzie, zespoły osób, a także konkretne jednostki są jej twórcami. Jest ona zawsze wynikiem działania osobowego w określonym środowisku lokalnym.

⁵ S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej*, [w:] *Dziela*, t. III, Warszawa 1967.

Edukacja regionalna

Elementem składowym edukacji humanistycznej są różnego typu nurty edukacyjne, jak np. edukacja muzyczna, plastyczna, a także edukacja regionalna, akcentująca dziedzictwo kulturowe. Edukacja regionalna jest terminem wieloznacznym, sprawia to pewną dowolność interpretacyjną. Oznacza ona:

„1) koncepcję pedagogiczną z zakresu teorii wychowania, pedagogiki społecznej i antropologii kulturowej;

2) ścieżkę międzyprzedmiotową (edukacyjną) w programach nauczania w programach nauczania, gimnazjach i liceach, technikach (...)”⁶.

Edukacją regionalną nazywamy proces kształcenia i wychowania, ukierunkowany na poznanie przez uczniów własnego regionu, jego przeszłości i teraźniejszości, a tym samym budzenie poczucia przynależności do niego. W literaturze pedagogicznej funkcjonuje szereg definicji tego procesu. Jedną z nich przyjmuje, że „edukacją regionalną nazywamy zabiegi zmierzające do przybliżenia dzieciom regionu, w którym żyją (w tym języka, obrzędów, strojów, tradycji, itp.), to ukazanie uczniom dorobku kulturalnego regionu jako jednego z elementów dorobku narodowego”⁷. Stąd też edukacja regionalna polega na stwarzaniu sytuacji oświatowo-wychowawczych, w których jednostka styka się bezpośrednio z wieloma dobrami i wartościami kultury z najbliższego otoczenia. Jest procesem realizowanym przez różne ogniwa systemu oświaty i kultury, co ilustruje podany schemat. Edukacja regionalna jest procesem etapowym, mieszczącym się w strukturach edukacji kulturalnej. Obejmuje ona trzy etapy:

- Etap pierwszy to edukacja przedszkolna i w klasach I – III. W tych ostatnich realizowana w ramach kształcenia zintegrowanego.

- Etap drugi to realizacja szkolnego programu ścieżki edukacyjnej: *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie*.

- Etap trzeci to uczestnictwo w ruchu stowarzyszeń regionalnych oparte na społecznej aktywności kulturalnej.

Przedmiotem refleksji w niniejszym szkicu jest edukacja regionalna w ramach pierwszego etapu kształcenia szkolnego.

Założenia programowe wychowania w przedszkolu nie stwarzają wielu okazji do wprowadzania treści regionalnych. Ich zaistnienie w pracy edukacyjnej z dziećmi 5 – 6 letnimi uzależnione jest od inwencji nauczyciela. Do najczęściej stosowanych form edukacji regionalnej należą: spacer i wycieczki w celu poznania zabytków miejscowości, jej historii, pomników przyrody, całego bogactwa kultury regionu. Oczywiście nie są to jedyne formy. Podstawowym warunkiem kształtowania postaw patriotyzmu lokalnego w ramach edukacji regionalnej jest oddziaływanie na emocje dzieci za pomocą bezpośredniego kontaktu z dobrami i wartościami kultury regionalnej z równoczesnym inspirowaniem postawy twórczej.

⁶ P. Petrykowski, *Edukacja regionalna* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa 2003, s. 968.

⁷ K. Kraszewski (red.), *Elementy techniki i sztuki w edukacji regionalnej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Rzeszów – Kraków 2001, s. 39.

W *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów* w części wstępnej dotyczącej dwóch pierwszych etapów kształcenia czytamy m.in.: „edukacja w szkole podstawowej, wspomagając rozwój dziecka jako osoby i wprowadzając w życie społeczne, powinna przede wszystkim: (...) rozwijać umiejętności poznawania siebie oraz otoczenia rodzinnego, społecznego, kulturowego, technicznego i przyrodniczego dostępnego w jego doświadczeniu (a także – dop. A.H.) wzmacniać poczucie tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej, stwarzać warunki do rozwoju wyobraźni, ekspresji werbalnej, plastycznej, muzycznej i ruchowej”⁸. Przytoczone ogólne sformułowania znajdują swoje urealnienie w celach edukacji regionalnej. Sprowadzają się one do realizacji zadań pozwalających na poznanie regionu i jego kultury, wprowadzenie w życie kulturalne wspólnoty środowiskowej, budowanie tożsamości narodowej w kontekście tożsamości regionalnej, kształtowanie postawy twórczej. Zadania te obejmują następujące treści związane z domem rodzinnym, miejscowością, życiem jej mieszkańców, przyrodą w otoczeniu ucznia, wytworami kultury, sztuki i techniki, baśniami i legendami z własnego regionu. Formalne dokumenty Ministerstwa Edukacji Narodowej zwracają uwagę, aby w treściach edukacji regionalnej znalazły się takie treści, jak:

- najbliższe otoczenie domu rodzinnego, sąsiedztwa i szkoły;
- charakterystyka regionu uwzględniająca podstawowe nazewnictwo;
- główne symbole regionalne;
- język regionu, gwara i nazewnictwo;
- elementy historii regionu, w związku z historią i tradycją własnej rodziny;
- lokalne tradycje, święta, obyczaje i zwyczaje;
- miejscowe podania, przysłowia, muzyka, architektura, plastyka, tradycyjne rzemiosło, sztuka ludowa i folklor;
- sylwetki osób zasłużonych dla środowiska lokalnego⁹.

Zasygnalizowane treści stwarzają w pracy dydaktycznej możliwość podejmowania różnych form aktywności kulturalnej uczniów. Jedną z nich jest aktywność plastyczna z wykorzystaniem różnych materiałów, technik opartych o tradycję regionalną.

Edukacja regionalna funkcjonuje w ścisłym związku z edukacją artystyczną, która jest nieodzownym elementem wychowania estetycznego. Zarówno jedna, jak i druga przysposabia do korzystania z wszystkich wartości kultury. Dla realizacji treści edukacji regionalnej jest to bardzo istotne, iż specyfiką edukacji artystycznej jest z jednej strony pobudzenie intelektu, z drugiej zaś sfery uczuciowej. „Wychowanie estetyczne (realizowane w ramach edukacji regionalnej – dop. A.H.) ma stać się kulturalną inicjacją współczesnego człowieka, sposobem przeżywania wartości kultury i drogą do jej interioryzacji”¹⁰.

⁸ Dziennik Ustaw, *op. cit.*

⁹ *O edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, zeszyt „Biblioteczki Reformy”, Warszawa 2000, nr 24.

¹⁰ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce 1998, s.78.

Obok szkoły upowszechnianiem wiedzy o regionie zajmują się środki masowego przekazu oraz środowiskowe instytucje kulturalno-oświatowe. Także w zakładach pracy, działających w danym środowisku, występują elementy edukacji regionalnej, np.: tablice ukazujące unikalność produkcji danego zakładu lub jego historię.

Należy też zwrócić uwagę, że jest to proces wielopłaszczyznowy, obejmujący różne dziedziny wiedzy o regionie. Uwzględnia między innymi wiedzę o kulturze, zmiany zachodzące w środowiskach lokalnych, ukazuje miejsce regionu w kraju. Uczniowie poznają zabytki najbliższej okolicy, tradycje, legendy, wszystkie elementy świadczące o odrębności danej miejscowości czy regionu. Edukacja regionalna wyróżnia się dwoma aspektami. Pierwszy to aspekt dydaktyczny związany integralnie z motywem poznawczym. Drugi zaś aspekt poznawczy wynika bezpośrednio z czynnika dydaktycznego związany jest z rozwojem emocjonalnym i kształtowaniem postaw twórczych.

Nauczyciel, podejmując działania dydaktyczne w ramach edukacji regionalnej, musi zdawać sobie sprawę, iż skrajne postawy patriotyzmu regionalnego mogą prowadzić do konfrontacji o charakterze etnicznym lub kulturowym. Nadmierne eksponowanie elementów kulturowych może prowadzić do rozwoju tendencji nacjonalistycznych. Stąd w edukacji regionalnej konieczna jest zasada racjonalno-emocjonalnego doboru treści i form edukacyjnych.

Aktywność kulturalna

W odniesieniu do prezentowanego tematu na problematykę edukacji regionalnej należy patrzeć w szerokim kontekście aktywności kulturalnej. Przyjmując, że jest to, „samodzielne bądź inspirowane kontaktowanie się pojedynczych osób i grup ludzkich z określonymi wartościami i tworzywem kultury oraz sztuki. Treścią jej są takie stany, jak poznawanie, przeżywanie, przyswajanie, a także tworzenie wartości i treści kultury. (...) Występuje zarówno u dzieci i młodzieży, jak i ludzi dorosłych w wieku aktywności zawodowej, a także seniorów”¹¹.

W strukturze aktywności kulturalnej wyraźnie rysują się trzy składniki: aktywność recepcyjna, aktywność odtwórcza (działalność odtwórcza), aktywność ekspresyjna (działalność ekspresyjna). Aktywność recepcyjna polega na przyjmowaniu treści różnych dziedzin kultury. Jest ona też wyborem określonych wartości, które jednostka ludzka wprowadza w krąg własnego życia. Kolejnym składnikiem aktywności kulturalnej jest działalność odtwórcza sprowadzana do prezentowania dóbr i wartości kultury tworzonych przez profesjonalistów lub nieprofesjonalnych twórców. Można przyjąć, że działalność odtwórcza „(...) polega na odtwarzaniu, przetwarzaniu czy też ożywianiu istniejących już dzieł oraz treści kultury i sztuki”¹². Trzeci element aktywności kulturalnej tworzy działalność ekspresyjna, będąca nieprofesjonalną twórczością artystyczną, realizowaną w strukturach amatorskiego

¹¹ T. Aleksander, *Aktywność kulturalna* [w:] *op. cit.* (*Encyklopedia pedagogiczna...*), s. 71.

¹² *Ibidem*, s. 2.

ruchu. Jest to praktycznie aktywność artystyczna. W przypadku dzieci może być realizowana w ogniwach systemu oświaty i w instytucjach wychowania równoległego.

Tożsamość kulturowa

Istotnym dla każdej jednostki ludzkiej jest tzw. poczucie „zakorzenienia” – umiejscowienia. Łączy się ono z poszukiwaniem wskaźników tożsamości, rozumianej jako dążenie do osadzenia własnej osobowości w danym ciągu kulturowym, w komponowaniu swojej biografii i aktywności twórczej w konkretną przestrzeń geograficzną i kulturową. Stąd tak istotne samookreślenie się uczniów przez próbę zhierarchizowania i zintegrowania różnych tożsamości na kontinuum: jednostka – rodzina – naród – ludzkość oraz dom – mała ojczyzna – region – ojczyzna – Ziemia – Wszechświat.

Istotę tożsamości kulturowej oddaje sformułowanie J. Nikitorowicza, w którym przyjmuje, że „tożsamość kulturowa społeczeństwa jest wynikiem zachowania dziedzictwa przodków, kultywowania podstawowych wartości”¹³. Tak pojmowana tożsamość kulturowa oparta jest na związku człowieka z dziedzictwem kulturowym własnego regionu¹⁴, będącym naczelną wartością edukacji regionalnej. Należy podkreślić, że dziedzictwo kulturowe to nie tylko przekazywane wytwory działalności człowieka, obejmujące przedmioty, wartości, znaczenia, lecz też dyspozycje psychiczne (postawy, przeżycia). Wówczas to tożsamość kulturową można rozpatrywać w sferze świadomości człowieka, w kontekście bycia kimś, posiadania kultury w sobie. Każdy człowiek buduje własną tożsamość kulturową w oparciu o dziedzictwo kulturowe, komunikowanie wewnętrzne i zewnętrzne, wyjaśnianie sensu własnej egzystencji, przeżywanie konfliktów¹⁵. Dochodzimy tutaj do ogromnej roli edukacji regionalnej, która stwarza możliwość całościowego kształcenia człowieka, pozwala nabywać wiedzę o świecie i swojej w nim roli. Tożsamość kulturowa ma wymiar rodzinny, lokalny, regionalny, etniczny, narodowy, europejski, globalny. W kontekście tak szeroko traktowanej tożsamości edukacja regionalna opiera się na poszanowaniu różnic, otwartości na drugiego człowieka. Sprawia to, iż nie ma niebezpieczeństwa powstania separatyzmu, centralizmu czy totalitaryzmu.

Kultura w edukacji jest drogą budowania społeczeństwa zwalczającego zagrożenia humanistycznych wartości. Tu właśnie szczególna rola przypada nauczycielowi konkretyzującemu wartości kultury w praktycznych działaniach edukacyjnych.

Realizacja założeń dydaktycznych edukacji regionalnej wymaga od nauczyciela głębokiej wiedzy z zakresu teorii kultury, wiedzy o kulturze regionu i znajomości problematyki aksjologicznej.

¹³ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, s. 67.

¹⁴ A. Horbowski, A. Krzanowski, *Edukacja regionalna w praktyce pedagogicznej*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2002, nr 3-4.

¹⁵ J. Nikitorowicz, *op. cit.*

Edukacja regionalna realizuje trzy podstawowe funkcje. Pierwsza to funkcja społeczna, która rozwija aktywność społeczną i społeczno-gospodarczą, rozbudza też poczucie wspólnoty regionalnej. Druga to funkcja kulturalna, realizowana przez ochronę ginących wartości kultury. Wreszcie trzecia – wychowawcza, rozwijająca zainteresowania historią i współczesnością regionu, rozwijająca postawy patriotyzmu lokalnego i tożsamości kulturowej. W ich kształtowaniu szczególna rola przypada edukacji regionalnej. Pozwala ona budować w świadomości ludzkiej rzeczywistość kulturową, która jest kulturą w człowieku. Tworzy ją sam człowiek i nadaje jej subiektywny kształt. Stąd też tożsamość kulturowa przejawia się w postawach i zachowaniach. Nie można tu też pominąć dialogu – procesu z pozoru oczywistego. Relacje człowiek – język – kultura – świat wymagają wsparcia edukacyjnego. Stąd też edukacja do dialogu musi stanowić ogniwo edukacji regionalnej. Ta zaś jest elementem szeroko pojmowanej edukacji kulturalnej.

Wychowanie w kulturze regionu

Wartości, których nośnikiem jest kultura regionalna są doskonałym czynnikiem oddziaływań wychowawczych. Wartości etyczno-społeczno-religijne uświadamiają osobie, ale także ukazują, przekazują i wyznaczają całokształt zachowań do siebie, innych ludzi, świata, człowieka¹⁶.

Edukacja regionalna powinna być realizowana już od najmłodszych lat, aby zapewnić systematyczny ciąg działań, zaspokajających potrzeby dziecka poprzez poznanie najbliższego, a później szerszego środowiska społecznego, kulturalnego i przyrodniczego. Znajomość tych środowisk staje się podniętą do podejmowania twórczych działań¹⁷. Kontynuacją edukacji regionalnej, realizowanej w klasach I–III, jest ścieżka edukacyjna *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie*, realizowana w klasach IV–VI.

Cele i treści edukacji regionalnej zostały sprecyzowane w podstawie programowej kształcenia zintegrowanego w trzech pierwszych latach nauki szkolnej. Zgodnie z przyjętą koncepcją treści regionalne są włączone w zakres zintegrowanego nauczania.

Zadaniem szkoły w nauczaniu wczesnoszkolnym w zakresie edukacji regionalnej jest uświadomienie uczniom, że wspólnoty typu rodzina, środowisko lokalne i ojczyzna stanowią wielką wartość w życiu każdego człowieka i każdy ma wobec nich obowiązki

Przykładem realizacji powyższych założeń jest program działań wychowawczych dla klasy III jednej ze szkół województwa podkarpackiego, gdzie w zakresie edukacji regionalnej przyjęto dwa cele operacyjne:

¹⁶ J. Paweł II, *W imię przeszłości kultury*, Przemówienie Ojca Świętego w siedzibie UNESCO, 2 czerwca 1998 r.

¹⁷ M. Uberman, *Wychowanie przez sztukę. Obraz w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, [w:] *Priprava učitelov elementaristov a europsky multikulturalny priestor*, Preszow 2005, s.525–530.

1. Kulturowanie tradycji lokalnych, regionalnych i narodowych.
2. Życie w rodzinie i społeczeństwie.

Z podanych celów wynikały zadania:

- Rozwijanie tożsamości lokalnej, regionalnej, kulturowej i narodowej, rola tradycji w życiu człowieka, poznanie własnych „korzeni”.
- Wzbudzanie zainteresowania miejscem rodzinnym, regionem, ojczyzną, ich przeszłością i teraźniejszością.

Stwarzały one okazję do podejmowania twórczej działalności uczniów. Jedną z form realizacji zadań były konkursy plastyczne: „Drzewo genealogiczne”, „Moja wieś w obrazach”, „Krajobraz naszej okolicy”, które zostały poprzedzone wycieczkami i imprezami klasowymi.

Należy podkreślić, iż niezwykle ważny jest dobór form organizacyjnych w zakresie edukacji regionalnej. Do najpowszechniej stosowanych w szkołach wspomnianego regionu należą: spotkania z ciekawymi ludźmi, wycieczki do muzeów, skansenów i izb regionalnych, spotkania ze sztuką ludową (wystawy), uczestnictwo dzieci w zespołach artystycznych działających na terenie przedszkola, szkoły, miejscowości lub gminy, konkursy, plenery plastyczne, lekcje w terenie, wycieczki turystyczno-krajoznawcze. Ta ostatnia forma jest najbardziej efektywna w edukacji regionalnej. Wynika to z faktu bezpośredniego kontaktu uczniów z dziedzictwem kulturalnym miejscowości czy regionu.

Analiza zapisów w dziennikach lekcyjnych pozwoliła na stwierdzenie, że do najpopularniejszych tematów realizowanych w ramach edukacji regionalnej w szkołach rzeszowskich należały:

1. Moje miejsce zamieszkania.
2. Lokalne i regionalne tradycje i obyczaje.
3. Ludzie i kultura najbliższej okolicy.
4. Z dziejów Rzeszowa – konkurs.
5. Moje miasto – konkurs plastyczny.
6. Ci którzy odeszli – nagrobki osób zasłużonych dla Rzeszowa – wycieczka na najstarszy cmentarz miasta.
7. Tradycje rodzinne związane ze świętami Bożego Narodzenia.
8. Rzeszowski Ratusz – wycieczka.
9. Konkurs wiedzy o regionie.
10. Spotkanie z rzeźbiarzem ludowym¹⁸.

Szczególną pomocą w realizacji zadań edukacji regionalnej w szkole jest metoda autorskich projektów edukacyjnych. Mogą one wzbogacić programy nauczania lub stanowić ich integralną część. Przykładowo, efektem ich realizacji może być

¹⁸ G. Gryglewicz, *Edukacja regionalna i dziedzictwo kulturowe w procesie nauczania w szkole podstawowej*, Praca magisterska wykonana w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2001 r., promotor A. Horbowski.

interdyscyplinarny przewodnik odnoszący się do najbliższej okolicy szkoły czy film wideo na temat własnej miejscowości. Realizacja projektu grupowego i międzyprzedmiotowego daje szerokie możliwości rozwijania umiejętności społecznych, niezbędnych mieszkańcom środowisk lokalnych. Przykładem wdrożenia do realizacji jest projekt edukacyjny „Tradycje, zwyczaje i obrzędy w mojej miejscowości”. Był on przeprowadzony w klasach IV – VI w jednej ze szkół rzeszowskich podczas nauczania takich przedmiotów, jak: język polski, historia, przyroda, sztuka. Pozwolił uczniom w trakcie realizacji założonych przedsięwzięć zdobyć przeświadczenie, że kultura regionu kształtuje się na podstawie o tradycji miejscowych, co umożliwia poznanie siebie i otoczenia rodzinnego, społecznego i kulturowego.

Drugi projekt edukacyjny, również międzyprzedmiotowy, „Mój region i jego kultura” miał doprowadzić do opracowania przewodnika pod analogicznym tytułem jak nazwa programu. Na jego treść składała się: geografia i historia regionu, język jego mieszkańców, kultura regionu (muzyka, plastyka, architektura, obrzędy, obyczaje, rzemiosło) oraz biogramy osób zasłużonych dla rozwoju regionu. Projekty zakładały realizację dwóch celów naczelnych:

1. Nabycie przez uczniów umiejętności poszukiwania, porządkowania i wykorzystania informacji z różnych źródeł oraz efektywnego posługiwania się technologiami informatycznymi.

2. Wpajanie uczniom szacunku dla dobra wspólnego jako podstawy życia społecznego oraz przysposobienie do życia w rodzinie, społeczności lokalnej i państwie demokratycznym, uwzględniającym w działaniach wychowawczych przekaz dziedzictwa kulturowego i rozwijanie postaw patriotycznych.

Przykładem urealnienia działań edukacyjnych prowadzących do rozwijania świadomości regionalnej jest publikacja: „Moja Mała Ojczyzna Targowiska – Widacz”. Prezentuje ona plon konkursu „Moja miejscowość wczoraj i dziś” przeprowadzonego w 2002 r. przez Towarzystwo Przyjaciół Targowisk, Społeczne Gimnazjum w Targowiskach i Polską Fundację Dzieci i Młodzieży. Uczestnicy konkursu opracowali prace w formie literackiej i plastycznej, tematycznie związane z przeszłością miejscowości, zabytkami, legendami. Końcowym efektem konkursu była wspomniana publikacja.

Realizacja założeń wychowania estetycznego daje możliwość włączenia w jego treści tematyki regionalnej. Oto przykłady:

- różnorodność muzyki ojczystej, w tym regionalnej, i muzyki innych narodów i regionów świata,
- wartości muzyki ludowej, muzyki artystycznej i muzyki popularnej,
- miejscowa muzyka i folklor,
- sztuka ludowa i zdobnictwo charakterystyczne dla danego regionu,
- kontakt z dziełami sztuki plastycznej – pomniki, galerie, muzea,
- miejscowa architektura, plastyka, tradycyjne rzemiosło, sztuka ludowa.

Zamiast zakończenia

Aksjologiczny wymiar edukacji regionalnej należy odnosić nie tylko do wartości dziedzictwa kulturowego, lecz również do wartości wprowadzonych w styl życia człowieka. Należą do nich: kultywowanie piękna, dobra, sprawiedliwości, kształtowanie obyczajowości, pielęgnowanie tradycji religijnych, rozwijanie literatury, nauki i sztuki. Są to wartości, które pozwalają przyjąć postawę tożsamości kulturowej, wynikające z żywej tradycji kultury regionalnej.

Szczególną okazję do realizacji tematów z obszaru wiedzy o regionie i jego kulturze stwarza edukacja plastyczna dzieci. Wprowadzenie w jej obręb tematyki regionalnej daje okazję do wywołania wielu doznań estetycznych.

dr Adam Horbowski *jest emerytowanym pracownikiem naukowym
Uniwersytetu Rzeszowskiego*

W naszej szkole historia przenika współczesność, współczesność odwołuje się do historii i tradycji

Wywiad z Ryszardem Kisiel, dyrektorem I Liceum
Ogólnokształcącego im. ks. Stanisława Konarskiego w Rzeszowie



foto. ILO

Mariusz Kalandyk: Serdecznie gratulujemy Państwu jubileuszu 350-lecia istnienia szkoły. Tak znakomitej szkoły. Czego tu jest więcej: historii czy współczesności?

Ryszard Kisiel: Historia przenika współczesność, współczesność odwołuje się do historii i tradycji. Z jednej strony historyczne wnętrza, wiekowe sztandary, tablice pamięci, rzeźby, pomniki; z drugiej strony nowocześ-

nie wyposażone pracownie przedmiotowe z dostępem do Internetu, multimedialne rzutniki, udział uczniów w obradach Europejskiego Parlamentu Młodzieży, nauka w klasie europejskiej w Bielefeldzie.

Wbrew pozorom historia i nowoczesność nie wykluczają się wzajemnie. Mogę raczej powiedzieć – historia wspomaga nowoczesność. Kształci i wychowuje, stwarza niepowtarzalny klimat do pracy i nauki.

W jaki sposób należy łączyć w nauczaniu i wychowaniu tradycję z nowoczesnością?

Nowoczesność w nauczaniu i wychowaniu wywodzi się od naszego Patrona, nauczyciela tej szkoły, księdza Stanisława Konarskiego, który już w XVIII wieku przeprowadził reformę oświaty na miarę nie tylko swoich czasów. Powołał do życia Collegium Nobilium, w którym wprowadził nowatorskie treści, metody nauczania i wychowania. Konarski jest twórcą pierwszej pragmatyki nauczycielskiej w naszym kraju, w której wyjaśnia: „Nauczyciel powinien się odznaczać uprzejmością, łagodnością, i jak największą przystępnością”. Nic się nie zmieniło od czasów Konarskiego. Dobrze wykształcony nauczyciel, obdarzony peda-

gogeniczną intuicją, wymagający od siebie i uczniów, kochający młodzież, nie musi się zastanawiać nad łączeniem tradycji z nowoczesnością. One się wzajemnie uzupełniają.

Od lat należycie do elitarnego Towarzystwa Szkół Twórczych. Czy w polskiej szkole jest aż tak źle, że trzeba zakładać stowarzyszenia o podobnym charakterze? Wszak każda szkoła z założenia powinna być „twórcza” – po to istnieje...

To prawda. Szkoła musi być twórcza. Ale Stowarzyszenie Szkół Twórczych, szczególnie (jak Pan się wyraził) elitarnych, daje możliwość czerpania od siebie wzajemnie: nowych pomysłów, rozwiązań dydaktycznych i wychowawczych, a nawet motywacji do pokonywania barier, w tym biurokratycznych.

Kim są Wasi uczniowie, do jakich środowisk należą?

Nasi uczniowie reprezentują różne środowiska, gdy chodzi o pochodzenie społeczne – inteligentkie, mieszczańskie, robotnicze, a także w niewielkim procencie chłopskie. Około 50% młodzieży Liceum mieszka w Rzeszowie, około 13% w innych miastach woj. podkarpackiego i około 37% – na wsiach. Rodzice niekoniecznie wykonują wyuczone zawody, stąd ustalenie pochodzenia społecznego naszej młodzieży nie jest łatwe. Gdy chodzi o przynależność do nieformalnych grup młodzieżowych, to, na podstawie naszej wiedzy, udział w nich naszych uczniów jest znikomy.

A mentalnie? Kim są? Jakie mają cechy?

Zdecydowana większość uczniów to młodzież o wysokich aspiracjach naukowych i społecznych. Około 70% uczniów szkoły bierze udział w olimpiadach i konkursach na szczeblu szkolnym, około 17% – na szczeblu okręgowym, a 5% zostaje finalistami i laureatami zawodów centralnych. Absolwenci Liceum podejmują studia na najlepszych uczelniach w kraju i za granicą. Niejednokrotnie studiują na dwóch kierunkach równocześnie

Stereotyp dotyczący kształcenia mówi, że praca z uczniem zmotywowanym i świadomym celów jest łatwa, przyjemna i o wiele skuteczniejsza. Dobrze więc macie...

Z pewnością jest przyjemna i daje satysfakcję. W tym sensie „mamy dobrze”. Chociaż nie jest łatwa. Uczeń zdolny i ambitny jest wymagający. Ale wymaga przede wszystkim wsparcia w swojej pracy i zrozumienia dla problemów, które mu towarzyszą. Staramy się uświadomić naszym uczniom, że najczęściej nie ma gotowych rozwiązań. Ta szkoła zawsze tylko dawała wskazówki.

Panie Dyrektorze – idą zmiany. W podstawach programowych, a także – poniekąd w strukturze systemu – na najniższym poziomie kształcenia. Co według Pana stanowi siłę polskiej szkoły ponadgimnazjalnej?

Szkoła pogimnazjalna, na szczęście, mimo nowej formuły egzaminu maturalnego, jest nadal szkołą ogólnokształcącą. I w tym miejscu wracamy

do historii. Gruntowne wykształcenie ogólne, wykształcenie humanistyczne, wszechstronnie formowało człowieka, a absolwenta szkoły dobrze przygotowało do studiowania na najlepszych uczelniach.

Jakie widzi Pan perspektywy dla szkoły takiej jak I LO w Rzeszowie?

Utworzenie gimnazjum przy Liceum dałoby możliwość wydłużenia cyklu kształcenia. Jestem pewien, że skutkiem takiej operacji byłaby znacząca poprawa

efektów naszej pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Przyszłością szkoły jest także rozszerzenie zajęć pozalekcyjnych, co będzie możliwe przy wykorzystaniu funduszy unijnych.

Dziękuję za rozmowę

romawiał
Mariusz Kalandyk

Collegium Ressoviense

Kościół, klasztor i szkoła

I Liceum Ogólnokształcące w Rzeszowie jest jedną z najstarszych szkół w Polsce i w byłej Galicji. Mieści się w kompleksie pijarskim. Fundatorką budynków przeznaczonych pierwotnie dla sióstr bernardynek była Zofia Pudencjana Ligęzianka, księżna Dominikowa Ostrogska Zasławska, córka Mikołaja Spytka Ligęzy. Właśnie bernardynkom zapisała w testamencie, wystawionym w Brzozowie w 1648 roku, 57000 florenów. W latach 1644 - 1649 wzniesiono konwent w stanie surowym. Książę Jerzy Sebastian Lubomirski zmienił przeznaczenie fundacji i rozpoczął zabiegi o przekazanie konwentu ojcom pijarom. Były ku temu sprzyjające okoliczności. Najazd Szwedów na Polskę spowodował ucieczkę pijarów z Warszawy. Także królowa Maria Ludwika i nuncjusz papieski Antoni Pignatelli znaleźli schronienie w Łańcucie

w posiadłościach J. S. Lubomirskiego. Pijarzy wykorzystali okazję i wyprosilili dla siebie w budowanym, niewykończonym jeszcze konwencie w Rzeszowie, tymczasowe mieszkanie, w którym pozostali ostatecznie na stałe.

Pierwszym budowniczym kompleksu składającego się z klasztoru i kościoła był Jan Canger, sztukaterię w kościele projektował Jan Chrzyciel Falconi. W latach 1703-1706 front kompleksu zaprojektował wybitny architekt Tylman z Gameren. Frontowy budynek szkoły wzniesiony został w latach 1703 – 1704. Następnie do budynku kościoła dobudowane zostały dwie istniejące do dzisiaj wieże, na których zamontowano działający do chwili obecnej zegar warszawski z 1733 roku. Liczący około 180 metrów tylmanowski front szkoły, kościoła i klasztoru, był najdłuższą jednorodną

architektonicznie elewacją w ówczesnej Polsce. Pracami budowlanymi kierował Jan Szymon Belotti. Na szczycie kościoła umieszczony jest posąg króla Salomona, po bokach dwie rzeźby kobiet przedstawiających córki Mikołaja Spytka Ligęzy: po lewej Zofię Pudencjanę, trzymającą tarczę z herbem Ostrogskich, a po prawej Konstancję z herbem Rzeszowskich i Ligezów - Półkozic. Nad wejściem widnieje tablica mówiąca o fundatorach i dobrodziejach kościoła, a nad nią, na złożonym polu tarczy, herby: Jerzego Ignacego Lubomirskiego – Szreniawa, i Junosza - jego żony Marii z Bilińskich, primo voto Denhoffowej. Nieco wyżej, po bokach, widzimy rzeźby z piaskowca szydłowieckiego, przedstawiające rycerzy w strojach rzymskich, autorstwa Faustyna Carry, uosabiające siłę i opanowanie, cnoty Rzymian. Są one symbolami aspiracji politycznych Lubomirskich.

Po usilnych zabiegach wielkiego marszałka i hetmana wielkiego koronnego Jerzego Sebastiana Lubomirskiego, a później Hieronima Augustyna, syna Jerzego, spełniającego wolę ojca, papież Klemens IX osobną bullą *In iuncti nobis devinitis Pastoralis* 20 marca 1668 r. erygował w Rzeszowie konwent i szkołę.

Klasztor konwentu był trzecim po Warszawie i Podolińcu klasztorem pijarskim. W latach 1656-1658 ukończono skrzydło wschodnie. W czasie uroczystości otwarcia szkoły, 19 marca 1658 roku, wydano przyjęcie w klasztornym refektarzu. Był on jeszcze w stanie surowym. Polichromie, które dzisiaj zachwycają swym pięknem, pojawiły się znacznie później, dopiero około 1696 roku i są dziełem ojca Łukasza od św. Pantelemona Zimeckiego, rzeszow-

skiego pijara, urodzonego w naszym mieście 14 marca 1655 r. Symboliczne obrazy na korytarzach klasztornych zostały poświęcone Jerzemu Sebastianowi Lubomirskiemu i koncepcjom pedagogicznym pijarów. Obecnie, ze względu na ich znaczne zniszczenie, są trudne do zinterpretowania.

W klasztorze mającym 36 sal mieszkało około 20 ojców i braci zakonnych, 7-10 nowicjuszy, a „familia świecka”, licząca około 10 osób, zamieszkiwała domki w ogrodzie. W sali zwanej małym refektarzem zakonnicy prowadzili aptekę. W 1703 roku, po kasacie zakonu pijarów, Szwedzi zrabowali leki, a aptekę kupił rzeszowski mieszczanin Antoni Cenarski.

Rzeszowscy pijarzy prowadzili m.in. działalność polityczną i wojskową. Wraz z Jerzym Sebastianem Lubomirskim uczestniczyli w pościgu za Szwedami, wspierając Czarnieckiego, a ojciec Jakub Wezyrka wstawił się męstwem i walecznością w bitwie o Warszawę. W wyprawie wiedeńskiej wzięli udział wychowankowie szkoły na czele z Hieronimem Lubomirskim, który dowodził trzema korpusami husarii. Profesor szkoły, błogosławiony ks. Stanisław Papczyński, spowiednik króla Jana III Sobieskiego, uczestniczył w bitwie pod Wiedniem.

W czasach walk pomiędzy zwolennikami Sasa (Augusta II) i Lasa (Stanisława Leszczyńskiego) rzeszowski konwent złupiono. Rzeszowscy pijarzy przyczynili się do podpisania w 1735 roku ugody pomiędzy zwolennikami konfederacji dzikowskiej (ci od Lasa) i zwolennikami Sasa. Ugodę podpisano w budynku klasztorным.

W wiekach XVII-XVIII pijarzy prowadzili w Rzeszowie nauczanie w zakresie

niższego studium teologicznego i studiów pedagogicznych, kształcili nauczycieli szkół średnich i muzyków. W klasztorze istniała wówczas kapela i dwa chóry. Przebywał tu także, uznawany za najwybitniejszego kompozytora polskiego XVII wieku, Damian Stachowicz.

W 1784 r., gdy Austriacy likwidowali klasztor pijarskie w Galicji, kasacie uległ także rzeszowski konwent. W jego miejsce powstało Cesarstwo-Królewskie Wyższe Gimnazjum, które działało do 1918 roku. W trakcie kasacji Austriacy zrabowali wyposażenie kościoła, między innymi złotą wieczną lampkę, 14 funtową monstrancję ze srebra, bogate szaty liturgiczne zdobione drogi-
mi haftami i kamieniami szlachetnymi. W czasie pierwszej wojny światowej zostały przetopione na pociski dzwony kościelne, pozostał jedynie najmniejszy, pochodzący z 1683 roku. Po kasacie zakonu w budynku klasztornym mieściły się różne urzędy i mieszkał starosta.

Szkoła rzeszowska gromadziła młodzież różnych stanów i warstw społecznych, począwszy od synów magnackich i szlacheckich, po dzieci mieszczan

i chłopów. W roku 1743 Jerzy Ignacy Lubomirski wydał uniwersał zabraniający przyjmowania do kolegium rzeszowskiego dzieci chłopskich. Uniwersał nie wpłynął jednak znacząco na liczbę dzieci chłopskich w szkole; zmniejszenie liczby dzieci chłopskich nastąpiło nato-

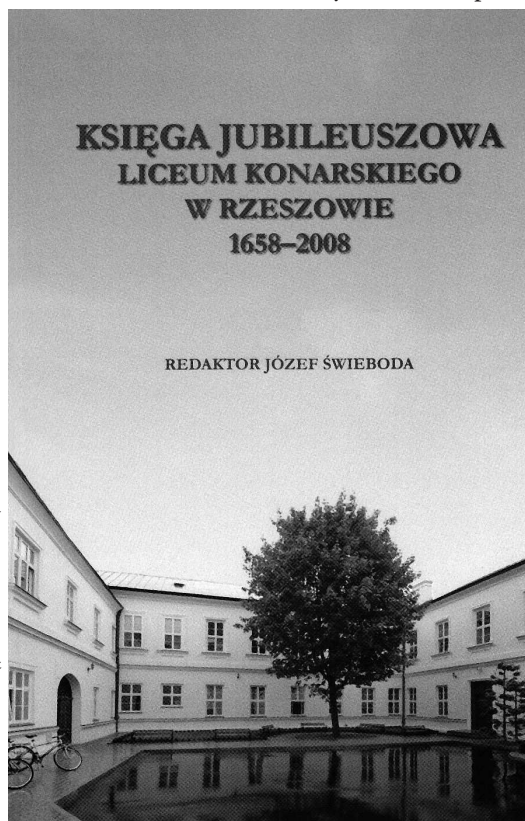
miast na skutek wprowadzenia w szkole wykładowego języka niemieckiego. Taki stan utrzymywał się do chwili uzyskania autonomii, czyli do czasu, gdy do szkół Galicji powrócił polski język wykładowy.

Uczniowie i profesorowie szkoły angażowali się w działalność niepodległościową i walki narodowowyzwoleńcze w latach: 1794, 1809, 1830,

1848, 1863 i podczas pierwszej wojny światowej. Po odzyskaniu niepodległości, w latach 1918 – 1939, szkoła nosiła nazwę: I Gimnazjum i Liceum.

Po II wojnie światowej szkoła przyjęła nazwę: I Liceum Ogólnokształcące w Rzeszowie. Jej patronem, od 1973 roku, jest ks. Stanisław Konarski, wybitny reformator oświaty, nauczyciel szkoły w latach 1737 -1738.

Mury szkoły opuścili ludzie zwykli



i wybitni, ale wszyscy otrzymali tutaj zapas wiedzy i zasad wychowawczych, wystarczający im na całe życie. Uczniami szkoły byli między innymi: Onufry Kopczyński, autor pierwszej gramatyki polskiej, Ignacy Łukasiewicz, wynalazca lampy naftowej, generał Władysław Sikorski, Naczelnny Wódz i premier RP, święty Józef Sebastian Pelczar, biskup przemyski i rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Wybitny absolwent szkoły, profesor

napisem. Drzewo to, bardzo obecnie okazałe, jest ozdobą szkolnego podwórza, a głąz, w związku z budową sali gimnastycznej przeniesiony na „małe” podwórze, zwraca uwagę przybyszów.

Kościół i klasztor, zamieniony na muzeum, oraz gmach szkolny są systematycznie restaurowane, tak że stanowią obecnie jeden z najlepiej prezentujących się rzeszowskich zabytków.

W czasie szkolnych obchodów

Z okazji Jubileuszu 350-lecia Szkoły, na klatce schodowej Liceum wmurowano tablicę z napisem:

In praeterito posteritas
DLA UCZCZENIA 350-LECIA SZKOŁY
JEJ WYBITNYCH NAUCZYCIELI I UCZNIÓW
NASZYCH WYCHOWAWCÓW I KOLEGÓW
ZASŁUŻONYCH DLA OJCZYZNY I SPOŁECZEŃSTWA
KU PAMIĘCI PRZESZŁYCH I NAUCE PRZYSZŁYCH POKOLEŃ
TABLICĘ UFUNDOWALI WYCHOWANKOWIE
UCZESTNICY III ZJAZDU ABSOLWENTÓW

Władysław Szafer, pisał o niej: „Przejście do gimnazjum w Rzeszowie rozpoczęło nowy okres mojego życia, przede wszystkim pod względem przyrodniczym. Tam znalazłem to, czego instynktownie poszukiwałem: doskonały i bogaty gabinet przyrodniczy, doskonałego mojego pierwszego nauczyciela przyrody...”

Absolwenci szkoły do dzisiaj żyją wspomnieniami o niej, interesują się jej dziejami. Jeden z absolwentów szkoły starszego pokolenia opowiadał ze wzruszeniem historię wydarzenia, które miało miejsce w listopadzie 1928 roku, w dziesiątą rocznicę odzyskania niepodległości. Na podwórzu szkolnym zasadzono wówczas uroczyscie dęb, a pod nim ustawiono głąz z pamiątkowym

Święta Niepodległości zostało powiedziane: „Tamte pokolenia pozostawiły w murach szkoły żywą pamięć o sobie, o swoich czynach. Bez ich poświęcenia i woli walki nie byłoby wolności. Spoczywa więc na nas obowiązek ochrony spuścizny, którą nam ofiarowali. Do nas należy zadanie przyoblekania jej w nowy, ciągle współczesny kształt. Nie wolno lekceważyć przeszłości. Trzeba ją szanować i wyciągać z niej naukę. Stosunek do historii i tradycji zawsze będzie miarą dojrzałości i wielkości społeczeństw”.

Zabytkowa szkoła stanowi chlubę przeszłych i jest troską przyszłych pokoleń.

Niektóre wnętrza szkoły posiadają sklepienia kolebkowo-lunetowe. Zostały one odpowiednio zabezpieczone w trakcie przeprowadzonego w ostatnim czasie remontu. Na sklepieniu korytarza oficyny przylegającej do kościoła św. Krzyża odkryto w 2000 r. polichromię z końca XVII wieku.

Z inicjatywy dr. J. Świebody, utworzona została galeria portretów wybitnych nauczycieli i wychowanków szkoły. Ponad czterdzieści portretów, wykonanych przez rzeszowskich artystów plastyków oraz byłego dyrektora szkoły Pawła Jakubowicza, stanowi niezwykłą kolekcję zdobiącą pokój nauczycielski i gabinet dyrektora.

Nawiązując do odkrycia wychowanka szkoły Ignacego Łukasiewicza, wnętrza pomieszczeń administracyjnych ozdobiono mosiężnymi lampami wykonanymi w 1987 r. na wzór oświetlenia produkowanego w XIX w. przez znaną firmę braci Brüner w Wiedniu.

W 1987 r. zrekonstruowano, zniszczone w czasie II wojny światowej, dziewiętnastowieczne rzeźby: Kaliope – poezji epicznej i Euterpe – poezji lirycznej. Stojące na klatce schodowej patronki nauki i sztuki roztaczają opiekę nad uczniami Liceum. Rekonstrukcji dokonali artyści rzeźbiarze: Krzysztof Bukała, wychowanek szkoły, i Marian Konopacki.

Na frontonie szkoły i na ścianach korytarzy szkolnych umieszczono epitafia, tableau uczniowskie, tablice poświęcone pamięci wybitnych nauczycieli i wychowanków – bohaterów narodowych i odkrywców oraz tablice zjazdowe z lat: 1960, 1983, 2008. Na tablicy pamięci, wmurowanej w ścianę wnętrza budynku szkolnego w 1995

r., widnieje napis: *Signum Laudis. Proffessoribus et Discipulis eius Scholae Defensoribus Patriae. Znak Chwały. Profesorom i Uczniom Tej Szkoły Obrońcom Ojczyzny*. Umieszczono na niej ponad 50 nazwisk patriotów polskich, stanowiących wzory do naśladowania dla młodego pokolenia.

8 czerwca 1989 r. przed budynkiem Liceum odsłonięto i poświęcono pomnik Patrona Szkoły ks. Stanisława Konarskiego, wykonany według projektu rzeźbiarza rzeszowskiego Kazimierza Mierczyńskiego.

W muzeum szkolnym – pracowni historycznej – i w archiwum szkolnym, znajdują się zbiory ikonograficzne i liczne dokumenty z dziejów szkoły. W pracowni biologicznej można oglądać niezwykle cenne eksponaty z XIX w.

Szkoła posiada 5 sztandarów: pijarski z XVII w., austriacki z XIX w., harcerski, szkolny z 1924 r. (replika z 1947 r.), szkolny z 1973 r., udekorowany Krzyżem Komandorskim Orderu Odrodzenia Polski. Dla pocztów sztandarowych wykonano, dostosowane do epoki, ubiory. Szkolny poczet sztandarowy reprezentuje Liceum na uroczystościach miejskich i wojewódzkich.

Obecnie szkoła posiada nowoczesnie wyposażone pracownie przedmiotowe: polonistyczne, informatyczne, historyczną, geograficzną, fizyczną, laboratorium chemiczne, centrum multimedialne.

Organizowane są obozy naukowe dla kierunkowo uzdolnionych uczniów Liceum i środowiska oświatowego miasta i regionu: Festiwal Szkolnych Teatrów Obcojęzycznych, Seminarium Chemiczne, Spotkania z Fizyką. Pokło-

siem dziesięciu edycji Ogólnopolskiej Biesiady Poetyckiej, która odbywała się w latach 1992 – 2004, było wydanie dziesięciu almanachów poetyckich.

W szkole działa Szkolny Klub Sportowy „Wertikal”. Istnieje kabaret szkolny, zdobywający nagrody na konkursach i festiwalach ogólnopolskich.

Powołano do życia oficynę wydawniczą „Collegium Ressoviense”, która wydaje corocznie „Sprawozdanie Dyrekcji...”, dokumentujące pracę szkoły, oraz prozę i poezję jej nauczycieli i uczniów.

Wychowaniu patriotycznemu młodzieży służy starannie opracowany ceremoniał szkolny, stosowany m.in. w czasie: Święta Patrona, Święta Niepodległości (apel zasłużonych nauczycieli i wychowanków), pożegnania absolwentów (ślubowanie), rozpoczęcia roku szkolnego (przyrzeczenie uczniów klas pierwszych).

W Ogólnopolskim Rankingu Szkół Ponadgimnazjalnych, organizowanym przez „Rzeczpospolitą”, „Perspektywy”

i MEN, Liceum znajduje się w pierwszej pięćdziesiątce najlepszych szkół średnich w kraju. Kryterium klasyfikacji szkół są sukcesy uczniów w najbardziej prestiżowych olimpiadach przedmiotowych – liczba finalistów i laureatów tych olimpiad na szczeblu ogólnopolskim.

Od kilkunastu lat Liceum utrzymuje kontakty z Europagymnasium w Klagenfurcie w Austrii. Wymiana młodzieży służy wzajemnemu poznaniu kultury i cywilizacji obu narodów.

Corocznie dwóch uczniów szkoły uczy się w klasie europejskiej w Bethel Gymnasium w Bielefeldzie. Doświadczenia wyniesione z tego pobytu wykorzystywane są w pracy uczniów i nauczycieli szkoły.

I LO jest placówką oświatową otwartą na innowacje pedagogiczne. Należy do Towarzystwa Szkół Twórczych, współpracującego ze Stowarzyszeniem Szkół Aktywnych i Stowarzyszeniem Nauczycieli Olimpijskich. W latach dziewięćdziesiątych prowadzone były w szkole klasy wstępne z intensywną nauką języka angielskiego

COLLEGIUM RESSOVIENSE



I LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCE

im. ks. Stanisława Konarskiego
w Rzeszowie



i niemieckiego oraz klasy autorskie: miedzęrskie, medyczne, etnograficzne itp. Przez kilka lat młodzież miała możliwość uczyć się w klasach dwujęzycznych – wykłady z fizyki, chemii i biologii w tych klasach prowadzone były w języku angielskim. Obecnie w klasach humanistycznych realizowane są autorskie programy nauczania, m. in. z filozofii, włączonej w szkole do ramowego planu nauczania.

Młodzież Liceum reprezentuje Polskę na obradach Europejskiego Parlamentu Młodzieży. Uczestniczy w sesjach krajowych i międzynarodowych, kilkakrotnie uczniowie szkoły stanowili jedyną, wyłonioną w drodze konkursu reprezentację Polski. Absolwenci Liceum pracują w strukturach EPM-u. Dwukrotnie, przy współpracy uczniów szkoły, zorganizowali sesję krajową.

Szkoła o tak długiej historii ma obfitą literaturę o swych dziejach. Są to między innymi dwie powieści: ciekawie napisana przez Józefa Bieniasza *Edukacja Józia Barączka* i *Życie w kolorach* Witolda Bunikiewicza. Szczególne zasługi dla opracowania dziejów szkoły położył dr Józef Świeboda, z którego pracy: *Szkoła charakterów* (Rzeszów 1985) przytoczony został powyższy cytat. Napisał on także: *Collegium Ressoviense w życiu Polaków 1658- 1983*, *Dzieje I Gimnazjum w Rzeszowie 1786-1918* i *Popijarski zespół architektoniczny w Rzeszowie*, a ponadto wiele artykułów i tekstów przyczynkarskich. Dyrekcja i historycy Szkoły dokumentują jej pracę i dorobek nie tylko w rocznych sprawozdaniach, ale także w publikacjach. Z okazji 350-lecia szkoły, Ryszard Kisiel - dyrektor Liceum oraz Tadeusz Ochenduszko

i Zbigniew Jakubowski - nauczyciele historii - napisali: *Dzieje I Gimnazjum i Liceum. Jego nauczyciele i wychowankowie. Kalendarium*. Emerytowany nauczyciel historii, Józef Świeboda, opracował syntezę dziejów trzy i pół wiekowej szkoły, zawartą w *Księdze Jubileuszowej*. Księga ta zawiera również spis około 13 tys. absolwentów z lat 1789 – 2008 oraz nazwiska około tysiąca nauczycieli uczących w tym czasie w Collegium.

Młodzież Liceum, wychowywana w duchu poszanowania dorobku jej poprzedników, przygotowująca jest jednocześnie do wyzwań współczesności. Dla zapewnienia kształcenia uczniów na wysokim poziomie modernizowane są pracownie przedmiotowe, wyposażane w coraz bardziej nowoczesne pomoce naukowe: rzutniki multimedialne, programy komputerowe, środki audiowizualne najnowszej generacji. Współpraca z Politechniką Rzeszowską i Uniwersytetem Rzeszowskim daje uczniom możliwość korzystania z laboratoriów tych uczelni i z konsultacji z pracownikami naukowymi.

Wzorem starych, najlepszych liceów europejskich, wprowadzono w I LO stroje szkolne. Na granatowej bluzie uczniowskiej przyszyta została tarcza składająca się z czterech pól, na których umieszczono emblemat papieski oraz tarcze herbu „Półkoźcie” – znak fundatorki Zofii Pudencjanny z Ligęzów, „Szreniawa” – znak Lubomirskich, jako symbol fundatora Jerzego Sebastiana Lubomirskiego i miasta Rzeszowa, jako znak łączności szkoły ze środowiskiem.

opracowali:
Marek Czarnota
Ryszard Kisiel

Pedagogika personalistyczna – konferencja oświatowa

24 października 2008 r. w Auli Wyższego Seminarium Duchownego w Rzeszowie odbyła się konferencja oświatowa poświęcona pedagogice personalistycznej. Zorganizowały ją trzy instytucje: Urząd Marszałkowski Województwa Podkarpackiego, Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie oraz Diecezjalne Duszpasterstwo Nauczycieli w Rzeszowie. W konferencji uczestniczyło ponad 200 przedstawicieli szkół, placówek oświatowych i innych instytucji. Konferencję otworzyła Krystyna Wróblewska, dyrektor PCEN w Rzeszowie. Przemówienia okolicznościowe wygłosili przedstawiciele Urzędu Marszałkowskiego Województwa Podkarpackiego i Kurii Diecezjalnej w Rzeszowie.

Sercem konferencji – zorganizowanej w ramach obchodów VIII Dnia Papieskiego [Jan Paweł II – wychowawca młodych] i dla uczczenia 30. rocznicy wyboru Karola Wojtyły na Stolicę Piotrową – był 90-minutowy wykład księdza dr. Marka Dziewieckiego pt. *Pedagogika personalistyczna: podstawy antropologiczne i aplikacje praktyczne*. Druga część spotkania została przeprowadzona w formie panelu dyskusyjnego, któremu przewodniczył dr Rafał Czupryk (Uniwersytet Rzeszowski i LO im. Jana Pawła II w Rzeszowie). O pedagogice personalistycznej w praktyce szkolnej wypowiadali się następujący dyskutanci: Regina Mamczur (Zespół Szkół Społecznych nr 1 im. ks. Jana



Twardowskiego w Rzeszowie); Alicja Gancarczyk (Zespół Szkół Specjalnych im. UNICEF w Rzeszowie); Krzysztof Majkowski (Szkoła Podstawowa im. Jana Pawła II w Zarzeczcu) i ks. dr Marek Dziewiecki. Uczestnicy konferencji mogli również nabyć publikacje z zakresu pedagogiki personalistycznej (np. ks. M. Dziewiecki, *Osoba i wychowanie. Pedagogika personalistyczna w praktyce*).

Podobne spotkania z ks. dr. Markiem Dziewieckim, poświęcone pedagogice personalistycznej, którą w swej posłudze kierował się Jan Paweł II, odbyły się 22 X w Krośnie i 23 X w Przeworsku i w Przemyślu. Wszystkie konferencje cieszyły się wielkim zainteresowaniem osób zatroskanych o wychowanie młodego pokolenia.

ks. Janusz Podlasczak

Urszula Szymańska-Kujawa

90 rocznica odzyskania niepodległości

konferencja naukowa



Przypadającą w tym roku 90 rocznicę odzyskania przez naszą Ojczyznę niepodległości, Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli uczciło zorganizowaniem konferencji naukowej. Jej współorganizatorami byli: Uniwersytet Rzeszowski, Muzeum Okręgowe, Regionalne Stowarzyszenie Pamięci Historycznej „ŚLAD” i Forum Rozwoju Rzeszowa, zaś honorowy patronat objęli: Poseł do Parlamentu Europejskiego Mieczysław Janowski, Marszałek Województwa Podkarpackiego Zygmunt Cholewiński i Podkarpacki Kurator Oświaty Jacek Wojtas. Uczestników konferencji przywitani: rektor UR Aleksander Bobko, dyrektor PCEN Krystyna Wróblewska

i kurator oświaty Antoni Wydro. Głos zabrał również poseł M. Janowski. Na program konferencji zatytułowanej „Drogi do niepodległości” złożyły się referaty zaproszonych gości: profesora Janusza Ciska – dyrektora Muzeum Wojska Polskiego oraz dr. Jerzego Majki z Muzeum Okręgowego w Rzeszowie. Licznie zgromadzeni uczestnicy ze wzruszeniem wysłuchali pieśni patriotycznych w wykonaniu chóru Gimnazjum nr 8 w Rzeszowie pod opieką Alicji Mitoń. Młodzież ze Związku Strzeleckiego otrzymała, ufundowane przez posła M. Janowskiego, Stowarzyszenie „ŚLAD” i Forum Rozwoju Rzeszowa, wieńce, które złożyła pod pomnikiem



Wystąpienie Pani Dyrektora Krystyny Wróblewskiej

L. Lisa-Kuli, tablicą poległych legionistów ziemi rzeszowskiej oraz na nagrobku legionisty Stanisława Wiktora Reicha, na cmentarzu żydowskim. Dużym zainteresowaniem cieszyła się dyskusja młodzieży studenckiej i licealnej na temat dróg do niepodległości – Piłsudski czy Dmowski? Podziw wzbudziło doskonałe przygotowanie młodzieży przez opiekunów: profesora Wacława Wierzbienca, mgr Dorotę Sobalę i mgr. Tadeusza Ochenduszkę. Po muzycznym występie Marcina Miziołka i Eweliny Kramarz do dyskusji odnieśli się jej uważni obserwatorzy. W imieniu

kombatantów głos zabrał Franciszek Batory – brat zamordowanego w procesie IV Zarządu WiN Józefa Batorego. W ciepłych słowach, dziękując za przygotowanie uroczystości i liczny udział w niej uczniów, obiecał przekazać informacje o tym wydarzeniu bratankowi Romanowi Dmowskiemu. Konferencja zakończyła się rozmowami przy poczęstunku, przygotowanym przez gospodarzy.

Urszula Szymańska-Kujawa
Prezes Stowarzyszenia „ŚLAD”

Informujemy, że artykuł prof. dr. hab. Aleksandra Szymańskiego pt. *Samodzielne myślenie a problemy nauczania przedmiotów ścisłych i przyrodniczych* [„KE” nr 1/2008] otrzymaliśmy od prof. zw. dr. hab. Bolesława Fleszara.

Pełny tekst pracy znajduje się na stronie internetowej Fundacji: Nauka dla Przemysłu i Środowiska, www.fnps.eu <<http://www.fnps.eu/>>.

Krystyna Zaufal

O europejskiej współpracy w oświacie

Pierwszego maja 2008 roku rozpoczął się piąty rok członkostwa Polski w Unii Europejskiej. Czteroletnia obecność naszego kraju w strukturach unijnych nie wywołała wprawdzie wzmożonej debaty o korzyściach i niedogodnościach tego faktu i nie przyniosła na łamach pism opiniotwórczych obfitości tekstów, które byłyby podsumowaniem zysków i strat, zamierzeń i zaniedbań, wizji i oczekiwań wobec problemu „Polska i UE”.

Codziennosc przynosi natomiast, od jakiegoś już czasu, informacje o „zawirowaniach” wokół ratyfikacji traktatu lizbońskiego. „Zawirowania” te – moim zdaniem – ilustrują postrzeżenie przez klasę polityczną (czy też jedynie jej część) obecności Polski, jej miejsca i roli w Unii Europejskiej.

Badania opinii publicznej informują zaś o postrzeganiu tej kwestii przez współobywateli. W świetle badań, przeprowadzonych przez CBOS w dniach 11–14 kwietnia 2008 r. i opublikowanych na początku maja przez „Gazetę Wyborczą”¹: 88% Polaków popiera członkostwo Polski w UE, 64% respondentów uważa, że przystąpienie do Unii przyniosło Polsce korzyści, a 43% badanych mówi o korzyściach osobistych, doświadczanych w następstwie obecności naszego kraju w strukturach europejskich.

¹ *Polacy entuzjastycznie o Unii*, „Gazeta Wyborcza” z dn. 2-4 maja 2008.

Dla jednoznaczności i czytelności kwestii „Polska i UE” ważne są również wypowiedzi intelektualistów. One wskazują na filozoficzny wymiar problemu, a ten uważam za istotny w kreowaniu europejskiej współpracy w oświacie. Tytułem przykładu chcę zwrócić uwagę czytelników na niedawną debatę pt. *Czy Polska przetrwa w Europie?*² z udziałem Jadwigi Staniszkis i Petera Sloterdijka² oraz artykuł Jacka Saryusza-Wolskiego pt. *Musimy wejść do pierwszej ligi UE*³. Treść przywołanych tekstów, wskazując kierunki intelektualnej refleksji, inspiruje do dostrzeżenia jej wartości i potrzeby w codziennym, niejako zwyczajnym praktykowaniu **projektu Europa**. Wypada w tym miejscu dodać, wielokrotnie niemal od pierwszego dnia procesu naszej transformacji podnoszone stwierdzenie, że **projekt Europa** w całej swojej złożoności gospodarczej, politycznej, etycznej i intelektualnej jest **wspólną sprawą** nas wszystkich. Jest jednym z wymiarów świadomej, obywatelskiej współodpowiedzialności za kształtowanie przyszłości i jakości życia w Europie i w Polsce. Podkreślam ów motyw i powtarzam, iż jest istotny w praktyce edukacyjnej i w podejmo-

² *Czy Polska przetrwa w Europie?*, „Europa, tygodnik idei”, nr 44/187 z dn. 3 listopada 2007.

³ Jacek Saryusz-Wolski, *Musimy wejść do pierwszej ligi UE*, „Europa, tygodnik idei”, nr 18/213 z dn. 2 maja 2008.

waniu działań przez różnego typu instytucje oświatowe.

Jeśli rozważania „Polska i UE” odnieść do początków procesu przemian w Polsce, to lista artykułów i książek objaśniających istotę i historię tworzenia „projektu Europa” oraz etapy jego praktycznej realizacji, napisanych po polsku i tłumaczonych z języków zachodnich, jest bardzo długa. Towarzyszy jej spora liczba tekstów, nazwijmy to dydaktycznych, które mogą być inspiracją w pracy pedagogicznej.

Ich treść jest, moim zdaniem, na ogół znana w środowisku oświatowym. Jest znana, tym bardziej że ich publikacja miała miejsce w okolicach lat 1997–2000, czyli w momencie przygotowywania i wprowadzania w życie reformy programowej, nazwijmy ją „pierwszą” – wobec proponowanych aktualnie nowych zamierzeń reformatorskich w polskiej szkole. Wtedy równoległe z reformą wprowadzono tzw. ścieżki edukacyjne, w tym również **ścieżkę edukacji europejskiej**. Wraz z nowymi programami nauczania, pojawiały się wówczas materiały dla nauczycieli i uczniów. Poza praktycznymi wskazaniem rozwiązań dydaktycznych zawierały wykazy literatury filozoficznej, pedagogicznej i historycznej, traktujące o wielorakich aspektach europejskiego wymiaru edukacji⁴. W tych opracowa-

niach znalazły się także adresy instytucji publicznych i ONG-s – organizacji pozarządowych, wspierających merytorycznie, organizacyjnie, finansowo współpracę europejską. Edukacyjne ożywienie proeuropejskie, którego byliśmy wówczas świadkami, zaowocowało powstawaniem szkolnych klubów europejskich. Kluby te można traktować jako praktyczny wyróżnik – jeden z wielu – aktywności szkół dla promocji edukacji europejskiej⁵. Wejście Polski w 2004 roku do Unii Europejskiej zwiększyło możliwości europejskiej współpracy szkół i innych placówek oświatowych oraz władz regionalnych. Wraz z nowymi możliwościami pojawiły się nowe wyzwania. Wyzwaniom próbują sprostać regionalne strategie polityki edukacyjnej i liczne formy europejskiej współpracy w oświacie, inspirowane przemyśleniami intelektualistów i dokumentami Komisji Europejskiej⁶. Podejmowane formy współpracy są praktyczną realizacją polityk, artykułowanych w dziedzinie oświaty przez władze regionalne i ministerstwo edukacji. I to jest stwierdzenie oczywiste. Wydaje się jednak, że w publicznym, powszechnym odbiorze, wiedza o tego typu działaniach oświatowych jest znikoma. Do opinii publicznej docierają raczej informacje o mniejszych

⁴ Por. m.in.: *Europa na co dzień. Program PHARE – SIERRA – PEIE*, Warszawa 1997; J. Kowalski, M. Sielatycki, W.E. Kozłowska, *Partnerzy – Polacy i Niemcy w Nowej Europie*, Warszawa 1998; R. Kunaszyk, M. Sielatycki, H. Wesołowska, K. Zaufal, *Sąsiedzi – Polacy i Ukraińcy w nowej Europie*, Warszawa 2000; J. Gospodarczyk, M. Sielatycki (red.), *Polska w Unii Europejskiej. Pakiet edukacyjny*, Warszawa 2004.

⁵ K. Cenda, *Udział szkolnych klubów europejskich w promowaniu europejskiego wymiaru edukacji*, Warszawa 2005.

⁶ Jacques Delors (red.), *Edukacja jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO*, Warszawa 1998; *Edukacja i szkolenie 2010*, FRSE, Warszawa 2003; <http://europa.eu.int>; Commission européenne 2000, *Memorandum of Lifelong Learning*, Commission européenne 2003, *Stratégies nationales d'éducation et de formation tout au long de la vie en Europe*.

lub większych „potknięciach” lub wręcz „wpadkach” w polskiej oświacie.

W czasopiśmie wydawanych przez działające na terenie naszego kraju ośrodki doskonalenia nauczycieli mamy natomiast opisy realizacji np. bilateralnej współpracy szkół, projektów Comeniusa, wizyt studyjnych. Rzadkie są, i to prawda, opisy przykładów długotrwałej, świadomej dla mobilności nauczycieli i doskonalenia ich warsztatu pracy podejmowanej, europejskiej współpracy placówek doskonalenia nauczycieli. Takie działania są w wielu ośrodkach praktykowane i, jak sędzę, przynoszą dobre rezultaty. Brak uogólnienia i opisu owych doświadczeń jest – moim zdaniem – wynikiem nadmiernej biurokracji w polskiej oświacie i w jej następstwie, odczuwanego przez pracowników, stałego braku czasu na pracę intelektualną, merytoryczną. Na tworzenie spójnych programów i projektów współpracy, także współpracy międzynarodowej. Ta zawsze wymaga dodatkowych nakładów czasowych, również na lekturę tekstów w obcym języku. I na korespondencję z partnerami w drobnych sprawach organizacyjnych, ale i w poważnych kwestiach merytorycznych, inaczej niekiedy interpretowanych i postrzeganych w partnerskim kraju. Ale to, jak się wydaje, jest tematem na inny tekst.

Celem mojego artykułu jest przedstawienie wybranych aspektów europejskiej współpracy Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie z placówką doskonalenia nauczycieli w Turyngii⁷. Opisywana

⁷ ThILLM – Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Bad Berka k. Weimaru; <http://www.thillm.thueringen.de>.

współpraca w maju 2008 roku obchodzi pięciolecie i sędzę, że jest to etap pracy, który upoważnia do dokonywania uogólnień i dzielenia się doświadczeniami. Przed trzema laty dołączył do nas Instytut Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli w Clermont-Ferrand w Owernii⁸. Mówimy odtąd i traktujemy tę współpracę jako działania w ramach **Trójkąta Weimarskiego** i w zgodzie z jego duchem⁹.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że Trójkąt Weimarski został powołany do życia właśnie w Weimarze w rocznicę urodzin Johanna Wolfganga Goethego w 1991 roku.¹⁰ Inicjatorami jego powołania byli ówcześni ministrowie spraw zagranicznych naszych trzech państw. Głównym zaś celem powołania tej struktury było włączenie Polski w nurt polityki euroatlantyckiej. Mam pełną świadomość, że w powszechnym odbiorze społecznym samo hasło Trójkąt Weimarski, a tym bardziej działania w jego ramach, kojarzą się przede wszystkim z tzw. wielką polityką, czyli spotkaniami przywódców państw i spotkaniami

⁸ IUFM – Institut Universitaire de Formation des Maîtres d’Auvergne, Clermont-Ferrand <http://www.auvergne.iufm.fr>

⁹ Umowa o współpracy podpisana przez dyrektorów instytucji informuje, że dla „...wzajemnego wspierania się przy realizacji zadań, zgodnie z duchem i celami Trójkąta Weimarskiego oraz dla pełniejszej koordynacji projektów podejmowanych przez instytucje partnerskie, każda ze stron, zgodnie ze swoją misją, zobowiązuje się do współpracy w następujących obszarach: wymiany informacji i doświadczeń w zakresie nauczania i wychowania, rozwoju procedur i strategii kształcenia ustawicznego i kształcenia edukatorów, prowadzenia działań na rzecz kształcenia ustawicznego...”

¹⁰ <http://www.msz.gov.pl/trojkatweimarski>

ministrów spraw zagranicznych. Mam jednak również i drugie, równie głębokie przekonanie, iż za kształt przyszłości jesteśmy odpowiedzialni wszyscy, każdy niejako na swoim odcinku działania, zaś formułowane przez polityków cele zostaną zrealizowane wtedy, gdy będzie prowadzona, m.in. także przez środowiska oświatowe, systematyczna praca na rzecz dialogu i zbliżenia narodów. Po obu stronach Odry. Potrzeba i konieczność dialogu jest ciągle aktualna. Dialog ten rozszerzamy o trzeciego partnera, czyli Francję. I taka jest główna myśl naszej oddolnej współpracy w ramach Trójkąta Weimarskiego. Moi niemieccy koledzy zauważają, że jeśli „...współpracę sąsiadów odczytywać jako współpracę na poziomie rządów, to można dostrzec jej wymiar teoretyczny (...) Jest ona jakby ukryta za procedurami administracyjnymi. Jest zgoła inaczej, gdy na tę współpracę patrzymy z pozycji regionów, miast, gmin i instytucji – wtedy staje się konkretna. Istotne, uniwersalne założenia jej filozofii stają się bliskie ludziom. Tym, którzy ją naprawdę podejmują i dla których owe uniwersalne założenia zostały wyartykułowane. Tym, którzy chcą i umieją wcielić je w praktykę codzienności”¹¹.

Wypracowywanie całościowej, nie tylko wobec Trójkąta Weimarskiego, strategii współpracy międzynarodowej, w przypadku Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie jest zadaniem działu współpracy zagranicznej¹². Merytoryczna treść

¹¹ R. Beck, *Interkulturowość – inspirująca przygoda intelektualna*, „Hejnał Oświatowy” 2007, nr 1/71, s.28.

¹² MCDN – Dział Marketingu Oświatowego i Współpracy z Instytucjami Nauki i Edukacji i Współpracy Zagranicznej.

i organizacyjna, praktyczna forma podejmowanych działań jest również rezultatem pracy nauczycieli konsultantów – pracowników działu. Treść, ramy czasowe i konkretna forma realizacji powstają w następstwie ustaleń między partnerami na drodze korespondencji elektronicznej. Obowiązującą zasadą jest dostępność konkretnego seminarium czy warsztatów dla wszystkich nauczycieli. W naszym przypadku dla nauczycieli z terenu całej Małopolski. Przy zachowaniu dobrowolności ich udziału, ale i pierwszeństwa zgłoszenia. Drugą zasadą jest wzajemna promocja przez instytucje partnerskie szeroko rozumianego dziedzictwa kulturowego naszych regionów, realizowana podczas seminariów i warsztatów, równoległe z programem ściśle pedagogicznym. Wszyscy jesteśmy świadomi, że w odpowiedzialnie podejmowanych działaniach edukacyjnych i dydaktycznych, oddzielanie problematyki kultury od problematyki oświaty jest sprawą sztuczną!

Przed kilku laty, na łamach „Kwartalnika Edukacyjnego” opisałam współpracę MCDN – ThILLM do roku 2004 włącznie¹³. Zwróciłam wtedy uwagę, że w praktyce działań na rzecz doskonalenia nauczycieli, przewodnim motywem, podejmowanym przez ThILLM – Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien jest kształtowanie i wzmacnianie **kompetencji** indywidualnych i wspólnotowych/zespołowych. O kształtowaniu u uczniów **kompetencji językowych i dydaktycz-**

¹³ K. Zaufal, *Współpraca placówek doskonalenia nauczycieli w Małopolsce i Turynii na rzecz wzmacniania profesjonalizmu nauczycieli*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2005, nr 1, s. 56-63.

nych uwarunkowaniach tego procesu rozmawiali natomiast – wskazując praktyczne rozwiązania – z nauczycielami języka niemieckiego, francuskiego i angielskiego z Małopolski koledzy z ThILLM na wspólnych seminariach w Krakowie w dniach 20–21 września 2004 r. Podstawą prac podczas prowadzonych wtedy zajęć warsztatowych było turyngskie portfolio językowe, czyli „Europäisches Sprachenportfolio”, zatwierdzone przez Radę Europy w 2002 roku. Dzisiaj – artykuł piszę w 2008 roku – wzrosła znacząco, również w języku polskim, liczba tekstów traktujących o kompetencjach, w tym o **kompetencjach nauczycieli XXI wieku**, a Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie wydał kilka polskich wersji „Europejskiego portfolio językowego”¹⁴. Na łamach czasopisma „Języki obce w szkole” opublikowano wiele tekstów o samej idei portfolio, jego pierwszych publikacjach, m.in. w Szwajcarii czy w landach niemieckich, w tym i w Turyngii, o teoretycznych podstawach kształcenia językowego oraz o wnioskach dydaktycznych, jakie wynikają w następstwie praktycznego stosowania portfolio na różnych poziomach polskiej oświaty. A jednak nie mam wystarczającej wiedzy, a tym samym absolutnej pewności by twierdzić, że dydaktyczne powinności z tych informacji wynikające są powszechnie znane i wprowadzane do polskiej rzeczywistości szkolnej. Organizuję zatem, przy chętniej współpracy kolegów z ThILLM kolejne warsztaty dla małopolskich nauczycieli pod wspólnym tytułem Europejskie portfolio językowe. Ostat-

¹⁴ <http://codn.edu.pl/portfolio>

nie warsztaty odbyły się w Krakowie, w kwietniu 2007 roku. Uczestniczyli w nich małopolscy nauczyciele języka niemieckiego i angielskiego¹⁵.

W roku szkolnym 2006/2007 podjęliśmy natomiast nową formę wzajemnej współpracy. Są to krótkie staże, określane w języku niemieckim jako Kurzpraktikum. Staże powyższe są odbywane przemiennie jeden raz w roku w szkołach naszych regionów. W program stażu wpisana jest praktyka dydaktyczna, tj. przeprowadzenie 1–2 lekcji w szkole gospodarzy. Pobyt w szkołach krakowskich 10-osobowej grupy kolegów z Turyngii już zrealizowaliśmy. Dla 9 spośród nich była to pierwsza wizyta w naszym kraju, zatem i w naszym mieście, a więc pierwsze spotkanie z polską szkołą i polskimi uczniami. Nie oznacza to jednak braku ze strony kolegów z Turyngii intelektualnego przygotowania do tej wizyty. I o tym przekonywaliśmy się niemal na każdym kroku podczas ich czterodniowego pobytu w Krakowie. Dwa przedpołudnia, które nauczyciele z różnych miast Turyngii spędzili, prowadząc również lekcje w kilku krakowskich szkołach¹⁶, pozwoliły im m.in. na następujące obserwacje: „...polscy uczniowie odnoszą się z szacunkiem do starszych. W ich

¹⁵ Prowadzili je: Karl Bauerfeind – inicjator i koordynator w ThILLM, programu Trójkąt Weimarski i Adelheid Kierepka, od stycznia 2008 pracownik Zakładu Dydaktyki w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu w Halle.

¹⁶ Wśród szkół gospodarzy były: dwa zespoły szkół integracyjnych, liceum ogólnokształcące, samodzielnie funkcjonujące gimnazjum i zespół szkół ogólnokształcących, obejmujący gimnazjum i liceum.

oczach zaobserwowaliśmy zaciekawienie i zainteresowanie, a w postawie chłonność intelektualną...”. Podczas sesji podsumowującej to seminarium, odbywanej wspólnie z polskimi nauczycielami, ze strony niemieckich kolegów padały następujące stwierdzenia: „...prowadzenie lekcji było dla mnie ważnym osobistym doświadczeniem intelektualnym i pedagogicznym. Przygotowując lekcję, musiałem przede wszystkim pomyśleć o mojej kulturze, moim ojczystym języku. Wiedziałem z wcześniejszej korespondencji e-mailowej, że uczniowie uczą się języka niemieckiego, ale są na początku drogi. Musiałem bardzo konsekwentnie przemyśleć sposób mojego postępowania dydaktycznego. Rozmawialiśmy zatem z uczniami o Turyngii, jej geografii, wybitnych postaciach, które zostawiły niezaprzeczalny ślad w naszym regionie. Ta ostatnia kwestia jest dla nas zawsze wielką niespodzianką. Oczekujemy bowiem, że wszyscy znają naszych wielkich poetów: J.W. Goethego i F. Schillera. Pomnik Goethego w Wieliczce jest wzmocnieniem naszego przekonania...”. Dodam w tym miejscu, że jeden z turyngskich kolegów, nauczyciel języka francuskiego i niemieckiego w gimnazjum w Apoldzie, zgodził się przygotować do wydawanego przez MCDN w Krakowie kwartalnika artykuł/refleksję z owego stażu – Kurzpraktikum w Małopolsce¹⁷.

Przed nami w Małopolskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie przygotowanie wyjazdu do Turyngii 10-osobowej grupy nauczycieli z Krakowa. Wyjazd, swoistą rewizytę planujemy jesienią 2008 roku. Mamy

¹⁷ R. Beck, *op. cit.*, s. 30.

zapewnienie wsparcia tej formy doskonalenia ze strony Wydziału Edukacji Urzędu m. Krakowa. W planach przewidujemy również krótkie, wymienne staże dyrektorów szkół i nauczycieli innych przedmiotów nauczania. Ale to przyszłość. I miejmy nadzieję do zrealizowania!

Za nami natomiast trójstronne, polsko – francusko – niemieckie seminarium pt. **Europejski wymiar edukacji w doskonaleniu nauczycieli**. Seminarium odbyło się w Krakowie, w dniach 16–19 stycznia 2008. Było odwzajemnieniem wizyt złożonych przez delegację MCDN w 2005 w Turyngii i w 2006 roku w Owernii. Obok rozmów o formach organizacyjnych współpracy, aktualnych problemach dydaktycznych do wspólnego podjęcia i sposobach finansowania wspólnych programów i projektów, seminarium w Krakowie potraktowaliśmy tym razem jako równoczesną formę wewnętrznego doskonalenia nauczycieli konsultantów w MCDN. Dyrektorów zaprzyjaźnionych placówek z Turyngii i Owernii poprosiliśmy o przygotowanie prezentacji, ujmującej nowe kierunki i tendencje w zakresie doskonalenia nauczycieli, podejmowane w ich krajach, w kierowanych przez nich instytucjach i w nawiązaniu do procesu bolońskiego.

Dr Bernd Uwe Althaus, dyrektor ThILLM, swoją prezentację zatytułował: **Jakość w rozwoju wychowania i kształcenia**¹⁸. Wskazując obszary i kierunki działania kierowanej przez siebie

¹⁸ dr Bernd Uwe Althaus, Präsentation im MCDN Krakau, 17.01.2008. Qualitätsentwicklung in Erziehung und Bildung in Thüringen. Entwicklung des ThILLM.

placówki zwrócił uwagę na czynniki i cechy konstytutywne procesu jakości, opartego na jednoznacznie określonych celach i ustalonych wymaganiach. Zwrócił uwagę, że w przypadku Republiki Federalnej Niemiec polityka oświatowa w tym polityka w zakresie doskonalenia nauczycieli, jest domeną każdego z 16 krajów związkowych. Wprawdzie niektóre problemy oświatowe bywają dyskutowane i ustalane na poziomie federacji w ramach stałej konferencji ministrów oświaty wszystkich landów, ale to władze kraju związkowego, czyli landu, decydują o istotnych kwestiach w zakresie edukacji, kształcenia i doskonalenia. Wskazał, że u podstaw działania kierowanej przez niego instytucji leżą m.in. następujące zasady: związek z osiągnięciami nauki, ale i praktyczny wymiar przedstawianej oferty szkoleniowej, otwarcie na nowe wyzwania społeczne i edukacyjne oraz wykorzystanie współpracy z partnerami zagranicznymi dla kształtowania programów i projektów rozwoju szkół. Podkreślił, że zadaniem ThILLM jako głównej placówki doskonalenia w kraju związkowym jest planowanie, organizacja i koordynacja **wszystkich** działań w zakresie doskonalenia **wszystkich** nauczycieli na terenie Turynгии. Wskazał, że szkoły Turynгии, ich kierownictwa i nauczyciele uzyskują wsparcie Instytutu również w zakresie realizacji programów innowacyjnych i eksperymentów pedagogicznych, a opisane rezultaty doświadczeń dydaktycznych oraz w zakresie doskonalenia są gromadzone i upowszechniane przez ThILLM. Do zadań placówki doskonalenia należy również przygotowanie egzaminów szkolnych i korekta planów

i programów nauczania zgodnie z osiągnięciami nauki. Wyróżnił odmienności rozwoju szkół, w których strategię budowania jakości występują niejako „od zera” od szkół, w których rozwój związany jest z istniejącymi już procedurami. Wymienił wykonane przez ThILLM prace, związane z określeniem wytycznych jakości, uwarunkowaniami i pochodzeniem kryteriów oraz wskaźników, konstruowaniem formularzy sprawdzających i budowaniem procedur postępowania. Przedstawił kalendarz wprowadzania procedur jakości w landzie w następstwie dobrowolności udziału szkół w proponowanych procedurach. Podkreślił, że akceptacja narzędzi i dróg postępowania prowadzi do kształtowania **odpowiedzialności** wszystkich „aktorów” danego procesu, a kształtowanie tej postawy jest ważnym doświadczeniem ThILLM w zakresie kształtowania **kompetencji**.

Dr Paul Busuttil, dyrektor IUFM – Institut Universitaire de Formation des Maîtres d’Auvergne – Uniwersyteckiego Instytutu Kształcenia Nauczycieli w Oweranii zatytułował swoją prezentację: **Kształcenie nauczycieli we Francji**¹⁹. Wskazał prawne podstawy powołania we Francji instytucji odpowiedzialnych za formację wstępną (*formation initiale*) przyszłych nauczycieli, jak i za ich doskonalenie ustawiczne (*formation continue*). Do wykonania obu zadań zostały powołane w 1989 roku jednostki autonomiczne pod nazwą uniwersyteckie instytuty kształcenia nauczycieli, które – zgodnie z prawem z roku 2005 – działają

¹⁹ Dr Paul Busuttil, *La formation des enseignants en France*, Krakow, 17 janvier 2008, www.auvergne.iufm.fr

w ścisłym powiązaniu z uniwersytetami. W przypadku IUFM w Owernii jest to Uniwersytet im. Blaise'a. Pascala w Clermont-Ferrand. Na terytorium Francji działa 31 IUFM – Uniwersyteckich Instytutów Kształcenia Nauczycieli. Ich misja to między innymi formacja wstępna, przygotowująca do zawodu i udziału w konkursie, umożliwiającym podjęcie pracy nauczyciela jako **funkcjonariusza państwowego**. W dalszej kolejności: doskonalenie ustawiczne, wzmacnianie kompetencji oraz podnoszenie kwalifikacji, badania naukowe, innowacje, upowszechnianie wiedzy i udostępnianie zasobów sprzyjających rozwojowi zawodowemu. Paul Busuttil, podobnie jak Bernd Uwe Althaus, podkreślił wagę dyskusji nad stanem nauczycielskim i szkolnictwem w następstwie procesu bolońskiego. Zwracając natomiast uwagę na specyfikę umiejscowienia nauczyciela jako funkcjonariusza państwowego we francuskim „pejzażu oświatowym”, podkreślił wartość toczącej aktualnie we Francji dyskusji o społecznej roli szkoły i nauczycieli. Główne obszary naukowych badań pedagogicznych, podejmowane przez IUFM w Clermont-Ferrand, dotyczą m.in.: sposobów i metod nauczania, doradztwa pedagogicznego, edukacji zdrowotnej w środowisku szkolnym, edukacji związanej z mediami, analizy obrazu, twórczości poetyckiej i literatury młodzieżowej, ale również rozwoju zrównoważonego czy odbioru dzieła literackiego w obszarze francuskojęzycznym. Rezultaty rozważań i rozwiązań naukowych są przedmiotem analizy i upowszechniania na seminariach i warsztatach dla studentów, nauczycieli stażystów i tzw. nauczycieli tytularnych,

czyli w procesie doskonalenia ustawicznego. Zwracam uwagę na ten fakt. W praktyce intelektualnego formowania nauczycieli we Francji jest bowiem ścisły związek rozważań teoretycznych z praktyką. Związek praktyczny, a nie jedynie deklarowany. Jest to istotny wątek dla kształtowania **kompetencji** koniecznych do wykonywania zawodu nauczyciela, którego podjęcie, jak już wcześniej napisałam, następuje w drodze konkursu na funkcjonariusza państwowego. O warunkach konkursu warto być może napisać w innym tekście. W tym momencie chcę jeszcze przytoczyć **katalog 10 kompetencji**, które absolwent Uniwersyteckiego Instytutu Kształcenia Nauczycieli winien posiadać. Katalog ten, wypracowany w 2006 roku, obejmuje:

1. Działanie etyczne i odpowiedzialne jako funkcjonariusz państwowy.
2. Mistrzowskie opanowanie języka francuskiego dla uczenia/nauczania i komunikowania się.
3. Mistrzowskie opanowanie przedmiotu nauczania i posiadanie wysokiej kultury ogólnej.
4. Tworzenie i wprowadzanie w życie własnej koncepcji nauczania.
5. Organizowanie pracy w klasie podczas lekcji.
6. Branie pod uwagę zróżnicowania uczniów.
7. Ocenianie uczniów.
8. Opanowanie technologii informacji i komunikacji (TIC, ang. ICT).
9. Praca w ekipie, współpraca z rodzicami i innymi partnerami szkoły.
10. Samokształcenie i wprowadzanie innowacji edukacyjnych i dydaktycznych.

Podaję obszernie i wierne streszczenia wystąpień dyrektorów dwu partnerskich wobec MCDN instytucji. Wiem wprawdzie, że konstrukcja tekstu prezentowanego w ojczystym języku traci na finezji w momencie tłumaczenia i streszczenia dokonanego kilka miesięcy później, nawet w oparciu o notatki. Mam jednak i tę pewność, że doświadczenia innych, choć w ograniczonej wersji są i mogą być źródłem inspiracji intelektualnej i organizacyjnej. Zamknęciem tej części francusko – niemiecko – polskiego seminarium w Krakowie pt. **Europejski wymiar edukacji w doskonaleniu nauczycieli**, potraktowanego jako równoczesne szkolenie nauczycieli – konsultantów MCDN, było wystąpienie **Tadeusza Marczewskiego**, dyrektora Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie na temat: *Aktualne kierunki i problemy doskonalenia nauczycieli w Małopolsce*.

W dalszej, typowo roboczej części seminarium, już w mniejszych zespołach pracowaliśmy nad konstruowaniem projektów współpracy na kolejne lata. Zgodnie uznaliśmy, że warto podjąć temat „kształtowania kompetencji matematycznych” jako wspólny, trójstronny projekt. Zdecydowaliśmy się na jego podjęcie nie tylko z powodu Międzynarodowego Roku Matematyki i faktu, że dyrektorzy dwu spośród partnerskich instytucji są matematykami – w każdym razie nie tylko z tych powodów, ale i z faktu zapotrzebowania na inżynierów przez gospodarkę w każdym z naszych krajów. Być może współpraca instytucji doskonalenia nauczycieli na tym polu stworzy przyczynek do minimalizowania

„anoreksji matematycznej”, także w krajach Trójkąta Weimarskiego.

Napisałam już we wcześniejszej części tekstu, że nieodłączną składową wspólnych spotkań partnerów jest promocja dziedzictwa kulturowego regionu. Spacer po Krakowie i krakowskim Kazimierzu oraz wizyta w Wieliczce, gdy gospodarzem spotkania jest MCDN, to standard. I każdy przyzna, że nawet dla tych, którzy przyjeżdżają do Krakowa kolejny raz, to jest duża frajda, mówiąc kolokwialnie. Każdy z czytelników tego artykułu ma również rację, myśląc o wyjątkowej dogodności, jaką mamy tu w Krakowie dla prezentacji dziedzictwa kulturowego. Tak, to prawda. Dopowiem zatem, że tym razem chcieliśmy jeszcze głębiej drążyć temat „historycznego procesu kształtowania ducha polskiego”. Również z myślą o tych kolegach z Turynii, którzy przyjechali do Krakowa kolejny raz. Natomiast dla dwu osób z Turynii i jednej z Owernii była to pierwsza wizyta w Krakowie. Profesor Instytutu Historii UJ, dr hab. Jan Rydel pomógł nam wydatnie w przedstawianiu owego „ducha krakowskiego – krakauer Geist”. Końcowe spotkanie odbyliśmy więc w „Rydlówce” – miejscu akcji „Wesela”²⁰ przy herbacie i kawie. Barwna opowieść rodzinna i narodowa, którą w języku niemieckim przedstawił prof. Jan Rydel, prawnuk Lucjana Rydla – „Pana Młodego” z „Wesela”, wywarła ogromne wrażenie na wszystkich

²⁰ Muzeum „Rydlówka” otwarte jest we wtorki, środy, piątki i soboty w godzinach od 10.00 do 14.00 oraz we czwartki od 15.00 do 19.00. Aby grupowo zwiedzić muzeum, trzeba telefonicznie uzgodnić termin. Oto nr telefonu: 012 637 07 50. Adres muzeum: 31 – 352 Kraków, ul. Tetmajera 28.

uczestnikach spotkania. Karlowi Bauerfeindowi z ThILLM przysporzyliśmy wprawdzie nieco pracy przy tłumaczeniu z języka niemieckiego na język francuski opowieści prof. Jana Rydla, ale dostarczyliśmy także impulsu do kolejnego interkulturowego spotkania nauczycieli z Turynii i Małopolski, właśnie w „Rydłowie”.

Pora na wnioski podsumowujące pięcioletnią – w przypadku ThILLM z Bad Berki i trzyletnią w przypadku IUFM z Clermont-Ferrand „europejską współpracę oświatową” MCDN w Krakowie. Są oczywiste. Najpełniej ze współpracy korzystają bezpośredni uczestnicy spotkań i projektów. Najpełniej ci nauczyciele, którzy znają język. Jednocześnie, i tu podzielam opinię Paula Busuttla, wypowiedzianą w styczniu 2008 roku w Krakowie,

że dla budowania interkulturowego dialogu znajomość języka partnera ma mniejsze znaczenie niż owa nić empatii uczestników dialogu – spotkania. Jest oczywiste, że znajomość języka partnera jest niezbędna dla organizatorów spotkań. Bo ta jest samą esencją spotkania rozumianego jako dialog. W przypadku naszej współpracy w ramach Trójkąta Weimarskiego jest to dialog. I oby jego kontynuacja mogła być systematyczna i barwna.

Krystyna Zaufal jest pracownikiem Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli; pracuje w dziale współpracy międzynarodowej



Martin - ThILLM, Ute Althaus, dr Bernd Uwe Althaus - ThILLM, Krystyna Zaufal - MCDN, dr Paul Busuttill - IUFM, Maria Klos - MCDN, Dariusz Styra - Urząd Marszałkowski, Tadeusz Marczewski - MCDN, Halina Wesołowska - MCDN.

Dzieci piszą o Janie Pawle II

Choć napisano o Nim wiele, twórczość dziecięca związana z postacią Papieża wciąż cieszy się dużym zainteresowaniem. Tak jest właśnie w Szkole Podstawowej nr 23 w Rzeszowie, która nosi Jego imię.

Co roku, przed 16 października organizowane są tam różne konkursy: literackie, plastyczne, informatyczne i inne, związane z osobą wspaniałego Polaka. Ich finał ma miejsce w rocznicę pontyfikatu Jana Pawła II i odbywa się w sposób bardzo uroczysty w czasie obchodów DNIA PATRONA SZKOŁY. Tak było i w tym roku, kiedy nagrodzono laureatów. Konkurs literacki wyłonił uzdolnionych uczniów, którzy pisali o swoim patronie, jego nieprzeciętności, charyzmie, dobroci, świętości. Organizatorki, nauczycielki języka polskiego, pierwsze miejsce przyznały młodej poetce, Natalii Szumnej, która z wielką wrażliwością pisała o młodości Karola, Jego pontyfikacie i w końcu śmierci, którą przeżywała na swój dziecięcy sposób. Drugie miejsce przypadło jej młodszemu koledze, Mateuszowi Jabłońskiemu. Pisał prozą o tym, że Ojciec Święty był niezwykłym człowiekiem i wychwalał Jego bezgraniczną dobroć, wesoły uśmiech i wspaniały kontakt z dziećmi. Laureat trzeciego miejsca, Michał Oleszko, w rymowanej opowieści o Karolu Wojtyłe wspominał Jego życie, rodzinę i niezwykle dokonania dla Kościoła na całym świecie.

Uczniowie ze Szkoły nr 23 pokazali, że potrafią pisać o swoim patronie w spo-

sób wrażliwy, a jednocześnie dojrzały i pełen wnikliwości.

Joanna Marut [polonistka]

List do Karola

Siedzimy obok siebie
na chłodnej już ziemi.
Złota kula słoneczna
błyszczyc jeszcze na horyzoncie,
ale popychana przez wiosenne chmury
powoli znika nam z oczu.
Trzymając się za ręce,
oddychamy wieczornym powietrzem.
Ty
jesteś małym Karolem,
chłopcem,
który jeszcze nie wie, że zostanie papieżem.
Chłopcem,
który ma jeszcze matkę i ojca.
Chłopcem,
o którego istnieniu
większość ludzi jeszcze nie wie.
W oddali słychać śpiew ptaków, szum Skawy.
Patrzymy na rzekę,
na czerwone słońce,
na niebo,
gdzie czeka już miejsce dla Ciebie.
Słyszę bicie Twego serca
przepelnionego miłością do świata.
Widzę blask wiary i ufności
w Twoich mądrych oczach.
Dzisiaj
jesteś Karolem,
chłopcem,
który siedzi obok mnie na chłodnej ziemi.
Jutro
będziesz papieżem,
wznoszącym ręce do nieba i wołającym
„Totus Tuus!”

Natalia Szumna kl. VI C

Pamiętam

Ludzie płaczą.
 Boją się śmierci.
 Pytają:
 Dlaczego odszedłeś?
 Czy nie mogłeś żyć wiecznie?
 Byłeś taki dobry,
 kochałeś nawet wrogów.
 Zapalają znicze na Twoją cześć.
 Płaczą,
 bo płaczą wszyscy.
 Zapalają,
 bo wszyscy zapalają.
 Pamiętają,
 bo jak można zapomnieć,
 gdy wszyscy dookoła
 mówią tylko o tym?
 Jak można nie płakać,
 kiedy płacz wstrząsa całym światem?
 Jak można nie zapalić znicza,
 gdy wokół tysiące świeatełek?
 I ja stoję z tymi ludźmi.
 Pamiętam, zapalam.
 Ale nie płaczę.
 Uśmiecham się.
 Wiem, że Papież jest szczęśliwy,
 bo spełniło się jego największe marzenie.
 Znow jest z matką, ojcem, bratem.
 Stoi obok Boga,
 uśmiecha się
 i patrzy na wszystkich, którzy płaczą.
 Bo płakać jest tak łatwo.
 Kochać – nie zawsze.

Natalia Szumna kl. VI C

DLACZEGO JAN PAWEŁ II BYŁ NIEZWYKŁYM CZŁOWIEKIEM?

Trudno opisać człowieka, którego życie jest tak bogate i urozmaicone. Zajmę się więc Papieżem Polakiem, jakiego wszyscy znamy.

Ojciec Święty – Jan Paweł II jest dla mnie niezwykłym człowiekiem, którego

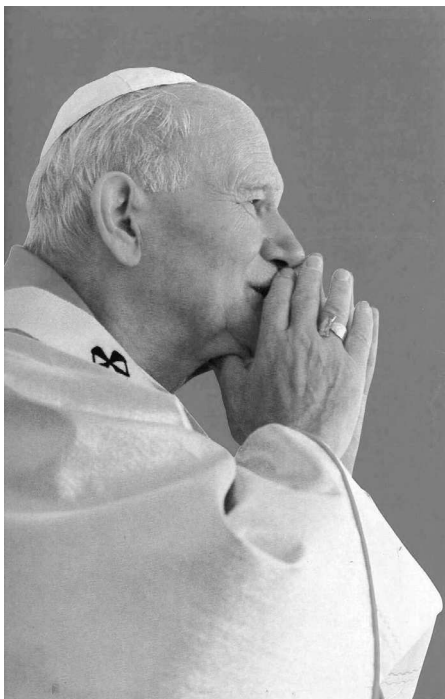
zawsze stawiam za wzór do naśladowania i traktuję jak przewodnika przez życie. Dumą napawa mnie również myśl, że jest Polakiem i patronem mojej szkoły.

Ostatnio miałem okazję znowu prześledzić życie tego niezwykłego człowieka. Na nowo „zobaczyłem” rozmodloną, pełną miłości i troski o przyszłość każdej istoty boskiej - postać Papieża. Już od najmłodszych lat odznaczał się nieprzeciętnością. Był to chłopiec, który często chodził do kościoła i modlił się. Podobnie jak ja, miał swoje zasady, których, w przeciwieństwie do mnie, konsekwentnie przestrzegał. Wszystkie zajęcia odbywały się w swojej wyznaczonej porze. Był w niej czas na naukę, modlitwę, zabawę i rozwijanie własnych zainteresowań teatralnych. Zaimponował mi również tym, że interesował się sportem. Podobnie jak ja uwielbiał grać w piłkę nożną i wędrówki po górach. W późniejszym okresie swojego życia również niejednokrotnie udowodnił swoją postawą, że zaliczyć go można do niezwykłych ludzi. Po maturze rozpoczął studia na Uniwersytecie Jagiellońskim. Był bardzo zdolnym, ambitnym i pracowitym studentem. Po wybuchu II wojny światowej na pewien czas przerwał studia i ciężko pracował w kamieniołomie. Niedługo potem wstąpił do Seminarium Duchownego w Krakowie, gdzie nauka odbywała się nielegalnie. Wśród studentów wyróżniał się inteligencją i pobożnością. Już wtedy jego koledzy mówili o nim „przyszły święty”. Jako ksiądz był wspaniałym duszpasterzem i kaznodzieją. 16 października 1978 roku kardynałowie z całego świata wybrali Karola Wojtyłę na papieża. Wtedy też urzekł wszystkich swoją niezwykłoś-

cią. Potem widzimy to w czasie wielu pielgrzymek do różnych krajów, kiedy to w tak serdeczny i ciepły sposób wstawia się za zapomnianymi i pokrzywdzonymi przez los ludźmi.

Urzekł mnie on właśnie tą bezgraniczną dobrocią. Nie czekał na wyciągnięte do zgody ręce, lecz sam je podawał. Nie patrzył z wyższością na innych, ale klęczał i całował ziemię, przez co zdobył wiele serc. W jego zachowaniu widoczna była serdeczność i otwarcie na drugiego człowieka. Uczył znosić w pokorze cierpienie przez modlitwę, bo sam wiele wycierpiał. Pokazał, że można wybaczyć nawet próbę zabójstwa.

W czasie oficjalnych spotkań, buńcząc dopięte na ostatni guzik programy, brał na ręce dzieci, przytulał płaczących,



śpiewał z tłumem i żartował. Uśmiechem i radością wyrażał swój szacunek dla ludzkiej godności, stosując jakby receptę z wiersza Jana Twardowskiego: „W kościele trzeba się od czasu do czasu uśmiechać”. Uśmiech był jego oknem na świat, przez który łamał wszelkie bariery nieufności i obaw. Humorem otwierał też umysły na przyjęcie Ewangelii. Nie umniejszał przy tym świętości modlitwy i odwiedzanych sanktuariów. Budował wiarę opartą na ufności, rodzącej się w żywym kontakcie z każdym pojedynczym człowiekiem skrytym w oczekującym tłumie.

Pielgrzymów witał jak gości – z otwartymi ramionami, zapraszał na kolejne wizyty, a troski leczył uśmiechem i dobrym słowem.

Przez to, że Jan Paweł II był niezwykłym człowiekiem – papieżem, odniosłem wiele korzyści. Dzięki jego naukom i postawie życiowej staram się tak jak on być dobrym, szanować innych ludzi i być dla nich tolerancyjnym.

Charakter papieża nie mieści się w pojęciu słowa. Długo można by wliczać: dobry, wyrozumiały, ciepły... – ja określe go jednym słowem – Święty.

Zadaję sobie teraz pytanie, czy pisząc o nim, mam prawo go oceniać. Oceniał go już świat, wstrzymując oddech w chwili jego odejścia, a ja w tej skromnej pracy chcę uczcić jego pamięć, czasem terazniejszym, bo on żyć będzie wiecznie... w moim sercu, jako ten jedyny i niepowtarzalny człowiek.

Mateusz Jabłoński, kl. IVa

Nauczyciele piszą

Zofia Pacześniak

Prezent

Pluszak czy kolorowanka? A może jednak gra planszowa? Nie sądziłam, że zakup odpowiedniego prezentu dla sześciolatka będzie aż takim wyzwaniem!

Decyduję się na zabawkę konstrukcyjną z klocków. Nie odstrasza mnie umieszczona na pudełku przestroga: „Dla dzieci powyżej dwunastego roku życia”. Przecież m ó j chrześniak sobie poradzi!

I rzeczywiście. Chłopak jest przejęty. Zabiera się do rzeczy rozważnie i metodycznie.

– „Przydałaby się instrukcja obsługi. Instrukcja obsługi...życia.” – słyszę naraz.

To zestawienie słów robi na mnie piorunujące wrażenie, nie pozwala w nocy spać. Tym razem ja jestem przejęta. Gdzieś nad ranem powstaje wiersz, a raczej tekst piosenki.

Instrukcja obsługi

Gdy jako małe dziecko robiłam duże błędy, wiedziałam, że -jak w baśniach- nastaną happy endy.

Wierzyłam, że istnieje zabawka do zdobycia: instrukcja, instrukcja, „Instrukcja obsługi życia”.

Gdy weszłam w wiek dorosły, miłości kształt badałam i chociaż różnie było, nadzieję silną miałam. Wierzyłam, że istnieje -jak wawrzyn do zdobycia- instrukcja, instrukcja, „Instrukcja obsługi życia”.

I teraz, gdy dojrzałość z ironią patrzy w oczy, uparcie szukam szczęścia, niech więc Was nie zaskoczy ma wiara, że istnieje -jak wawrzyn do zdobycia- instrukcja, instrukcja, „Instrukcja obsługi życia”.

Zostawię w testamencie -jak laur do zdobycia- instrukcję, instrukcję, „Instrukcję obsługi życia”.

Bez wątpienia to ja zostałam obdarowana, bo dzieci potrafią być rozrzutne. Wystarczy łąpać ich słowa, ich gesty – po prostu ich obecność. Piszę o tym w szczególnej dla siebie chwili – jako „babcia przy nadziei”. Rozwiązanie wkrótce...

***Zofia Pacześniak** jest nauczycielką języka polskiego w rzeszowskim Gimnazjum nr10. Prowadziła przez 15 lat Szkolny Teatr „NASZ”. Jego członkowie byli laureatami wojewódzkich i ogólnopolskich konkursów recytatorskich, teatralnych i krasomówczych, opiekunka zaś otrzymywała nagrody za scenariusze i reżyserię prezentowanych spektakli. Utwór „Ballada o Nitce” przyniósł jej główną nagrodę w konkursie „Jeden wiersz o Rzeszowie”, a scenariusz spektaklu „Światelko” został wydany przez krakowski RUBIKON. Obecnie Pani Zofia Pacześniak kieruje grupą teatralną MAKAMA, w której skład wchodzi uczniowie rzeszowskich gimnazjów i liceów. Młodzi zapaleńcy odbywają próby w „ODK Rzeszów- Słocina”.*

Piotr Pacuła

Demokracja

Chcąc ustalić znaczenie terminu demokracja, należy odwołać się do historii, a ściślej do genezy demokracji nowożytnej. Należy stwierdzić, że nowożytne pojęcie demokracji opiera się na tradycyjnych prawach człowieka, przypominanych przez filozofów Johna Locke'a czy też Jeana Jacquesa Rousseau, a także sformułowanych oficjalnie najpierw w Stanach Zjednoczonych Ameryki, a następnie we Francji.¹ Spośród praw człowieka zwracano uwagę na dwa podstawowe: wolności i równości. Lansowanie ich na przełomie osiemnastego i dziewiętnastego stulecia przez tzw. liberałów miało na celu przede wszystkim przeciwstawienie się absolutyzmowi monarchów i nierówności stanowej. Pojęciem demokracji obejmowano wówczas dziedzinę prawno-polityczną, a ściślej mówiąc, ustrój polityczny, którego podstawą stać się miało prawo przez wszystkich stanowione i wszystkich obowiązujące (ustrój konstytucyjny). W rzeczywistości jednak z pełni praw korzystać mogli ludzie naprawdę wolni, niezależni ekonomicznie i odpowiednio wykształceni. Demokracja stała się przywilejem burżuazji, a masy chłopskie i robotnicze zostały z niej wykluczone. Ograniczenie możliwości korzystania z praw człowieka – wolności i równości – do warstwy ludzi bogatych i oświeconych musiało budzić niezadowolenie wśród mas ludowych, czego wyrazem

¹ Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela uchwalona w roku 1789 przez Zgromadzenie Narodowe.

były bunty chłopskie. Pod ich wpływem, a zwłaszcza pod wpływem rosnącego ruchu robotniczego, który stanowił niewątpliwie większe niebezpieczeństwo dla burżuazji niż absolutyzm monarchy i przywileje arystokracji, wśród liberałów w połowie dziewiętnastego stulecia wyłoniło się radykalne skrzydło myślicieli i działaczy zwanych demokratami. Biorąc za punkt wyjścia nie dobro uprzywilejowanych jednostek, lecz dobro ogółu, radykałowie domagali się rozszerzenia praw człowieka na wszystkich ludzi i dopuszczania ich do udziału w przywilejach demokracji. Powiadali oni, że ludzka wolność jest niepodzielna, a jej realizacja w dziedzinie prawno-politycznej pociąga za sobą konieczność wprowadzania podstawowych swobód człowieka w innych dziedzinach życia ludzkiego. Innymi słowy zrealizowana wolność domaga się równego uczestnictwa wszystkich obywateli w życiu ekonomicznym, społecznym i kulturalnym. Z kolei, w miarę wzrostu tendencji do zagwarantowania wolności i równości wszystkim ludziom w ramach społeczności państwowej, zaczęły dojrzewać dążenia do zagwarantowania tych samych praw wszystkim ludom, narodom i państwom w ramach wspólnoty ogólnoludzkiej. Dążenia te w pełni ujawniły się na tle rozpadu systemu kolonialnego, zanikania takich form prawno-politycznych, jak dominia, protektoraty czy obszary powiernicze.

Można sądzić, że pojęcie demokracji ewoluowało zatem od demokracji prawno-politycznej do demokracji społecznej i od demokracji wewnątrznarodowej do demokracji ogólnoświatowej. Wynika z tego, że w istocie demokracja polega na uznaniu podstawowych praw człowieka i stworzeniu możliwości ich realizacji we wszystkich państwach i we wszystkich dziedzinach życia ludzkiego. Daniel Bell powiada, iż „Obecnie pojęcie demokracji utożsamia się z tzw. „masowym społecznym uczestnictwem” lub z pojęciem tzw. „demokracji fundamentalnej”.² Pojęcia te uwypuklają pewien charakterystyczny rys współczesnej cywilizacji, mianowicie masowość zjawisk i procesów społecznych. Z punktu widzenia demokracji chodzi o podkreślenie masowego dostępu jednostek ludzkich i wszystkich narodów do osiągnięć cywilizacji. Demokracja społeczna w tym znaczeniu jest utożsamiana z demokracją masową. Oznacza to zarazem przejście od demokracji jako formy rządów w czasach nowożytnych do demokracji jako formy życia w czasach współczesnych. Jedną z najbardziej znanych definicji demokracji jest użyte przez Abrahama Lincolna w przemówieniu z okazji poświęcenia cmentarza na polu bitwy pod Gettysburgiem sformułowanie „rząd ludu, przez lud, dla ludu” (*government of the people for the people*).³ Giovanni Sartori traktuje definicję Lincolna jako przykład zwrotu retorycznego, wieloznacznego i nie poddającego się szczegółowej analizie – a zatem nie zasługującego na miano rzeczywistej „definicji”.⁴ Stanowisku takiemu nie można odmówić racji – niewątpliwie mamy tu do czynienia przede wszystkim ze zwrotem retorycznym, a w jednym zdaniu nie da się wyłożyć całej treści pojęcia tak złożonego, jak demokracja. Mimo to opinia Sartoriego wydaje się zbyt surowa; definicja Lincolna zawiera istotne elementy, które mogą posłużyć jako najbardziej ogólne kryteria demokracji.⁵

Demokracja to „rządy ludu” (*of the people*), a więc jest to system sprawowania władzy: podejmowania decyzji oraz ich egzekwowania.⁶ Definicja Lincolna odnosi się do demokracji politycznej, zaś bardziej szczegółowo sformułowane kryteria demokracji powinny dotyczyć kwestii podejmowania decyzji przez władzę państwo-

² D. Bell, *Kulturalne sprzeczności kapitalizmu*, cz. 2, wstęp M. Tarkowski, tłum. W. Zujewicz, Warszawa 1978, s. 281-298. Zobacz więcej: R. Aron, *Koniec wieku ideologii*, Paryż 1956, s. 311-320.

³ Termin „rząd” używany w znaczeniu angielskiego *government*, a zatem w ogólnym znaczeniu „władza (państwowa)”.

⁴ G. Sartori, *Teoria demokracji*, tłum. P. Amsterdamski, D. Grynberg, Warszawa 1994, s. 32.

⁵ R. A. Dahl, *Demokracja i jej krytycy*, Kraków 1995, s. 79-82. Zobacz szerzej: J. Haman, *Demokracja, decyzje, wybory*, Warszawa 2003, s. 16; M. Grabowska, T. Szawiel, *Budowanie demokracji. Podziały społeczne, partie polityczne i społeczeństwo obywatelskie w postkomunistycznej Polsce*, Warszawa 2003.

⁶ Sartori wskazuje na niejednoznaczność zwrotu *government of people*, mogącego - pod względem gramatycznym - oznaczać zarówno „rządzenie ludem” jak i „rządy sprawowane przez lud”. W kontekście innej, cytowanej zresztą przez tego autora Lincolnowskiej definicji demokracji - „rządy ludu przez ten sam lud” (*a government of the people by the same people*) - wydaje się jednak jasne, że chodzi tutaj o „rządzenie ludem”, zaś zwrot „rząd przez lud” (*government by people*) oznacza „rządy sprawowane przez lud”. G. Sartori, *Partie and Party Systems: A Framework for Analysis*, t. 1, s. 26, Cambridge – Mass 1976; G. Sartori, *Teoria...*, s. 56.

wą (a więc określać, jak mogą czy też powinny być te decyzje podejmowane, a także w jakich kwestiach demokratyczna władza może decyzje podejmować, a jakie powinny znajdować się w ogóle poza jej jurysdykcją) oraz zasad egzekwowania podjętych decyzji (a więc np. jakie środki egzekucji decyzji władz są w demokracji dopuszczalne). Demokracja to „rządy przez lud” (*by the people*), a zatem rządy, w których decyzje polityczne są – bezpośrednio lub pośrednio – decyzjami „ludu”. Jest to oczywiście sformułowanie bardzo ogólne: nie określa ani co to jest „lud”, ani w jaki sposób „lud” ma decyzje podejmować. Znakomita większość decyzji w każdym państwie podejmowana jest w wąskim gronie elit politycznych, a formalnie przez nielicznych urzędników: prezydenta, premiera, ministrów, parlamentarzystów. Nie wyklucza to jednak ich uzależnienia od decyzji podejmowanych przez „lud” jako całość: rozkazy sierżanta musztrującego rekrutów wydawane są przez niego jednoosobowo, co najwyżej z polecenia porucznika, ale w państwie demokratycznym to, jakie i komu sierżant wydaje rozkazy powinno być konsekwencją decyzji całego „ludu” (wyrażającej się np. w słabym wyniku wyborczym partii postulującej zniesienie lub zasadniczą reformę powszechnej służby wojskowej). Jest kwestią bardziej szczegółowych definicji i kryteriów określenie, jaki musi być poziom inkluzywności i równości w systemie politycznym, by grupę ludzi (potencjalnie) mających wpływ na podejmowanie decyzji politycznych można było uznać za „lud”, czy też jakie powinny być procedury podejmowania przez „lud” decyzji. Wreszcie demokracja to „rządy dla ludu” (*for the people*). Oznacza to w szczególności, że demokratyczny rząd powinien działać w interesie całego ludu, a nie tylko jego części: „tyrania większości”, nie respektująca praw mniejszości, nie jest demokracją. Jak zauważa Sartori, fakt, że decyzje w demokracji są zwykle podejmowane przez większość wbrew opinii mniejszości nie może, bez naruszenia podstaw demokracji, zmienić zasady, że decyzje te muszą respektować prawa mniejszości, która inaczej zamiast być częścią (choć mniejszą) „ludu”, zostałaby z niego wyłączona, stając się „nie-ludem.”⁷

William H. Riker, analizując pięć historycznych dokumentów leżących u podstaw myślenia o demokracji⁸, wskazał na trzy zawarte w nich wszystkich elementy konstytuujące istotę systemu demokratycznego: partycypację, wolność i równość.⁹ Partycypacja - powszechny udział obywateli w sprawowaniu władzy, była traktowana jako podstawa demokracji w jej najbardziej pierwotnym, greckim znaczeniu; współcześnie wyraża się ona najpełniej w wyborach powszechnych. Udział obywateli w sprawowaniu władzy ma, z jednej strony, zabezpieczyć ich przed tyranią i niesprawiedliwym rządem, z drugiej zaś prowadzi, zgodnie z poglądem Arystotelesa, do pełni obywatelstwa i człowieczeństwa, wyrażającej się w „rządzeniu i byciu rządzonym”. Wolność i równość są cennymi wartościami same w sobie; ich związek z demokracją wynika jednak przede wszystkim z tego, że stanowią one warunek rzeczywistej party-

⁷ *Ibidem*, s. 50.

⁸ Były to: mowa pogrzebowa Peryklesa z *Wojny peloponeskiej* Tukidydesa, *Agreement of the People* - programowy dokument jednego ze środowisk polityczno-religijnych angielskiej rewolucji roku 1647, Tukidydes, *Wojna peloponeska*, przeł. K. Kumaniecki, oprac. R. Tarasiewicz, Wrocław-Warszawa-Kraków 1991, s. 143-149.

⁹ W. Riker, *Democracy in the United States*, wyd. 2, New York 1964, s. 78-80.

cypacji. Wybory przeprowadzane w warunkach braku wolności słowa i stowarzyszenia się są fikcją i nie prowadzą do partycypacji obywateli we władzy. Znaczenie równości dla funkcjonowania demokracji Riker upatruje przede wszystkim w *uprawomocnieniu przez nią procedur wyborczych*.

Robert A. Dahl w swojej definicji demokracji wskazuje na pięć bardziej szczegółowych warunków.¹⁰ Są to:

- rzeczywiste uczestnictwo,
- równe prawo głosu,
- oświecone rozumienie,
- [powszechny] nadzór nad podejmowanymi zadaniami (kontrola agendy),¹¹
- inkluzja dorosłych.

Dla Dahla podstawowym aksjomatem demokracji jest zasada politycznej równości; zasada partycypacji jest już jej konsekwencją. Zdaniem autora bezpośrednim wyrazem zasady równości są warunki drugi i piąty: równe prawo głosu, a zatem identyczne traktowanie wszystkich obywateli przez procedury podejmowania decyzji, oraz inkluzja dorosłych, a zatem objęcie prawami obywatelskimi – czyli prawem uczestnictwa w podejmowaniu decyzji politycznych – wszystkich dorosłych, zamieszkujących stale na danym terytorium. Warunki pierwszy, trzeci i czwarty mają gwarantować, że partycypacja nie będzie miała fikcyjnego charakteru. Warunkiem „rzeczywistego uczestnictwa” jest, by wszyscy mieli „równe i rzeczywiste możliwości przedstawienia poglądów na dany temat innym”. Zasada „oświeconego rozumienia” wymaga, by wszyscy mieli, przed podjęciem w danej sprawie decyzji, równe i rzeczywiste możliwości poznania okoliczności, ewentualnych konsekwencji oraz alternatywnych rozwiązań. Warunek „kontroli agendy” oznacza, że zakres działań i decyzji rozpatrywanych w demokratycznej społeczności nie może być ograniczony lub narzucony z zewnątrz, bądź też w drodze decyzji niedemokratycznej. Dla funkcjonowania nowoczesnego ustroju demokratycznego, określanego przez Dahla dla odróżnienia na przykład od demokracji starożytnych jako poliarchia, niezbędne jest funkcjonowanie podstawowych instytucji demokratycznych:

- wybieranych przedstawicieli,
- wolnych, uczciwych i częstych wyborów,
- wolności słowa,
- różnorodnych źródeł informacji,
- wolności stowarzyszenia się,
- inkluzywnego obywatelstwa¹²

¹⁰ R. A. Dahl, *O demokracji*, Kraków 2000, s. 39.

¹¹ Termin „agenda” używany w znaczeniu „uporządkowanego wykazu zadań do wykonania”, a więc zgodnie z jego angielskim znaczeniem, dawniej obecnym także w języku polskim. Pojęcie „agendy” ma w formalnej teorii polityki zbyt duże znaczenie, by wystarczało zastępowanie go omówieniem jak w przypadku polskiego tłumaczenia, z kolei termin „wokanda” proponowany w polskim wydaniu wydaje się zupełnie niewłaściwy. Pojawiający się w tłumaczeniach innych tekstów zwrot „porządek głosowań” cechuje natomiast zbyt wąski zakres znaczeniowy.

¹² R. A. Dahl, *O demokracji...*, s. 80.

- instytucji, które czynią politykę rządu zależną od wyników wyborów i inaczej
- wyrażanych preferencji obywateli.¹³

Jacek Haman pisze: „We współczesnych państwach demokratycznych partycypacja obywateli we władzy oraz jej kontrola realizuje się w drodze wyborów powszechnych – poliarchie są demokracjami przedstawicielskimi. Warunkiem „rzeczywistego uczestnictwa” są zatem regularne wolne wybory, ale także wolność słowa i stowarzyszania się, dające realną możliwość przedstawienia swojego stanowiska w sprawach publicznych. Dostęp do różnorodnych źródeł informacji oraz możliwości zapoznania się z różnymi opiniami, którą daje wolność słowa, pozwala na osiągnięcie „oświeconego rozumienia”.¹⁴ Można dojść do wniosku, że historycznie rzecz biorąc idea demokracji jest produktem antycznej myśli politycznej i jako pierwsza znalazła zastosowanie w starożytnej Grecji. Demokracja ateńska oznaczała możliwość i obowiązek uczestnictwa wszystkich wolnych obywateli w dyskusowaniu o sprawach publicznych oraz w stanowieniu praw. Charakterystycznymi cechami demokracji ateńskiej były:

- uznanie wszystkich wolnych obywateli płci męskiej za równych wobec prawa i umożliwienie im udziału w decydowaniu o sprawach publicznych,
- zagwarantowanie wolnym obywatelom dostępu do stanowisk publicznych,
- rotacja osób pełniących funkcje publiczne,
- przyjęcie zasady, że decyzje zapadają w wyniku dyskusji,
- podejmowanie decyzji większością głosów,
- oddanie władzy zwierzchniej w ręce zgromadzenia wszystkich wolnych obywateli,
- ustanowienie idei rządów prawa.

Wymienione składniki, choć w różnej konfiguracji, będą przewijać się we wszystkich koncepcjach demokracji aż do dnia dzisiejszego. Należy jednak stwierdzić, że demokracja ateńska – choć stała się źródłem inspiracji dla klasyków teorii demokracji – nie była przedmiotem jednoznacznie pozytywnych ocen wśród myślicieli jej współczesnych. Najdalej idącym jej krytykiem był Platon, dla którego demokracja oznaczała rządy nieoświeconego tłumu, powodującego się zmiennymi kaprysmi, a nie wiedzą, niezbędną dla urzędnika sprawnie funkcjonującego państwa. Również Arystoteles, choć mniej krytyczny wobec doświadczeń Ateńczyków, uznawał demokrację za jedną ze „zwyrodniałych” form państwa, przeciwstawiając ją politei - rządów najlepszych obywateli ku ogólnemu pożytkowi.¹⁵ Powiadał on: „Demokracją nazywa się w pierwszym rządzie ten ustrój, w którym najzupełniej przeprowadzona została zasada równości. Równość zaś, według podstawowego

¹³ R.A. Dahl, *Polyarchy: Participation and Opposition*, New Haven 1971, s. 3. W publikacji z 1971 roku Dahl podaje listę warunków koniecznych poliarchii nieco inaczej niż to czyni później, choć są to różnice przede wszystkim w sformułowaniach, a nie treści; warunek (7) nie ma jednak w tym ostatnim tekście swojego odpowiednika – być może autor uznał, że jest on oczywisty sam przez się i nie wymaga formułowania *explicite* w książce o charakterze popularnym.

¹⁴ J. Haman, *Demokracja, decyzje, wybory...*, s.18.

¹⁵ *Leksykon politologii*, A. Antoszewski, R. Herbut (red), Wrocław 1996, s. 61.

prawa takiej demokracji wyraża się w tym, że czy to biedni czy bogaci, to niczym nie górują jedni nad drugimi, ani też nie skupiają jednostronnie całej władzy, lecz są sobie równi. Bo jeśli, jak niektórzy przyjmują, wolność i równość znajdują się głównie w ustroju demokratycznym, to będzie to faktem przede wszystkim wówczas, gdy wszyscy mieć będą możliwie równy udział w kierowaniu państwem. Ponieważ zaś lud ma większość, a o wszystkim rozstrzyga uchwała większości, więc taka forma ustroju jest bezsprzecznie demokracją”.¹⁶

Idąc dalej tokiem myślenia filozofa, zauważamy, że inny rodzaj demokracji istnieje wówczas, gdy wszyscy obywatele państwa, o ile są nieposzlakowani, biorą udział w rządach, warunkiem jest tylko, aby panowało prawo. Jeszcze inny rodzaj demokracji bywa wówczas, gdy wszyscy, jeśli są obywatelami państwa, mają dostęp do urzędów i spełniony powinien być także warunek – musi panować prawo. Inny to znów rodzaj demokracji, gdy co do reszty obywatele obowiązują takie same zasady, ale panem jest lud, a nie prawo. Lud mianowicie zajmował stanowisko monarchy, jako jednostka zbiorowa, nie każdy rządzi z osobna, lecz panuje ogół w rządzeniu.

Demokracja może występować w dwu postaciach. Najbardziej rozpowszechniona jest forma demokracji pośredniej, częściej określana mianem demokracji przedstawicielskiej, która polega na tym, że władza narodu (suwerena) realizuje się za pośrednictwem przedstawicieli wybieranych przez społeczeństwo (elektorów) w sposób demokratyczny. Druga to forma demokracji bezpośredniej, w której zasadnicze decyzje polityczne są podejmowane bezpośrednio przez społeczeństwo, przez wyborców. Służą temu takie instytucje jak referendum, plebiscyt, obywatelska inicjatywa ustawodawcza, sprzeciw wobec obowiązującej ustawy (referendum lub weto). Współcześnie upowszechniona jest forma rządów przedstawicielskich, a więc demokracja pośrednia, ale dopuszczalne są także prawnie i spotykane w praktyce instytucje demokracji bezpośredniej.¹⁷ W systemie demokracji bezpośredniej poszczególni obywatele zbiorowo podejmują decyzję, jaką politykę przyjąć oraz jakie zasady prawne ustanowić. W tym celu mogą skorzystać z systemu głosowania lub ograniczyć się do mniej formalnych systemów osiągnięcia consensusu. Demokracja może istnieć bez głosowania lub z systemem głosowania używanym jedynie w kwestiach politycznych. Demokracja pośrednia odnosi się do podobnej sytuacji, w której jednak mamy do czynienia z więcej niż jednym głosem lub decyzją dzielącą głosującego od zbiorowego wyniku. Zwykle dodatkowy głos czy dodatkowy poziom głosowania istnieje, ponieważ wyborcy wybierają reprezentanta, który wtedy opowiada się za danym rozwiązaniem.¹⁸

¹⁶ L. Piotrowicz, *Definicja państwa. Człowiek jest z natury stworzony do życia w państwie*, [w:] *Filozofia prawa. Wybór tekstów*. A. Kość (red), Lublin 2002, s. 88.

¹⁷ M. Marczeńska - Rytko, *Dylematy demokracji w procesie transformacji systemowej*, [w:] *Kierunki ewolucji systemu politycznego Rzeczypospolitej Polskiej*, M. Żmigrodzki (red), Lublin 1997, s. 67. Porównaj także: *Encyklopedia politologii*, M. Żmigrodzki (red) t. 4. *Mysł społeczna i ruchy polityczne współczesnego świata*, M. Marczeńska – Rytko, E. Olszewski (red), Kraków 2000, s. 289-292.

¹⁸ M. Marczeńska-Rytko, *Demokracja bezpośrednia w teorii i praktyce politycznej*, Lublin 2001, s. 37.

Według powszechnej opinii państwa Europy Środkowej odniosły, mimo licznych trudności i bolączek, wielki sukces, zwłaszcza polityczny. Można dojść do wniosku, że wbrew początkowym obawom proces demokratyzacji przebiegał bardzo sprawnie, parł naprzód i dzisiaj nikt już zdaje się nie wątpić, że państwa uczestniczące w procesie transformacji są rzeczywiście stabilnymi demokracjami.¹⁹ Tym też różnią się one od państw Europy Wschodniej, przede wszystkim Rosji, gdzie demokracja nadal pozostaje w sferze fikcji i jest niedostępna dla jej obywateli. W ciągu kilku lat w Czechach, Słowenii, na Węgrzech i w Polsce udało się zbudować i skonsolidować demokrację. Zaskoczyło to zagranicznych obserwatorów. Po krótkim okresie entuzjazmu roku 1989 przeważał bowiem raczej ton sceptyczny. Za przykład może posłużyć Claus Offe, uczeń Habermasa – kiedyś ostry, neomarksistowski krytyk liberalnej demokracji – który twierdził, że sprzeczności procesu transformacji, wynikające z faktu, że jednocześnie trzeba rozwijać gospodarkę rynkową, tworzyć ramy konstytucyjne, uprawiać zwyczajną politykę oraz – w niektórych, najbardziej trudnych wypadkach – budować państwo narodowe i ustalać jego granice, sprawia, że demokracje w państwach postkomunistycznych pozostaną słabe i niestabilne, o wiele mniej stabilne niż Włochy i Niemcy po drugiej wojnie światowej, Hiszpania, Portugalia i Grecja w latach siedemdziesiątych, a także nowe demokracje latynoskie w latach osiemdziesiątych. Autor ten uważał również, że pokomunistyczne demokracje ze względów historycznych i strukturalnych nie mają odpowiedniej moralnej, kulturowej ani ekonomicznej infrastruktury, która chroniłaby je przed możliwym załamaniem i wspierała ich demokratyczny rozwój.²⁰ Zapewne jednym ze źródeł sukcesu Europy Środkowej była jasna świadomość celu, jaki chciano osiągnąć. W roku 1989 panowało powszechne przekonanie, że demokracja – podobnie jak gospodarka rynkowa – pozostała bez konkurentów. Można nawet powiedzieć, że demokracja była jeszcze bardziej oczywista jako cel reform niż gospodarka rynkowa, gdyż wokół reform gospodarczych toczyły się gorące dyskusje, demokracja zaś była w Polsce przyjęta bezdyskusyjnie – z wyjątkiem debaty konstytucyjnej, w której można było dostrzec pewne załączki głębszej debaty publicznej, zajmowano się najwyższymi brakami jej funkcjonowania, a nie sprawami bardziej zasadniczymi.²¹

Francis Fukuyama zyskał światową sławę, gdy odważył się podbudować tę tezę historiozoficznymi argumentami.²² Potem – wraz z opublikowaną w roku 1996 książką Samuela Huntingtona *The Clash of Civilization*, poprzedzoną, podobnie jak w wypadku Fukuyamy, głośnym artykułem – uniwersalistyczny optymizm został zastąpiony przekonaniem, że demokracja jest wynalazkiem kultury Zachodu

¹⁹ W. Merkel, *Gegen alle Theorie. Die erstaunliche Konsolidierung der Demokratie in Ostmitteleuropa*, „Frankfurter Allgemeine Zeitung”, z 19 listopada 1996.

²⁰ Porównaj: C. Offe, *Drogi transformacji. Doświadczenia wschodnioeuropejskie i wschodniemieckie*, przeł. Z. Pucek, Warszawa-Kraków 1999, rozdz. III: *Demokratyczny projekt kapitalizmu? Teoria demokracji wobec potrójnego procesu transformacji w Europie Środkowowschodniej*.

²¹ Z. Krasnodębski, *Demokracja peryferii*, Gdańsk 2003, s.13.

²² F. Fukuyama, *Koniec historii*, przeł. T. Biedroń, M. Wichrowski, Poznań 1997.

i pozostaje z nią ściśle związana.²³ Demokracja nie była celem samym w sobie, lecz była mierzona celami społecznymi, jakie można dzięki niej osiągnąć. Autorzy lewicowi, tacy jak Claus Offe, często podkreślają, że chodzi o demokrację jako instytucjonalny środek wzmacniania społecznego postępu. Z liberalnego punktu widzenia podkreślano, że demokracja nieograniczona liberalizmem może prowadzić do totalitarnego despotyzmu, że nadmiar żywiołowej demokracji był ważnym czynnikiem przyczyniającym się do powstania zarówno komunizmu, jak narodowego socjalizmu.²⁴ Chociaż dzisiaj, kiedy mówi się o komunizmie po prostu jako o autorytaryzmie lub totalitaryzmie, często zapominając o jego demokratycznych pretensjach, nie ulega wątpliwości, że doświadczenie komunizmu uzmysłowiło wszystkim, czym może być demokracja bez wolności jednostki. Toteż zwycięzcą w roku 1989 okazała się nie tylko demokracja, lecz demokracja w pewnym jej rozumieniu – demokracja liberalna. Ale wkrótce stało się jasne, iż jest to raczej zwycięstwo w sferze ideowej niż w rzeczywistości. Zgodne jest to skądinąd z tym, co twierdził Fukuyama; zdaniem autora zwyciężyć miała nie tyle liberalna praktyka, ile liberalna idea.²⁵ Okres dwudziestego stulecia przedstawia się z perspektywy swego końca jako „długa podróż wolności”.²⁶ Można dojść do wniosku, że po błędach totalitaryzmu i autorytaryzmu zwyciężyła wolność, i to wolność w pewnym rozumieniu – wolność negatywna, definiowana jako brak ingerencji w wybory podejmowane przez jednostki. Upadek komunizmu interpretowano jako upadek skrajnej wersji wolności pozytywnej. Łatwo z tego wyciągnąć wniosek, że właściwym rozwiązaniem politycznych problemów świata jest promocja wolności negatywnej – a więc, że trzeba pozostawić ludziom jak największą możliwość wyboru i w sferze polityki, ekonomii, w sferze kulturowej.²⁷

Alexis de Tocqueville pisał: „We wszystkich społeczeństwach, w których zabronione jest zakładanie stowarzyszeń politycznych stowarzyszenia społeczne należą do rzadkości. Jest rzeczą mało prawdopodobną, aby to było dziełem przypadku.”²⁸ Obszar, który zajmowały stowarzyszenia polityczne i obywatelskie, utożsamiane z demokracją nazywamy dzisiaj społeczeństwem obywatelskim, a Tocqueville był pierwszym, który badał ten obszar. Autor ten uważa, że pojęcie „społeczeństwo obywatelskie” jest obszarem ciał pośredniczących między obywatelem a państwem.

²³ P. S. Huntington, *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, przeł. H. Jankowska, Warszawa 2001.

²⁴ Zwraca na to uwagę Benjamin Barber w pracy: *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age*, Berkeley, Los Angeles 1984. Korzystam z przekładu niemieckiego: *Stark Demokratie. Über die Teilhabe am Politischen*, Rotbuch, Hamburg 1994, s. 64-71. Zobacz także: D. Müller, *The Blackwell Encyclopaedia of Political Thought*, Oxford – New York 1987, s. 114 – 119; *International Encyclopaedia of the Social Sciences*, D.L. Sills (red), USA 1968, s. 112-121.

²⁵ F. Fukuyama, *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, Warszawa – Kraków 1995, s. 79.

²⁶ Zobacz: *Freedom's Journey. A survey of the 20th Century*, „The Economist” 1999, nr 12.

²⁷ Z. Krasnodębski, *Demokracja peryferii...*, s. 17.

²⁸ A. de Tocqueville, *O demokracji w Ameryce*, tłum. B. Janicka, M. Król, Kraków – Warszawa 1996, t. 2, s.125.

Jednym z najważniejszych kontekstów, w jakich pojawia się społeczeństwo obywatelskie, jest przeciwstawianie go państwu, zarówno totalitarnemu, jak i państwu liberalnych demokracji zachodnich. Pojęcie: „społeczeństwo obywatelskie” od końca lat siedemdziesiątych stało się pożytecznym narzędziem teoretycznym, a zarazem przewodnim hasłem politycznym, zarówno dla opozycji, jak i dla tych, którzy z niepokojem obserwowali procesy przemian zachodzące w państwach przeżywających procesy transformacji systemowej.

Z perspektywy obserwacji procesu przemian systemowych widać wyraźnie, że samo istnienie demokracji nigdy nie było zagrożone w żadnym momencie funkcjonowania III Rzeczypospolitej. W takich warunkach każdy z wielkich ideowych, politycznych obozów III Rzeczypospolitej musiał doświadczyć inicjacji do reguł demokratycznych. Wiązało się to jednak z pewnym szokiem, który przeżyła każda formacja polityczna działająca na scenie politycznej. Pierwsi doświadczyli tego ludzie związani z PRL-em, dla których utrata władzy w roku 1989 była szokiem i policzkiem. Kilkanaście miesięcy później bolesną klęskę złudzeń na temat kształtu przyszłej Polski przeżyli wyborcy Tadeusza Mazowieckiego, którego w wyścigu do drugiej tury wyborów prezydenckich wyprzedził Stan Tymiński,²⁹ uosobienie najgorszych obaw o populistycznym³⁰ nastawieniu i zagrożeniu dla państwa. Jednak i prawicy postsolidarnościowej, która poparła Lecha Wałęsę w roku 1990, a rok później zdobyła poparcie w wyborach parlamentarnych, los także nie oszczędził klęski goryczy. Wystarczy powołać się w tym miejscu na fakt obalenia rządu Jana Olszewskiego, później przegrane wybory parlamentarne w roku 1993, czy też zwycięstwo w roku 1995 Aleksandra Kwaśniewskiego w wyborach prezydenckich. Można powiedzieć, że te kolejne progi w dziejach III Rzeczypospolitej, choć w pamięci poszczególnych grup społecznych odcisnęły piętno jako znacząca porażka, odegrały także pozytywną rolę. Uważam, że pozbywając się złudzeń, smakując gorycz porażki i upokorzenia, wielkie formacje sceny politycznej uczyły się jednocześnie demokratycznego rozsądku, nabywały wiedzy o tym, co jest możliwe, a co musi pozostać tylko w sferze projektów i marzeń.

Piotr Pacuła jest doktorantem na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

²⁹ Postać Stanisława Tymińskiego kojarzy się najczęściej z wizją czarnej teczki. Dzisiaj w dobie demokracji określenie to nie nabiera wielkiej wagi, lecz w potocznych wypowiedziach jest często przywoływane i wywołuje pewien respekt. Stosowane są zwroty – „mam na Ciebie czarną teczkę” lub „w tej czarnej teczce znajdują się kwity na (?)”. Był to człowiek nieznany, nieznana była jego przeszłość. Pojawił się na scenie politycznej z nienacką i jeszcze szybciej z niej zniknął.

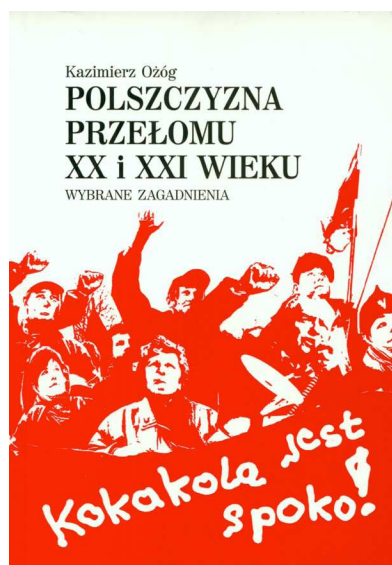
³⁰ Termin „populizm” pochodzi od łacińskiego słowa *populus*, które oznacza w języku polskim „lud”, znajdując odzwierciedlenie w angielskim wyrazie *populism*, hiszpańskim *populismo*, niemieckim *Populismus*, francuskim *populisme*, w rosyjskim *narodnichestwo*. *Słownik wyrazów obcych*, T. Kuczyński (red.), Warszawa 1980, s. 591. Zobacz więcej: M. Marczevska – Rytko, *Populizm. Teoria i praktyka polityczna*, Lublin 1995, s. 15 - 22; *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, W. Kopaliński (red.), Warszawa 2000, s. 769.

RECENZJE

Kazimierz Ożóg, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*

Książka profesora Kazimierza Ożoga, znanego badacza języka, członka m.in. Komitetu Językoznawstwa Polskiej Akademii Nauk, jej trzecie wydanie, stanowi ważną pozycję nie tylko dla specjalistów, lecz także dla wszystkich zainteresowanych językowymi i – co równie ważne – kulturowymi mechanizmami zmian, które zaszły na przełomie wieków. Autor już we wstępie podkreśla fakt, że wspomniane zmiany mają charakter niesłychanie dramatyczny, gdyż wymykają się ujęciom pojedynczych dyscyplin badawczych, są zjawiskiem wielopoziomowym i heterogenicznym – totalnym. By je zrozumieć, trzeba posłużyć się narzędziami antropologa kultury, politologa, językoznawcy, filozofa, psychologa społecznego, badacza kluczy komunikacyjnych, literaturoznawcy itd.

Żyjemy w społeczno-kulturowej wieży Babel; w efekcie nasza polszczyzna z niespotykaną do tej pory dynamiką ewoluje, przekształca się, tworzy różne warianty tego samego kodu, często mało zrozumiałe dla innych użytkowników języka. Sama „nowa” kultura ma już wiele nazw potwierdzających jej wewnętrzne skomplikowanie. Autor książki pisze m.in. o kulturze postmodernistycznej i kulturze ponowoczesnej, o kulturze McŚwiata i popkulturze, o kulturze postindustrialnej oraz o kulturze politerackiej, końca historii, poststrukturalnej itd., przypominając



funkcjonujące w literaturze określenia [s.8-9]. Podkreśla także fakt, iż zjawisko globalizacji kultury, utożsamione tutaj z jej amerykanizacją, obserwowane także na płaszczyźnie językowej, zagraża odrębnościom kultur narodowych. Dotyczy to także kultury polskiej [s. 9]. Interesuje go jednak najbardziej to, co stało się z polszczyzną w wyniku rewolucji Solidarności i otwarciem Polski na Europę i Amerykę.

W związku z tym Kazimierz Ożóg badaniem objął kilka aspektów współczesnej sytuacji językowej Polaków. Skupił się m.in. na badaniu ekspansji potoczności w różnych stylach oficjalnych, współczesnym modelu językowej grzeczności, wyrazach modnych i nadużywanych w polszczyźnie ostatnich lat,

czy też kodach językowych używanych przez współczesną młodzież – oraz na polszczyźnie konsumpcyjnej. Wszystkie te elementy składają się na jakościowo nowy „stan rzeczy” powiązanych kulturowo językowych zachowań i ekspresji.

Wchodząc w fazę postliteracką, społeczeństwo polskie rezygnuje z czytania książek, zwłaszcza dzieł literackich, na rzecz oglądania i słuchania. Rewolucja informacyjna wzmacnia owe zachowania, spłyca odbiór, gdyż „widzieć stopniowo wypiera rozumieć” [s.22]. Dochodzi do tego silna wulgaryzacja języka, obniżenie prestiżu języka literackiego, zanik gwar polskich oraz dominacja w środkach masowego przekazu polszczyzny kultury konsumpcyjnej, związanej przede wszystkim z irytującą obecnością reklamy.

Ta ostatnia kreuje specyficzne widzenie rzeczywistości. W jej ujęciu naczelną wartością staje się nabywanie i używanie określonych rzeczy. Teksty reklamowe nie dość, że narzucają odbiorcy swoisty język, „nadużywający kategorii nowoczesności, naturalności, skuteczności działania, korzyści, sukcesu” [s. 38], to jeszcze niosą ze sobą swoistą waloryzację świata „pod kątem posiadania rzeczy”.

Oczywiście, ewoluowanie polszczyzny ma swe liczne pozytywy; autor zalicza do nich m.in. jej bogactwo leksykalne, różnorodność stylową, dynamiczny rozwój języków specjalistycznych oraz zaspokajanie masowych potrzeb nominacyjnych. Píše jednak o postępującej brutalizacji i wulgaryzacji polszczyzny. Przyczyn upatruje w wielu zjawiskach. Najważniejsze mają charakter obyczajowo-kulturowy, wynikają z komercjalizacji kultury, to znaczy zastępowania warto-

ciowych kulturowo zjawisk ich „rynkowymi” odpowiednikami, nastawionymi na zysk, skupionymi na sensacyjności treści przekazu, jego semantycznym i emocjonalnym uproszczeniu czy nawet wulgaryzacji. Ważny jest również fakt, że i środowiska artystyczne wykorzystują jako bardziej nośne te zjawiska w języku, które odwołują się do wulgarności, prowokacji i brutalizmu.

Książka Kazimierza Ożoga została podzielona przezeń na dwadzieścia cztery rozdziały według klucza pozwalającego obejrzeć język w użyciu w konkretnych społeczno-kulturowych realiach. Będziemy więc mogli przeczytać m.in. o ekspansji potoczności, ewoluowaniu językowych norm grzecznościowych, modach językowych, kategoriach semantycznych wykorzystywanych w reklamie, językowych cechach tekstów wyborczych, o języku współczesnej młodzieży, o polszczyźnie konsumpcyjnej, polszczyźnie współczesnej wsi, amerykanizacji kultury czy związkach polszczyzny z postmodernizmem.

Warto zwrócić uwagę przy tej okazji na zakres zainteresowań profesora. Analizy tu przeprowadzone dotyczą bowiem najważniejszych aspektów zachowań językowych, które decydują o jakości zjawisk daleko poza język wykraczających, bo kształtujących podstawowe intelektualne, kulturowe i cywilizacyjne normy istnienia.

Dużo miejsca w książce zajmuje analiza „ekspansywnej potoczności”, która dzięki wielkiej sile oddziaływania zajmuje obszary zarezerwowane dotąd dla innych form językowych kompetencji. Szczególnie charakterystyczne skutki zjawiska obserwujemy w zachowaniach polityków: bardzo szybko i chętnie zre-

zygnowali z oficjalnych form językowego komunikowania się na rzecz – tak to nazwijmy – koncyliacyjności, bezpośredniości, czy nawet – familiarności (o krok od bezceremonialności).

Ciekawą funkcję w języku współczesnej polityki pełni tzw. metafora potoczna. Zanalizowali ją w znanej książce z 1988 r. pt. *Metafory w naszym życiu* G. Lakoff i M. Johnson. Profesor Ożóg na podstawie przeprowadzonych badań formułuje wniosek, że metafora potoczna we współczesnej polszczyźnie wykorzystywana bywa w innych stylach niż styl potoczny. W przypadku polityki metafora potoczna, posługując się semantycznym skrótem, stanowi dobre narzędzie poznawcze pozwalające szybko komunikować określone treści. Pozwala również w sposób prosty, przejrzysty, zdroworozsądkowy przedstawiać skomplikowane często problemy społeczne i polityczne, a przez to znajdować się w tej samej przestrzeni społecznej, w jakiej poruszają się „przeciętni” Polacy. Używa się więc metafor odwołujących np. do życia małżeńskiego, spektaklu, rozgrywek sportowych, kwitów itp. [s. 65-70].

Potoczność wkracza również do tytułów nagłówków prasowych, debat telewizyjnych czy kampanii wyborczych. W tym ostatnim przypadku, częściej niż zwykle, pojawia się metaforyka wojenna lub wojskowa. Dla nagłówków prasowych charakterystyczna staje się manieryczność stylu: tendencja do nadużywania gry językowej, prowokacja słowna czy nadmierna skłonność do modyfikowania utartych powiedzeń. Podobna szablonowość rodzi monotonię – zaczyna nudzić. Nadużywa się bowiem określonych słów dla opisanego

fragmentu rzeczywistości. Autor wskazuje takie słowa; są to np.: *nici*, *figa* [„nic”], *kasa* [„pieniądze”, „budżet”, „fundusze”], *przekręt*, sufiks *-gate* itd.

Ciekawym sposobem oglądu zmian językowych jest ich śledzenie w obszarze zachowań grzecznościowych. Autor omawianej książki miał możliwość obserwowania wspomnianych zjawisk na przestrzeni ponad ćwierćwiecza. Zmiany w tym względzie mają wyjątkowo dynamiczny charakter, a ich powody są wielorakie. Łączą się zarówno ze zmianami polityczno-społecznymi, jak i tymi natury obyczajowej oraz kulturowej. „Zaczyna się przyjmować nowa, uproszczona konwencja, można ją nazwać *grzecznością komputerową* bądź *grzecznością kultury konsumpcyjnej*” [s. 84].

Formy grzecznościowe ulegają dramatycznemu uproszczeniu, wyzbywają się według autora wielu treści, zwłaszcza tych, które pokazują naturalną życzliwość wobec innego człowieka – partnera komunikacji. Stosowane w kontaktach prywatnych, stają się konwencją charakterystyczną dla zachowań komercyjnych; widać to świetnie we wszelkiego rodzaju działaniach promocyjnych. Zapewnienia o bezinteresownej chęci służenia innemu, czy też sformułowania podnoszące zasługi innych umierają powoli, podobnie zresztą jak, nie tyle wyrafinowane, co będące przejawem silnych więzi społecznych, formuły grzecznościowe w formie życzeń, toastów, gratulacji, kondolencji itd. [s. 84].

Dużo informacji na temat zmian w zakresie zachowań grzecznościowych przynosi obserwacja młodych. Prymat dość nonszalancko rozumianej wolności jako przerost indywidualizmu przynosi nowe językowe zjawiska – dość

zaskakujące z punktu widzenia pokoleń nieco tylko starszych. Sformułowania uważane do niedawna za skrajnie wulgarne [np. *zajebiście*] stają się pod tym względem semantycznie i emocjonalnie neutralne – lub przeciwnie: nabierają znaczeń waloryzowanych jednoznacznie pozytywnie – świadczą o wyluzowaniu, niezależności, pogardzie wobec mieszczańskich norm i stereotypów zachowań, nadmiernie jakoby represjonujących „naturalne dążenie do swobody”.

Interesująco wygląda również opisane w książce profesora Kazimierza Ożoga zjawisko leksykalnych mód językowych współczesnej polszczyzny. Mają one w dużej mierze źródła społeczne, służą m.in. identyfikacji z grupą, grupowemu prestiżowi, wzmocnieniu grupowych więzi czy też odróżnieniu od innych, do grupy nie należących.

Z punktu widzenia językowego element modny cechuje wyższa niż zazwyczaj frekwencja, wielka ekspresywność oraz plastyczność semantyczna modnego wyrazu. Niesie to określone skutki: dogmatyzuje opisywaną rzeczywistość, manipuluje tym samym odbiorcą, a także banalizuje treść użytego wyrazu, czyniąc go semantycznym liczmanem, zaciemniającym związki słów i ich desygnatów. „Wyraz modny czyni największe spustoszenia w systemie stylistycznym języka polskiego.[...] Przyzwyczajają użytkowników języka do wygodnictwa językowego, bowiem działając na zasadzie słowa wytrychu, zwalnia ich z poszukiwań innego, ciekawszego określenia” [s. 102].

Bardzo interesująco brzmią też uwagi na temat komunikatów reklamowych. Analiza bogatego materiału źródłowego

łączy się z dokładnym opisem zjawiska i skutkami istnienia w przestrzeni językowej i kulturowej opisywanego fenomenu. Ciekawie wygląda tu zwłaszcza opis kluczowych kategorii, które wykorzystuje się w tekstach reklamowych, by wzmocnić ich skuteczność. Są to np. kategorie nowości [nowoczesności], ale i tradycji [przeszłości], kategoria natury [naturalności] oraz wygody, luksusu, skuteczności, ceny.

Książka o polszczyźnie przełomu wieków nie byłaby pełna, gdyby zabrakło w niej analizy języka polityki. Szczególnie ciekawym materiałem do analiz okazują się być teksty wyborcze, a ściślej mechanizmy retoryczne rządzące tego typu wypowiedziami. Autor podkreśla, że w dobie konsumeryzmu, także poniekąd politycznego, redagowanie tekstów skutecznie oddziałujących na odbiorcę jest ważną umiejętnością. Wszelkie kompetencje retoryczne mają więc charakter instrumentalny. „Pragmatyka w tekstach wyborczych spotyka się z retoryką. Umiejętne ich sprzężenie daje skuteczne akty mowy, to znaczy zwiększa liczbę oddanych głosów” [132]. Każdy taki materiał ma charakter polisemiotyczny i wielopłaszczyznowy. Znajdziemy tu z jednej strony tekst, rysunek i fotografię, z drugiej zaś obietnicę wyborczą, autoprezentację, slogan itd.

Ważnym czynnikiem sprawczym jest ustanawianie wspólnoty: odwoływanie się do tych samych doświadczeń świata i języka oraz wspólnoty miejsca i grupy, którą chce się reprezentować. Wszystkie chwytły wzmocnione są przez dużą emocjonalność i ekspresywność. Ich kwintesencją jest slogan wyborczy – hasło pokazujące główne intencje i cele kandydata. Wszystko to, dodajmy jeszcze uproszczoną aksjologię

i bezalternatywność wyboru, tworzy charakterystyczny model zachowań kandydatów na polityków w realiach demokratycznego państwa.

Na zakończenie warto przedstawić interesująco opisany w książce język współczesnej młodzieży. Autor podkreśla, że klasyfikacja owego fenomenu wiąże się z pewnymi trudnościami, gdyż język ludzi młodych jest zjawiskiem niejednorodnym. Rozdział IX koncentruje się na nieoficjalnym sposobie mówienia, czyli środowiskowej odmianie języka młodzieży, w połączeniu jednak z zagadnieniami szerszymi, tj. językowym obrazem świata oraz relacjami języka młodzieży z kulturą masową (konsumpcyjną).

Odmiana środowiskowa języka młodzieży dominuje w określonych grupach wiekowych; chodzi tu o dzieci starsze (V – VI klasę), młodzież gimnazjalną i młodzież szkół średnich. Dzieci młodsze dopiero odkrywają ów język, a studenci i młodzież pracująca powoli wyzbywają się cech charakterystycznych dla tej odmiany.

Język, będąc świadectwem określonej mentalności, w przypadku młodzieży przełomu wieków jest przykładem rozszerzania się tak zwanego kodu ograniczonego, związanego z charakterystyczną dla tej grupy użytkowników języka postawą „mieć”. Owa postawa charakteryzuje się określonymi zachowaniami, w tym także językowymi. Są one oznaką luzu, nastawieniem na posiadanie oraz używanie życia. „Cechą tego kodu jest ubóstwo środków językowych, ich brutalizacja, duża emocjonalność, prymitywizm wyrażania, nastawienie na rzeczy materialne, nieporadność w wyrażaniu uczuć czy przeżyć, częste używanie słownictwa erotycznego, uj-

mowanie wydarzeń w sposób konkretny, trudności w operowaniu słownictwem abstrakcyjnym, ujmowanie wydarzeń z perspektywy teraźniejszości” [s. 184].

Mimo że wielu młodych ludzi posługuje się kodem rozszerzonym, autor książki wyraźnie to podkreśla, formy opisane powyżej wydają się dominować. Rodzi to niewesołe wnioski, gdyż wzory postaw konsumpcyjnych upośledzają relacje wobec innych ludzi oraz otaczającej rzeczywistości. Dramatycznie zawężają językowe kompetencje młodych.

We współczesności – dodajmy jeszcze – szczególną rolę odgrywa polszczyzna konsumpcyjna. Określa ona reguły komunikowania się ogromnej liczby ludzi na co dzień. Odzwierciedla nowy sposób wartościowania naszych działań oraz realizowanego systemu wartości. Jest to postawa „mieć”, która wraz z demokratyzacją życia społecznego określiła bardzo szybko charakter naszych celów i dążeń.

Podobnie rzecz się ma z kulturą; jest ona obecnie także poddana prawom rynku, staje się więc kolejnym atrakcyjnym obszarem definiowanym w kategoriach popytu i podaży, zysku i ewentualnej straty. W kulturze dokonuje się więc także proces manipulowania odbiorcą-konsumentem, gdyż przedmiot kultury jest przedmiotem działań rynkowych. „Groźne jest uprzedmiotowienie człowieka i wartościowanie go ze względu na posiadane rzeczy” [s. 202].

Autor poświęca również miejsce w swej książce polszczyźnie wsi oraz relacjom między współczesnym językiem polskim a postmodernizmem. Wspomnę, że zmiany w języku polskiej wsi mają niespotykany do tej pory charakter

ze względu na ich zakres i kulturowe skutki. Na naszych oczach rozpadają się dawne struktury wiejskiej społeczności, na teren wsi wkracza kultura masowa i to ona decyduje o stylu mówienia mieszkańców. Rozpada się nieodwracalnie system gwar polskich, a powstaje luka leksykalna wypełniana jest nowym słownictwem kultury konsumpcyjnej. Podobnie rzecz się ma z fonetyką gwarową. W efekcie dominować zaczyna odmiana mieszaną polszczyzny z różnym natężeniem naleciałości gwarowych.

Dodam jeszcze, że wart uwagi jest wspomniany już rozdział poświęcony relacji polszczyzny z postmodernizmem. Autor podkreśla, że dawny porządek kultury ujmowany m.in. w kategoriach piękna, harmonii, tragizmu, komizmu, wzniosłości zastąpiony został przez inny: tu liczy się przede wszystkim wieloznaczność, zaskoczenie, ludyzm, konsumpcja i prowokacja. Przynosi to ze sobą określone skutki językowe: nową językową świadomość. I nowy stosunek do rzeczywistości. Desygnaty zastąpione

zostają przez symulakra: wielopoziomowy system symboli i znaków, które odwołują już tylko do samych siebie. Mass media z kolei, tworząc własny system waloryzowania i prezentowania rzeczywistości, proces postmodernistycznego oddzielenia od rzeczywistości nasiliły.

Warto przeczytać książkę o polszczyźnie na przełomie wieków; polecam ją Państwu nie tylko ze względu na zakres wiedzy dotyczącej opisywanych przez autora przemian językowych. Imponuje przede wszystkim umiejętność pokazania szerokiego tła dla opisywanych zmian i znajomość wielu pozajęzykowych, kulturowo-cywilizacyjnych kontekstów, które pokazują wielorakie mechanizmy czyniące nasze życie tak bardzo odmiennym od tego, co było naszym udziałem tak niedawno.

Zachęcam do lektury.

Mariusz Kalandyk

Kazimierz Ożóg, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów 2008, ss. 303.

Jirina Prekop, *O miłości która daje wsparcie. Czyli jak kochać dziecko*

Zachodzące we współczesnym świecie przeobrażenia nie pozostają bez wpływu na funkcjonowanie rodziny. Postępujące procesy demograficzne, ekonomiczne oraz przemiany w zakresie stylów życia odciskają na niej swoje piętno. Funkcjonujące na rynku wydawniczym publikacje charakteryzują narastające

w rodzinie sytuacje problemowe, a nawet patologiczne. Ich autorzy ukazują również możliwości wspierania współczesnej rodziny. Uzasadniają, iż wpływ rodziny na rozwój osobowości dziecka jest szczególnie istotny. Wzorce zaczerpnięte w rodzinie zapadają głęboko w jego świadomość i pozostawiają trwałe ślady w jego psychice.

W ten nurt rozważań wpisuje się także książka Jiriny Prekop. Została ona zaadresowana w szczególności do rodziców oraz wychowawców i nauczycieli. Pokazuje, jak kochać dziecko i rozsądnie je wychowywać. Już we wstępie autorka uświadamia nam, jak ważne jest, a jednocześnie trudne, wychowanie we współczesnym świecie, który sięga po nowoczesne zdobycze cywilizacyjne, a co za tym idzie, oferuje w szczególności młodemu człowiekowi atrakcyjną, ale z wychowawczego punktu widzenia mało wartościową rozrywkę.

Książka podzielona jest na 17 rozdziałów. Każdy z nich został poświęcony odrębnemu problemowi wychowawczemu i błędom popełnianym przez rodziców. Pierwsze rozdziały odśladają różnorodne potrzeby dzieci i wychowujących je rodziców. Autorka udziela nam rad, które wydają się bardzo zwyczajne i oczywiste, jednakże warto zauważyć, że często o nich zapominamy. Podkreśla ona znaczenie pierwszych etapów życia dziecka. Pisze, że szczególnie istotne są trzy pierwsze lata jego życia. Wyjaśnia, że to, ile dobroci otrzymamy od naszych dzieci, zależy od tego, ile serca i miłości włożymy w ich wychowanie. Jednocześnie zauważa, że wychowanie jest inwestowaniem bez rozmyślenia o zysku. Przestrzega także przed konsekwencjami prezentowania przez rodziców negatywnych postaw wobec dzieci. Jirina Prekop eksponuje skutki przejawiania postawy nadmiernie wymagającej.

W kolejnym fragmencie książki charakteryzującym wpływ rodziny na rozwój osobowości dziecka zwrócono uwagę na sytuację dziecka w rodzinie z problemem rozwodowym. Rozdarte pomiędzy rodzicami, szuka ono sposobu



na pogodzenie osób, które kocha najbardziej. Walczy o ich miłość, poczucie bezpieczeństwa i stabilności.

W następnych rozdziałach Jirina Prekop zwraca rodzicom uwagę na następstwa niejednakowego traktowania rodzeństwa, faworyzowania któregoś z nich lub też traktowania swych dzieci tak jakby były na tym samym poziomie. Zauważa, że każde dziecko jest indywidualnością. Autorka wiele miejsca poświęciła na ukazanie roli autorytetu w wychowaniu dzieci. Do przyczyn utraty autorytetu przez rodziców lub jego obniżenia należy: niezaspokajanie podstawowych potrzeb psychicznych dziecka, brak kontaktu emocjonalnego z dzieckiem, rozbieżności między głośzonymi normami a postępowaniem rodziców, stosowanie nieadekwatnych do sytuacji kar, a szczególnie kar fizycznych, brak konsekwencji w postępowaniu z dzieckiem, czy też niejednolite postępowanie rodziców z dzieckiem. Zwróciła także uwagę na potrzebę umiejętnego kształtowania

rodzicielskiego autorytetu opartego na wzajemnym szacunku, miłości i zaufaniu. Istotnym warunkiem skutecznego wychowania dziecka jest też wytyczenie pewnych granic. Idzie tu o nadawanie życiu rodzinnemu określonego rytmu, jasności i przewidywalności. Przestrzegając jasno określonych i racjonalnych granic, dziecko uczy się odpowiedzialności, lojalności, sprawiedliwości i solidności.

W ostatnich rozdziałach pracy zobrazowano sytuacje, w których dzieci stają się nauczycielami dla rodziców, wzorami do naśladowania. Kończąc swoją książkę i podsumowując rozważania, Jirina Prekop zaprezentowała tzw. „złote myśli”, które stanowią swego rodzaju podsumowanie wnikliwych rozważań oraz inspirację dla świadomych i przemyślanych oddziaływań wychowawczych.

Aby rozwój dziecka w rodzinie mógł odbywać się w sposób prawidłowy i skuteczny, potrzebna jest ze strony rodziców świadomość celów wychowania rodzinnego i zadań rodziny w dziedzinie wychowania. Prowadzone badania pokazują, że rodzice niejednokrotnie nie zdają sobie sprawy ze skutków swych oddziaływań. Ich wpływy nie zawsze są

oparte na refleksji pedagogicznej i wiedzy o współzależności pewnych zjawisk. Dlatego też tak ważne jest ciągłe uświadamianie rodzicom roli, jaka przypada im w kierowaniu rozwojem istot powołanych przez nich do życia. Zadanie takie spełnia proponowana tu praca. Stanowi ona dla współczesnych rodziców źródło wiedzy. Może być przewodnikiem w trudnych chwilach, w procesie wychowania. Pokazuje, jak wychować swoje potomstwo dobrze i bez szkody dla jego emocjonalnego rozwoju. Jej wielkim atutem jest troska Autorki o to, by być zrozumiałą, co wyraża się w posługiwaniu się bardzo dostępnym językiem oraz odwoływaniu się do ilustracji, które przyciągają uwagę czytelnika i uświadamiają rangę poruszanej problematyki. Prezentowana książka ze względu na ukazywane problemy stanowi lekturę godną polecenia rodzicom, wychowawcom i nauczycielom oraz wszystkim, którym dobro dziecka leży głęboko na sercu.

Zofia Frączek

Jirina Prekop, *O miłości która daje wsparcie. Czyli jak kochać dziecko*, wyd. WAM, Kraków 2007, ss. 112.

Magdalena Olpińska, *Wychowanie dwujęzyczne*

Rozpoczęcie nauki języka we wczesnym dzieciństwie stwarza największą szansę na osiągnięcie zadowalającej kompetencji w zakresie języka obcego w dorosłym życiu. Tak więc rodzice coraz częściej kierują swoje dzieci na kursy językowe, aby stworzyć swoim pociechom jak najlepsze

możliwości nauki języka obcego. Z badań wynika jednak¹, że wiedza rodziców oraz nauczycieli na temat wczesnej dwu-

¹ Por.: M. Dakowska, M. Olpińska (red.), *Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość*, Warszawa 2002; J. Iluk, *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Katowice 2000.

języczności pozostawia wiele do życzenia. Istnieje potrzeba prowadzenia badań naukowych dotyczących dwujęzyczności dziecięcej oraz popularyzowania wyników badań. W Polsce niewiele jest publikacji poświęconych dwujęzyczności dziecięcej, wydaje się więc, że publikacja Magdaleny Olpińskiej *Wychowanie dwujęzyczne*, wydana w Katedrze Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego, jest znakomitą lekturą dla wszystkich osób nauczających języków obcych, tj. nauczycieli, metodyków, a także wychowawców. Napisana jasnym, klarownym językiem, z minimum terminów naukowych, publikacja M. Olpińskiej w przystępny sposób przybliży szerokie spektrum zjawisk związanych z dwujęzycznością dziecięcą.

Książka składa się z czterech rozdziałów, uwag końcowych, indeksu nazwisk oraz indeksu ważniejszych pojęć. W rozdziale pierwszym rozważania dotyczące rozwoju językowego, poznawczego oraz społecznego małych dzieci zostały poprzedzone wnikliwą analizą badań nad rozwojem mowy oraz opisem teorii rozwoju mowy. Na szczególną uwagę czytelnika zasługuje psycholingwistyczna analiza rozwoju pojęć. W dalszej części omawianej pozycji Autorka stara się odpowiedzieć na pytania: „(...) w jaki sposób dzieci tworzą i identyfikują znaczenia słów, w jaki sposób indywidualne doświadczenia dzieci, na których podstawie tworzone są pojęcia, są uogólniane i zmieniane, w jaki sposób symbole językowe i pojęcia łączą się i w jaki sposób klasyfikowane są znaczenia”². W celu udzielenia odpowiedzi na tak postawione pytania

² M. Olpińska, *Wychowanie dwujęzyczne*, Warszawa 2004, s. 30.

Autorka przeanalizowała zmiany ilościowe oraz jakościowe, jakie mogą być obserwowane w dziecięcym słownictwie. Rozwój znaczeń został przeanalizowany w kontekście badań nad rozwojem poznawczym oraz semantycznym dzieci.

W rozdziale drugim przybliżono pojęcie dwujęzyczności. Dwujęzyczność naturalna, czyli tzw. akwizycja językowa, została skonstrastowana z dwujęzycznością kultywowaną, czyli nabytą w warunkach sztucznych. Dwujęzyczność zdefiniowano z uwzględnieniem następujących czynników: poziomu osiągniętej kompetencji językowej, wieku osoby uczącej się oraz skutków bilingwizmu. W dalszej części rozdziału wyjaśniono dwa ważne pojęcia związane z bilingwizmem, tj. dwujęzyczność wzbogacającą (ang. *additive bilingualism*), czyli immersję językową, oraz dwujęzyczność zubażającą (ang. *subtractive bilingualism*), czyli submersję językową.

Dwujęzyczność wzbogacająca polega na tym, że dzieci, oprócz przyswajania języka, który jest językiem dominującym w danej społeczności, jednocześnie przyswajają inny, dodatkowy język, jak np. anglojęzyczne dzieci w Kanadzie lub Stanach Zjednoczonych uczące się języka francuskiego czy hiszpańskiego. Ten typ dwujęzyczności daje możliwość poszerzenia perspektywy poznawczej o nową kulturę oraz nowy język, „który stanowi dodatkową cenną wartość wychowawczą z psychologicznego i społecznego punktu widzenia”³.

Dwujęzyczność zubażająca może prowadzić do problemów emocjonalnych oraz psychicznych, bowiem przyswajanie drugiego języka odbywa się

³ *Ibidem*, s. 60.

kosztem języka ojczystego, który nie jest dostatecznie rozwinięty, jak np. w przypadku francuskojęzycznych dzieci uczących się w Stanach Zjednoczonych lub w Kanadzie. Taka sytuacja może rodzić „silne poczucie własnej niższości w odniesieniu do rodzinnej kultury i języka ojczystego oraz mieć bardzo negatywny wpływ na osiągnięcia szkolne (...), które nie są w stanie sprostać zbyt wysokim wymaganiom nauczycieli”⁴.

W rozdziale trzecim Autorka w przystępny sposób omówiła zagadnienia związane z wychowaniem dwujęzycznym. Rozwojowi dwujęzyczności służą następujące czynniki: właściwy stosunek dwóch języków pod względem ilościowym i jakościowym, pozytywne nastawienie rodziców do języków, wsparcie otoczenia wyrażające się w motywowaniu dziecka do posługiwania się dwoma językami oraz częstotliwość, jak i różnorodność kontaktów dziecka z językami.

W dalszej części rozdziału przedstawiona została historia badań nt. dwujęzyczności zinstytucjonalizowanej, ukazano ideę programów bilingwalnych, czyli zorganizowanych metod nauczania drugiego języka w szkole lub przedszkolu, oraz przedstawiono typologię tychże programów. Programy bilingwalne zostały scharakteryzowane z uwzględnieniem podziału ma trzy grupy: programy wzbogacające (ang. *enrichment bilingual education*), programy przejściowe (ang. *transitional bilingual education*) oraz programy zachowania języka (ang. *maintenance bilingual education*).

W rozdziale czwartym przeanalizowano założenia programu wychowania

⁴ *Ibidem*.

dwujęzycznego w polskim przedszkolu. Na szczególną uwagę czytelnika zasługuje szczegółowy opis warunków realizacji oraz możliwości wdrożenia programu dwujęzycznego, a także analiza celów wychowania dwujęzycznego: „Przedszkole stawia sobie za cel wspieranie i pobudzanie dziecięcego rozwoju fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego i społecznego, a także wspomaganie rozwoju dziecięcej osobowości i tożsamości. Pragnie także pobudzać aktywność poznawczą dziecka, jego wrodzony potencjał do uczenia się, jego zdolności i zainteresowania”⁵.

Niewątpliwą zaletą publikacji jest wnikliwy opis czynników, które mogą przyczynić się do dobrej organizacji programu bilingwalnego. Autorka słusznie zauważa, że sukces wychowania dwujęzycznego zależy przede wszystkim od przygotowania merytorycznego nauczycieli i wychowawców uczących w przedszkolach, którzy, oprócz wykształcenia pedagogicznego oraz perfekcyjnej znajomości języka ojczystego i obcego, powinni wykazać się gruntowną wiedzą z zakresu dydaktyki danego języka.

Podsumowując należy stwierdzić, że książka *Wychowanie dwujęzyczne* zasługuje na uwagę z wielu względów. Autorka w przystępny sposób porusza szerokie spektrum zjawisk, dotyczących dwujęzyczności dziecięcej. Omawiana publikacja zachęca do pogłębionej refleksji nad dwujęzycznością, może więc stać się punktem wyjścia do dalszych rozważań. *Wychowanie dwujęzyczne* jest wartościową lekturą nie tylko dla osób profesjonalnie zajmujących się dwujęzycznością dziecięcą, ale przede

⁵ *Ibidem*, s. 116.

wszystkim dla rodziców, którzy mogą dowiedzieć się, w jaki sposób zapewnić najlepsze warunki wychowania dwujęzycznego swoim pociechom.

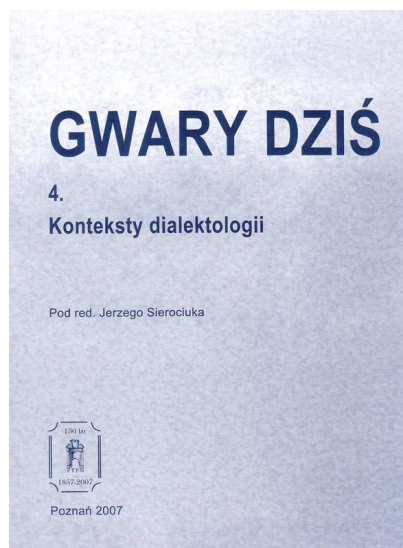
Magdalena Olpińska, *Wychowanie dwujęzyczne*, Katedra Języków Specjalistycznych, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2004, ss. 160.

dr Joanna Lewińska

(pracownik naukowy Uniwersytetu Warszawskiego; naukowo zajmuje się psycholingwistyką, językoznawstwem stosowanym oraz metodyką nauczania języka angielskiego)

Jerzy Sierociuk (red.), *Gwary dziś*. 4. *Konteksty dialektologii*

Najnowsza publikacja Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk *Konteksty dialektologii*¹ pod redakcją Jerzego Sierociuka stanowi już czwartą część serii *Gwary dziś* i zawiera materiały z konferencji naukowej współorganizowanej w 2007 roku przez Zakład Dialektologii Polskiej UAM. Do tej pory ukazały się: *Gwary dziś. 1. Metodologia badań*, Poznań 2001; *Gwary dziś. 2. Regionalne słowniki i atlasy gwarowe*, Poznań 2003 oraz *Gwary dziś. 3. Wewnętrzne zróżnicowanie języka wsi*, Poznań 2006. Wszystkie wyżej wymienione opracowania naukowe od samego początku cieszą się wśród językoznawców, szczególnie zaś dialektologów, sporym zainteresowaniem, zajmując uprzywilejowaną pozycję wśród tego typu publikacji naukowych. Świadczy o tym niemała poczytność i fakt szyb-



kiego wyczerpania się nakładów.

Ostatni tom jest zbiorem artykułów poświęconych istniejącym problemom współczesnej dialektologii ze szczególnym uwzględnieniem aspektu teoretycznego. Mówiąc ogólnie, jest on próbą wnikliwego spojrzenia na aktualną

¹ J. Sierociuk (red.), *Gwary dziś. 4. Konteksty dialektologii*, Poznań 2007.

sytuację językową, kulturalną i socjologiczną regionu w kontekście polszczyzny ogólnej – dawnej i współczesnej.

W słowie wstępnym do czytelnika Jerzy Sierociuk wyjaśnia założenia i przybliża cel zorganizowania konferencji i opracowania materiałów pokonferencyjnych w formie publikacji zwartej. Jest nim – jak pisze redaktor – uznanie dorobku naukowego wybitnego uczonego poznańskiej polonistyki – Profesora Zenona Sobierajskiego. O tym wielkim miłośniku i wybitnym znawcy gwar (nie tylko) wielkopolskich traktuje artykuł Henryka Nowaka *Profesor Zenon Sobierajski (1917-2007) – uczonec, nauczyciel, organizator*². Cennym uzupełnieniem biografii Profesora są osobiste wspomnienia córki, dr Barbary Sobierajskiej-Clay: *Profesor Zenon Sobierajski – mój Ojciec – portret prywatny, w domu i z rodziną*³.

W dalszej kolejności następują artykuły, które odnoszą się do naukowych opracowań Profesora. Joanna Okoniowa i Barbara Grabka, pisząc o *Atlasie polskich gwar spiskich*⁴ Zenona Sobierajskiego, zaliczają to dzieło do wybitnych osiągnięć w zakresie badań podstawowych przynoszących ogromne bogactwo materiału, który pozwolił nie

tylko opisać system fonetyczno-fonologiczny, morfologiczny i leksykalny polskiego Spiszu, ale także przyczynił się do stworzenia współczesnego obrazu stosunków językowych i wyodrębnienia związków językowych Spiszu z Podhalem i ziemią sądecką. Zdaniem autorek artykułu było to możliwe dzięki wnikliwej analizie i porównywaniu z materiałami wcześniejszymi oraz danymi z terenów sąsiadujących.

Z kolei na wyjątkowe miejsce *Atlasu języka i kultury ludowej Wielkopolski*⁵ wśród innych prac dialektologicznych wskazuje w swoim artykule Zenon Zagórski. Autor, charakteryzując *Atlas* krok po kroku (w jedenastu punktach) i posługując się wybranymi kryteriami oceny, umieszcza go wśród największych (ze względu na bogate zaplecze materiałowe i sposób opracowania materiału) atlasów słowiańskich dotyczących poszczególnych regionów, przypisując mu bardzo wysoką rangę naukową.

Po wstępnym i bardzo ogólnym przybliżeniu treści początkowych referatów prezentowanego tomu *Gwary dziś* chciałbym przejść do krótkiego omówienia wybranych artykułów, które moim zdaniem zasługują na szczególną uwagę z racji poruszanej problematyki, a ta w całej publikacji jest różnorodna, od zagadnień natury **historycznojęzykowej** (np.: Bogdan Walczak – *Gwary w świadomości użytkowników polszczyzny – Prolegomena historyczne*⁶, Irena Sarnowska-Giefing – *Problematyka dialektologiczna w badaniach historycznej antroponimii*

² H. Nowak, *Profesor Zenon Sobierajski (1917-2007) – uczonec, nauczyciel, organizator*, [w:] *Gwary dziś.4. Konteksty dialektologii*, pod red. Jerzego Sierociuka, Poznań 2007.

³ B. Sobierajska-Clay, *Profesor Zenon Sobierajski – mój Ojciec – portret prywatny, w domu i z rodziną*, [w:] *Gwary dziś.4...*, s.31-44.

⁴ J. Okoniowa, B. Grabka, „Atlas gwar spiskich” Zenona Sobierajskiego jako źródło do badań nad pograniczem językowym, [w:] *Gwary dziś.4...*, s.53-58.

⁵ Z. Zagórski, *Miejsce „Atlasu języka i kultury ludowej Wielkopolski” wśród innych prac dialektologicznych*, [w:] *Gwary dziś.4...*, s. 59-66.

⁶ *Gwary dziś.4...*, s. 67-76.

Poznania⁷, Hanna Popowska- Tabor-
ska – *Problem kaszubskich Słowińców
w kontekście historycznym i językowym*⁸,
Jerzy Reichan – *Formacje z przyrostkiem
-awka w funkcji niekategorialnych nazw
czynności i stanów w gwarach polskich na
tle danych historycznojęzykowych*⁹, Jerzy
Treder – *Tendencje w sferze normalizacji
kaszubszczyzny. Rys historyczny*¹⁰, Jadwiga
Zieniukuwa – *Od dialektu do języka
literackiego. Casus kaszubszczyzny*¹¹), po-
przez **socjolingwistykę** (np.: Kazimierz
Ożóg – *Konteksty kulturowe współczesnej
polszczyzny wsi*¹², Jerzy Sierociuk – *So-
cjologiczny kontekst badań mieszkańców
wsi*¹³, Justyna Kobus – *Zróżnicowanie
pokoleniowe wsi a problem rozwarstwie-
nia języka jej mieszkańców – leksyka
wielkopolska początku XXI wieku*¹⁴),
etnolingwistykę (np.: Barbara Falińska,
Anna Kowalska – *Ile etnografii w atlasie
leksykalnym?*¹⁵), **geolingwistykę** (np.:
Honorata Skoczylas-Stawska – *Geo-
lingwistyczne ujęcie terminologii studni
z żurawiem na pograniczu wielkopolsko-
śląsko-małopolskim w świetle „Atlasu
języka i kultury ludowej Wielkopolski”*¹⁶),
na artykułach poruszających zagadnienia
czysto **leksykalne i fonetyczne** kończąc
(np.: Maria Borejszo – *Leksyka odzie-
żowa w gwarach wielkopolskich*¹⁷, Anna
Piotrowicz – *Dialektalne podłoże gwary
miejskiej Poznania. Zagadnienia leksy-*

*kalne*¹⁸, Bogusław Wyderka – *O gwa-
rowym słownictwie rzadkim*¹⁹, Halina
Pelcowa – *Nazwy sporadyczne i okazjo-
nalne w opracowaniach gwarowych*²⁰,
Krystyna Rutkowska – *Z zagadnień
leksyki na pograniczu polsko-litewsko-
białoruskim*²¹, Michał Hasiuk – *Elementy
polskie w litewskiej gwarze sejneńskiej*,
Justyna Garczyńska – *Zastosowanie
metod fonetyki akustycznej w badaniach
dialektologicznych (na przykładzie ak-
centowanej samogłoski [a])*²², Bogusław
Nowowiejski – *Z warsztatu leksykogra-
ficznego Ludwika Czarkowskiego*²³, Anna
Gliszczyńska – *Germanizmy leksykalne
w „Atlasie języka i kultury ludowej Wiel-
kopolski”*²⁴, Janina Chodera – *Problem
ogona, kaptura i dziury w obrzędzie
weselnym w Wielkopolsce*²⁵, Marlena Graf
– *Derywaty z formantem -oł w języku
mieszkańców Grodziska (gm. Osieczna,
pow. Leszno)*²⁶, Dominika Woźna, Błażej
Osowski – *Zmiany leksykalne w polu
semantycznym POLE w języku mieszkań-
ców Bukówca Górnego (pow. leszczyński)
w ostatnich 30 latach*²⁷.

Interesujący zarówno od strony ję-
zykowej, jak i dydaktycznej, jest zamiesz-
czony w zbiorze referat Haliny Karaś
pt.: *O zakresie, sposobach opracowania
i strukturze multimedialnego przewodni-
ka po gwarach polskich*²⁸. Tekst stanowi
pewnego rodzaju sprawozdanie z reali-

⁷ *Ibidem*, s. 93-102.

⁸ *Ibidem*, s. 147-152.

⁹ *Ibidem*, s. 221-236.

¹⁰ *Ibidem*, s. 163-170.

¹¹ *Ibidem*, s. 153-162.

¹² *Ibidem*, s. 213-220.

¹³ *Ibidem*, s. 325-336.

¹⁴ *Ibidem*, s. 307-314.

¹⁵ *Ibidem*, s. 203-212.

¹⁶ *Ibidem*, s. 113-122.

¹⁷ *Ibidem*, s. 103-112.

¹⁸ *Ibidem*, s. 85-92.

¹⁹ *Ibidem*, s. 171-176.

²⁰ *Ibidem*, s. 177-186.

²¹ *Ibidem*, s. 187-196.

²² *Ibidem*, s. 237-248.

²³ *Ibidem*, s. 263-274.

²⁴ *Ibidem*, s. 275-286.

²⁵ *Ibidem*, s. 287-292.

²⁶ *Ibidem*, s. 293-306.

²⁷ *Ibidem*, s. 315-324.

²⁸ *Ibidem*, s. 255-262.

zacji popularnonaukowego przewodnika po gwarach polskich, adresowanego do szerokiego grona odbiorców korzystających z Internetu. Czytelnik znajduje w nim informacje o jakości i zakresie prac prowadzonych nad uruchomieniem multimedialnej publikacji o naprawdę dużym zasięgu. Mają się w nim znaleźć nie tylko dane o języku gwarowym (choć autorzy podkreślają, że tekst gwarowy, zarówno w formie zapisanej, jak i wersji dźwiękowej, odgrywać ma rolę najważniejszą), a więc zasięg terytorialny dialektu, jego charakterystyka, uwagi o historii i stanie współczesnym danej gwary oraz teksty gwarowe, ale nie może również zabraknąć w nim danych dotyczących tradycyjnej kultury ludowej regionu.

Charakterystykę metod odsłuchu tekstów gwarowych oraz opis zastosowania metod fonetyki akustycznej w badaniach nad fonetyką gwarową przynosi artykuł Justyny Garczyńskiej *Zastosowanie metod fonetyki akustycznej w badaniach dialektologicznych (na przykładzie akcentowanej samogłoski [a])*. Autorka dużą rolę przypisuje stosunkowi percepcji słuchowej do rzeczywistego brzmienia głosek. Osiągnięcia ludzkości w dziedzinie techniki usprawniły warsztat badawczy współczesnego dialektologa, zwłaszcza dialektologa - fonetyka. Zdaniem Garczyńskiej „dane, których dostarcza fonetyka akustyczna, pozwalają dziś na obiektywne, precyzyjne i wyczerpujące charakteryzowanie dźwięków występujących w mowie”²⁹. Spośród trzech wymienionych metod

²⁹ J. Garczyńska, *Zastosowanie metod fonetyki akustycznej w badaniach dialektologicznych (na przykładzie akcentowanej samogłoski [a])*, [w:] *Gwary dziś.4...*, s. 238.

odsłuchu (metoda indywidualna, zespolowa oraz metoda, w której słuch transkrybenta wspiera analiza fali głosowej wytwarzanej podczas artykulacji głosek przez nadawcę) referentka za najlepszą, choć właściwie sporadycznie stosowaną w dialektologii polskiej, uważa trzecią. Zakłada ona, że przy użyciu komputera osobistego i właściwego oprogramowania, będącego w powszechnym zasięgu, możliwe jest szybkie uzyskiwanie wykresów ilustrujących przebiegi akustyczne quasi-periodyczne (pokazują samogłoski za pomocą oscylogramu, czyli krzywej uwidaczniającej zmiany ciśnienia akustycznego w funkcji czasu) oraz łatwe porównywanie ich z wykresami różnych samogłosek, także samogłosek innych języków. Metodę tę w praktycznym zastosowaniu odsłuchowo-wykresowym (wykres czworoboku artykulacyjnego i porównanie go z innymi wykresami dla samogłosek języków polskiego, rosyjskiego i ukraińskiego) przedstawia Garczyńska na przykładzie analizy akcentowanej samogłoski [a], wyeksponowanej z tekstów opowiedzianych przez Polkę, mieszkającą w Kokczetawie w północnym Kazachstanie.

Na problem postępującej i wszechobecnej amerykanizacji społeczeństwa oraz zagadnienie konsumpcjonizmu oraz medialności, ich wpływu na zachowania językowe oraz kulturę bycia, zwrócił uwagę w artykule *Konteksty kulturowe współczesnej polszczyzny wsi* Kazimierz Ożóg. Badania prowadzone przez autora pozwalają mu stwierdzić, iż język współczesnej wsi polskiej ulega ogromnym przeobrażeniom wskutek działania nań globalnych tendencji kulturowych. To sprawia, że wieś polska przeżywa

obecnie wielki kryzys kulturalny. Przyczyn takiego stanu rzeczy doszukuje się Kazimierz Ożóg w nieograniczonym wpływie różnych elementów, które starają się współczesnemu człowiekowi wpoić prymat postawy *mieć* nad postawą *być*³⁰. To sprawia, że – jak pisze autor referatu – „człowiek współczesny widzi często sens swojego życia w konsumowaniu. Jest to konsumowanie doraźne, ale całościowe, konsumowanie w czasie teraźniejszym, wieczna pogoń za rzeczami. Swoiście konsumuje się też drugiego człowieka, jesteśmy bowiem cywilizacją, w której i człowiek jest na sprzedaż”³¹. W związku z nowym typem konsumpcji, wyraźnie przewartościowanej, także w języku mieszkańców wsi pojawiły się tysiące nowych wyrazów, wśród których dominują rzeczowniki nazywające dzisiejsze obiekty konsumpcji. Zatem pole badań językowych jest tym samym większe niż przed 1989 rokiem, uznawanym za początek wielu zmian, także na płaszczyźnie języka. Autor, kończąc rozważania stwierdza, że dialektologia musi zauważać nowe tendencje, dokumentować „odchodzący w przeszłość świat kultury ludowej”³².

Na jeszcze kilka słów o artykule Jerzego Sierociuka *Socjologiczny kontekst badań języka mieszkańców wsi*. Istotnymi problemami poruszonymi przez autora są: ukazanie następstw językowych wskutek procesu migracji wahadłowej

ludności wiejskiej³³, oddziaływanie procesów ogólnoswiatowych (globalizacja) na język konkretnych regionów oraz zmiany w zaludnieniu i strukturze pokoleniowej znacznych obszarów Polski (chodzi przede wszystkim o wschodnie tereny przygraniczne), a co za tym idzie, pojawienie się pewnego ryzyka utożsamiania badań gwaroznawczych ze swoistą archeologią językową. Zdaniem Sierociuka grozi to wepchnięciem dialektologii do dyscyplin wybitnie diachronicznych i prowadzić może na obszarach zagrożonych wkrótce wyludnieniem do czynności rekonstruujących ich przeszłość językową³⁴.

Z pozycji stawiającego pierwsze kroki dialektologa czwarty tom *Gwar...* oceniam bardzo wysoko. Omówiona w dużym skrócie publikacja jest z pewnością dla każdego lingwisty cennym źródłem wiedzy o dawnym i współczesnym języku mieszkańców wsi, nie tylko polskiej (w opracowaniu zamieszczone są także artykuły referentów z Czech i Ukrainy) i z powodzeniem może służyć studentom, doktorantom i znawcom przedmiotu.

Przemysław Prucnal

Jerzy Sierociuk, *Gwary dziś. 4. Konteksty dialektologii*, Poznań 2007

³⁰ E. Fromm, *Mieć czy być?*, Poznań 1999, [w:] *W cywilizacji konsumpcyjnej*, M. Golka (red.nauk.), Poznań 2004.

³¹ K. Ożóg, *Konteksty kulturowe współczesnej polszczyzny wsi*, [w:] *Gwary dziś. 4...*, s. 215.

³² *Ibidem*, s. 219.

³³ J. Sierociuk, *Socjologiczny kontekst badań języka mieszkańców wsi*, [w:] *Gwary dziś. 4...*, s. 331.

³⁴ *Ibidem*, s. 326.

Józef Baran, *Tragarze wyobraźni*

Najnowsza książka Józefa Barana, *Tragarze wyobraźni*, jest swoistym przewodnikiem po labiryntach literatury, barwną i nie stroniącą od anegdoty opowieścią o wybitnych ludziach pióra, znakomitych książkach i najciekawszych zjawiskach literackich.

Eseje, wspomnienia, szkice, rozmowy, kreślone ręką poety, są odbiciem jego osobistych gustów, fascynacji, próbą wprowadzenia czytelnika w tajniki świata „tragarzy wyobraźni”: wybitnych poetów, prozaików, tłumaczy, krytyków.

[not. wyd.]

[Józef Baran, *Tragarze wyobraźni*, Podkarpacki Instytut Książki i Marketingu, Rzeszów 2006, 394 strony, oprawa twarda; cena 39, 90 zł]

Promocja:

Zakup ze strony internetowej wydawnictwa [<http://instytutksiazki.rzeszow.pl/>] w cenie promocyjnej 29,90 zł.

Przy zakupie książki tomik wierszy „Seans serdeczny” Stanisławy Kopiec w prezencie



Nowości wydawnicze

dla nauczyciela, pedagoga, dyrektora, samorządowca

Edukacja, szkoła, zarządzanie szkołą

Irena Wojnar, Agnieszka Piejka, Mariusz Samoraj, *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2008.

Elżbieta Gawel-Luty (red.), *Edukacja wobec tożsamości społecznej*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2008.

Witold Jakubowski (red.), *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Ewa Chorąży, Danuta Konieczna-Śliwińska, Stanisław Roszak, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2008.

Joanna Torowska, *Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

Przemysław Paweł Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia-literatura-adresy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Johannes Kiersch, *Pedagogika waldorfska. Wprowadzenie do pedagogiki Rudolfa Steinera*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Bożena Muchacka, Mirosław Szymański (red.), *Szkoła w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Józef Kuźma, *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Józef Dytfeld, *Czarna dziura, czyli drugie życie szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Henryk Moroz (red.), *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Jerzy Kujawiński, *Postęp pedagogiczny w szkole*, W.N. UAM, Poznań 2008.

Jarosław Kordziński, *Szkoła ze znakiem jakości*, WSiP, Warszawa 2008.

Adam Szejnberg, *Doskonalenie usług edukacyjnych. Podstawy pomiaru jakości kształcenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2008.

Maria Koszmider, *Szkolne standardy jakości procesu kształcenia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Sue Lord, Mazda Jenkin, Jeff Jones, *Jak wspierać rozwój zawodowy nauczycieli?*, WSiP, Warszawa 2008.

Irena Dzierzgowska, Anna Rękawek, *Wszystko o Radach Rodziców. Niezbędnik dyrektora (z płytą CD)*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2008.

Nowe uprawnienia i obowiązki dyrektora szkoły. Zapewnienie bezpieczeństwa i porządku w roku szkolnym 2008/2009, Wydawnictwo Forum, Poznań 2008.

Matematyka na sprawdzianach i egzaminach zewnętrznych 2008, 2009, 2010. Standardy wymagań, wskazówki metodyczne, wzorcowe zadania, Wyd. Forum, Poznań 2008.

Wychowanie w szkole

- Maria Dudzikowa, Maria Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Ku demokracji poprzez edukację*, Tom 4, GWP, Gdańsk 2008.
- Magda Karkowska, *Socjologia wychowania. Wybrane elementy*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2008.
- Marek Ejsmont, Beata Kosmalska, *Media, wartości, wychowanie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Maria Libiszowska-Żółtkowska, Krystyna Ostrowska (red.), *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2008.
- Mirosław Kowalski, Mariusz Drożdż, *Przemoc i zdrowie w obrazach telewizji. Edukacja przez „codziennosc” telewizyjną*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Eilis Hennessy, Suzanne Guerin, *Przemoc i prześladowanie w szkole. Skuteczne przeciwdziałanie agresji u młodzieży*, GWP, Gdańsk 2008.
- Dambach Karl E., *Mobbing w szkole. Jak zapobiegać przemocy grupowej*, GWP, Gdańsk 2008.
- Georg Jutta, *Dlaczego jesteście tacy okrutni? Mobbing w szkole*, Wydawnictwo: Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 2008.
- Mona O'Moore, Stephen James Minton, *Jak opanować przemoc w szkole?*, WSiP, Warszawa 2008.
- Joachim Rumpf, *Krzyczeć, bić, niszczyć. Agresja u dzieci w wieku do 13 lat*, GWP, Gdańsk 2008.
- Elżbieta Zubrzycka, *Dreźniciel w klasie*, GWP, Gdańsk 2008.
- Maria Kazimierzczak (red.), *Rozwiązywanie konfliktów w szkole*, CMPPP, Warszawa 2008.
- Elżbieta Zwierzyńska, *Poznanie klasy szkolnej*, CMPPP, Warszawa 2008.
- Ewa Kiezik-Kordzińska, *Wszyscy za jednego, jeden za wszystkich. Jak zintegrować klasę?*, WSiP, Warszawa 2008.
- Denis Lawrence, *Jak nauczyć uczniów szacunku do samych siebie*, WSiP, Warszawa 2008.
- Marta Kowalczyk, *Pedagogiczna diagnoza i profilaktyka zaburzeń odżywiania się u młodzieży szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Zygfryd Juczyński, *Narkomania. Podręcznik dla nauczycieli, wychowawców i rodziców*, Wydawnictwo PZWL, Warszawa 2008.
- Dorota Pankowska, *Scenariusze godzin wychowawczych. Wychowanie a role płciowe*, GWP, Gdańsk 2008.
- Karl E. Dambach, *Odwaga cywilna a przemoc w szkole. Scenariusze godzin wychowawczych*, GWP, Gdańsk 2008.
- Problemy wychowawcze dzieci i młodzieży. Poradnik dla pedagogów szkolnych, opiekunów i wychowawców*, Wydawnictwo Forum, Poznań 2008.
- Lekcje wychowawcze na DVD*, Wydawnictwo Forum, Poznań 2008.
- Aleksandra Banasiewicz-Tenerowicz, *My razem w społeczeństwie. Scenariusze zajęć dla uczniów szkół gimnazjalnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Nauczyciele, uczniowie, rodzice

- Bożena Muchacka, Mirosław Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Oficyna

Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
Klaus Schaefer, *Nauczyciel w szkole*, GWP, Gdańsk 2008.
Day Christopher, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, GWP, Gdańsk 2008.
Jadwiga Daszykowska, *Czas wolny nauczycieli*, Wyd. KUL, Stalowa Wola 2008.
Sue Roffey, *Jak przetrwać w szkole? Przewodnik dla nauczycieli*, WSiP, Warszawa 2008.
Day Christopher, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP, Gdańsk 2008.
Bożena Muchacka, Krzysztof Kraszewski (red.), *Dziecko w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
Justine Mol, *Dorastanie w zaufaniu*, CMPPP, Warszawa 2008.
Ewa Góralczyk, *Moje dziecko w szkole. Poradnik dla rodziców i wychowawców*, CMPPP, Warszawa 2008.
Violetta Kopińska, *Współczesna młodzież wobec problemu wolności*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2008.
Elaine K. McEwan, *Jak sobie radzić z rodzicami, którzy są źli, zmęczeni, bezradni lub po prostu stuknięci?* WSiP, Warszawa 2008.
Ross W. Greene, J. Stuart Ablon, *Terapia dzieci impulsywnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
Maud Winkler, Anka Commichau, *Sztuka prowadzenia wykładów i lekcji*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.

Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna

Iwona Kopaczyńska, Agnieszka Nowak-Łojewska, *Wymiary edukacji zintegrowanej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
Mary Jane Kehily, *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
Joanna Laskowska, *Rozwój aktywności twórczej dzieci w sferze języka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
Gavin Reid, Janice Wearmouth (red.), *Dysleksja. Teoria i praktyka*, GWP, Gdańsk 2008.
Beata Cytowska, Barbara Winczura (red.), *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
Urszula Osza (red.), *Wczesna diagnoza dziecięcych trudności w liczeniu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
Katarzyna Rojkowska, *Naucz małe dziecko myśleć i czuć*, Wydawnictwo Ravi, Łódź 2008.
Herbert Martin, *Co wolno dziecku*, GWP, Gdańsk 2008.
Barbara Właźnik, *Koncepcja pracy wychowawczo-dydaktycznej w edukacji przedszkolnej*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2008.
Marta Bogdanowicz, Małgorzata Barańska, Ewa Jakacka, *Dobry start. Program wychowania przedszkolnego dla dzieci 3-5-letnich*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2008.
Anetta Albinowska, Renata Czekalska, Aleksandra Gaj, Barbara Lauba, Joanna Matczak, Anna Piecusiak, Joanna Sosnowska, *Odkryjmy Montessori raz jeszcze... Program wychowania przedszkolnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
Gabriela Badura-Strzelczyk, *Pomóż mi policzyć to samemu. Matematyka w ujęciu Marii*

Montessori od lat trzech do klasy trzeciej, Wydawnictwo Nowik, Opole 2008.

K. Charmer, M. Murphy, Ch. Clark, *Encyklopedia Gier i zabaw dla przedszkolaków*, Wydawnictwo Liber, Warszawa 2008.

Pedagogika specjalna

Anna Klinik (red.), *Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych*. Tom 4, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Grażyna Miłkowska, Bożena Olszak-Krzyżanowska (red.), *Teraźniejszość i przyszłość osób niepełnosprawnych w kontekście społecznych zmian*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Zofia Palak (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008.

Piotr Majewicz, Adam Mikruta (red.), *Kompetencje pedagoga w kontekście teorii i praktyki edukacji specjalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Krystyna Barłóg, *Wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2008.

Grażyna Tkaczyk, *Pedagogiczne działania nauczycieli szkół specjalnych na I etapie edukacji*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008.

Beata Cytowska, Barbara Winczura (red.), *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Ewa Pisula, Dorota Danielewicz (red.), *Wybrane formy terapii i rehabilitacji osób z autyzmem*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Barbara Winczura, *Dziecko z autyzmem*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Nordoff Paul, Robbins Clive, *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Historia, Metoda i Praktyka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Metody komunikacji alternatywnej. Płyta DVD, CMPPP, Warszawa 2008.

Stymulacja sensoryczna. Płyta DVD, CMPPP, Warszawa 2008.

Poranny krąg, czyli stymulacja sensoryczna według pór roku. Płyta DVD, CMPPP, Warszawa 2008.

Opracowała: **Dorota Szumna**

„Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży troską nas wszystkich”

Zaburzenia zdrowia psychicznego zaliczane są obecnie do głównych problemów zdrowotnych dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Szacuje się, że w Polsce ok. 10% dzieci i młodzieży do 18 r.ż. cierpi na szeroko pojęte zaburzenia psychiczne. 900 tys. dzieci i ich rodzin potrzebuje pomocy psychiatrycznej i psychologicznej.

Nauczanie tej specyficznej i licznej grupy uczniów stwarza nauczycielom wiele trudności i stawia przed szkołą dodatkowe zadania. Konieczne jest więc poszerzanie wiedzy nauczycieli na temat występujących w okresie rozwoju zaburzeń psychicznych.

Wychodząc naprzeciw potrzebom nauczycieli, pedagogów i psychologów szkolnych, zorganizowano 19 września 2008 r. w Muzeum - Zamku w Łańcucie ogólnopolską konferencję: **Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży troską nas wszystkich.**

W konferencji wzięli udział dyrektorzy, nauczyciele, pedagodzy, psychologzy pracujący w szkołach podstawowych, gimnazjalnych, ponadgimnazjalnych i szkołach specjalnych województwa podkarpackiego, a także nauczyciele szkół szpitalnych i sanatoryjnych, pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych, placówek oświatowo-wychowawczych oraz Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli.

Organizatorzy konferencji:

- Samorząd Województwa Podkarpackiego,
- Starosta Łańcucki,
- Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli,
- Zespół Szkół przy Szpitalu Wojewódzkim Nr 2 w Rzeszowie.

Program konferencji:

1. *Zaburzenia psychiczne w wieku rozwojowym* - dr n. med. Maciej Pilecki – psychiatra, adiunkt w Klinice Psychiatrii Dzieci i Młodzieży CM UJ.
2. *Znaczenia kryzysu adolescencji w pracy dydaktycznej i wychowawczej szkoły* - prof. dr hab. n. med. Maria Orwid – psychiatra, Klinika Psychiatrii Dzieci i Młodzieży CM UJ.
3. *Zespół Szkół przy Szpitalu Wojewódzkim Nr 2 w Rzeszowie* – prezentacja multimedialna – mgr Monika Matjasz, mgr Elżbieta Telesz.
4. *Czy nauczanie indywidualne ucznia z ADHD jest najlepszym rozwiązaniem?* lek. med. Marzena Pelc – Dymon, Ordynator Oddziału Psychiatrii dla Dzieci i Młodzieży w Łańcucie.

5. *Zaburzenia zachowania z perspektywy domu rodzinnego, szkoły i oddziały psychiatry dla dzieci i młodzieży* – mgr Semko Lipiec, psycholog, Oddział Psychiatrii dla Dzieci i Młodzieży w Łańcucie.
6. *Wybrane problemy współpracy z rodzicami dzieci z zaburzeniami psychicznymi* – mgr Elżbieta Bielenda, psycholog, Poradnia Psychologiczno- Pedagogiczna NR 1 w Rzeszowie.
7. *Rola szkoły w oddziale psychiatrycznym dla dzieci i młodzieży* – mgr Ewa Domagalska – Kurdziel, pedagog, psychoterapeuta, Dyrektor Zespołu Szkół Specjalnych Nr 2 przy Klinice Psychiatrii Dzieci i Młodzieży w Krakowie.

Dr n. med. Maciej Pilecki zapoznał zebranych z obowiązującą obecnie klasyfikacją zaburzeń psychicznych oraz omówił najczęściej występujące w okresie rozwoju zaburzenia psychiczne. Zwrócił uwagę na różnorodność czynników wpływających na powstawanie tego typu zaburzeń, m.in. czynniki biologiczne, psychospołeczne, kulturowe. Wymienił szereg objawów towarzyszących tego typu zaburzeniom, na które rodzice i nauczyciele powinni szczególnie zwracać uwagę: zaburzenia lękowe, dolegliwości somatyczne (ból głowy, brzucha), zaburzenia depresyjne, myśli i próby samobójcze, zaburzenia odżywiania, zaburzenia emocjonalne. W przypadku dzieci z zaburzeniami psychicznymi bardzo ważne jest dokładne poznanie charakteru i przyczyny zaburzeń oraz zrozumienie sytuacji emocjonalnej dziecka. Objaw w zaburzeniach psychicznych jest wskaźnikiem jakiejś głębiej leżącej przyczyny, sygnalizuje, że dzieje się coś złego, często bywa wołaniem o pomoc. Im szybciej poznamy przyczyny zaburzeń, tym większe są szanse na zmianę zachowania i usunięcie objawów.

Okres dorastania stanowi przejście od dzieciństwa do dorosłości. Adolescencja jest okresem trudnym i dla dziecka i dla rodziny. Często mówi się, że jest to okres kryzysu tożsamości, zadawania sobie pytań „Kim jestem?”, „Czy życie ma sens?”. Jakie znaczenie ma kryzys adolescencji w pracy dydaktycznej i wychowawczej szkoły? o tym w swoim wykładzie mówiła **prof. dr hab. n. med. Maria Orwid**, wybitny psychiatra, założycielka Kliniki Psychiatrii Dzieci i Młodzieży w Krakowie.

Rozpoczęcie nauki szkolnej dla każdego dziecka oznacza konieczność przystosowania się do nowej sytuacji, wymagają określonych zachowań i respektowania zasad obowiązujących w szkole. Dzieciom z ADHD, czyli zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi, znacznie trudniej jest podjąć obowiązki szkolne niż pozostałym dzieciom. O problemach uczniów z ADHD mówiła w swoim wystąpieniu **lek. med. Marzena Pelc-Dymon**, Ordynator Oddziału Psychiatrii dla Dzieci i Młodzieży w Łańcucie. Uczniowi z ADHD należy okazywać cierpliwość, akceptację, wdrażać go do przestrzegania ustalonych norm i reguł, nie naruszając jego godności. Dr M. Pelc-Dymon odniosła się krytycznie do zbyt częstego przyznawania na długo nauczania indywidualnego. Po dłuższym okresie korzystania z nauczania indywidualnego dziecko niechętnie wraca do szkoły, nie radzi sobie w najprostszych relacjach społecznych.

Mgr Semko Lipiec w swoim wystąpieniu omówił zaburzenia zachowania z perspektywy domu rodzinnego, szkoły i oddziału psychiatrii dla dzieci i młodzieży. Zaburzenia zachowania to dość częsta forma zaburzeń występująca u dzieci i młodzieży, polegająca na powtarzającym się naruszaniu norm i zasad społecznych. Z tego typu zachowaniami coraz częściej spotykamy się w szkole. Nauczyciele stawiają sobie wówczas pytanie, co jest przyczyną takiego zachowania i jak pomóc dziecku. Często nie wiedzą, czy zachowanie dziecka mieści się jeszcze w granicach normy, czy jest sygnałem początku rozwoju zaburzeń zachowania. Kryteria rozpoznawcze zaburzeń zachowania ujęto w 4 grupy:

- 1) agresja wobec ludzi i zwierząt,
- 2) niszczenie własności,
- 3) oszustwo lub kradzież,
- 4) poważne naruszenie obowiązujących zasad (wagary, ucieczki z domu).

Wyeliminowanie tego typu zaburzeń wymaga dłuższego okresu czasu, kompetencji osób pracujących z dzieckiem z zaburzeniem zachowania, szeroko rozumianej współpracy między rodziną, szkołą, lekarzem, psychologiem.

Mgr Elżbieta Bielenda omówiła wybrane problemy współpracy z rodzicami dzieci z zaburzeniami psychicznymi. Za niezwykle istotne uznała zaakceptowanie przez rodzinę choroby dziecka oraz ścisłą współpracę rodziców, nauczycieli, pracowników poradni w procesie terapii.

Mgr Ewa Domagalska-Kurdziel w swoim wystąpieniu zajęła się rolą szkoły w oddziale psychiatrii dla dzieci i młodzieży. Nauczyciele pracujący w takiej szkole muszą posiadać wiedzę z zakresu podstaw psychiatrii wieku rozwojowego, psychopatologii i psychoterapii. Ważna jest osobowość nauczyciela pracującego z dziećmi z zaburzeniami psychicznymi, określenie konkretnych oczekiwań w stosunku do ucznia, przy jednoczesnym zrozumieniu dla objawów jego choroby i tolerancji wobec jego zaburzonych reakcji.

Uczestnicy konferencji stwierdzili, że funkcjonowanie dzieci z zaburzeniami psychicznymi jest niezmiernie złożone ze względu na wielowarstwowość i wieloaspektowość zjawisk i procesów leżących u podłoża psychiki młodego człowieka. Uświadomili sobie również, jakiej wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki, a nawet medycyny potrzebuje nauczyciel, aby mógł pracować z dziećmi z zaburzeniami psychicznymi.

Ewa Glesmer

Monika Matjasz

*Zespół Szkół przy Szpitalu Wojewódzkim Nr 2
w Rzeszowie*

Program edukacyjny „Mamo, Tato z Lackiem będę zdrowy”, czyli jak nauczyć przedszkolaka dbania o zdrowie.

Wychowanie zdrowotne w edukacji przedszkolnej zajmuje miejsce priorytetowe. Wtedy bowiem dziecko znajduje się na etapie, w którym jego udział w różnorodnych działaniach dotyczących zdrowia stopniowo wzrasta, pogłębia się wiedza, świadomość oraz motywacja. W tej fazie rozwoju dziecko uczy się odpowiedzialności za zdrowie swoje i innych. Jednak warunkiem skuteczności edukacji zdrowotnej jest stosowanie różnorodnych metod oraz form pracy z dziećmi, form które powinny inspirować samodzielną działalność przedszkolaków.

Projekt edukacyjno „Mamo, Tato z Lackiem będę zdrowy” kładzie nacisk na naukę praktycznych umiejętności. Wiedza teoretyczna służyć ma jedynie nabyciu niezbędnych wiadomości koniecznych do podejmowania konkretnych zadań z zakresu ochrony zdrowia. Program ma na celu przedstawienie i przybliżenie sposobów nauczania dzieci odpowiedzialności za swoje zdrowie. Dzięki zabawom edukacyjnym wyjaśniającym zmiany pór roku, dzieci dowiedzą się, jak jest związana z nimi konieczność odpowiedniego zachowania oraz wyboru odpowiedniego stroju.

Mając na uwadze charakteryzującą dzieci w wieku przedszkolnym naturalną aktywność, ciekawość, chęć pozyskiwania coraz to nowej wiedzy, umiejętność twórczego myślenia oraz łatwość czerpania wiedzy z otoczenia projekt ma w atrakcyjny sposób podnieść poziom wiedzy dzieci o dbaniu o własną odporność podczas tak trudnych dla zdrowia pór roku, jak jesień i zima. Podstawowe informacje o zdrowym stylu życia dzieci zdobywają w towarzystwie sympatycznego żółwika Lucka. Projekt wzbogacony został o elementy zajęć twórczych oraz o przysłowia, które pozostają w ścisłym związku z tematyką zajęć oraz mają na celu kształtowanie właściwych postaw, a także zapamiętanie przekazanej wiedzy. Program proponuje atrakcyjne metody i techniki aktywizujące, oparte na metodzie uczenia się przez doświadczenie. Techniki aktywne pobudzają uczestników programu do konstruktywnego rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji i odpowiedzialności. Proponowane zajęcia warsztatowe wyzwalały u dzieci swobodną ekspresję, a metody twórczego myślenia i twórczej aktywności słownej pomagają zwiększyć świadomość i rozumienie zdrowia.

Każde przedszkole otrzyma zestaw materiałów edukacyjnych, na które składają się:

- konspekt merytoryczny dla nauczyciela,
- karty pracy dla dzieci,
- poradnik dla rodziców.



Dodatkowe materiały dla dzieci, takie jak: plakaty edukacyjne przedstawiające cztery pory roku, Złote Zasady Zdrowia Lacka, magnesy przedstawiające zjawiska pogodowe, Mandaty Strażnika Zdrowia, naklejki i pacynka, pomogą dzieciom zapamiętać dobre rady bohatera projektu – żółwika Lacka.

Atutem programu są zadania przeznaczone do wykonania wspólnie z rodzicami, aby realizacja twórczych zadań nie miała swojego początku i końca w przedszkolu, ale była kontynuowana w atmosferze rodzinnej, co z pewnością pozwoli wszystkim przyjemnie spędzić czas.

Program będzie zakończony konkursem plastycznym dla przedszkoli, w którym będą do wygrania atrakcyjne nagrody.

W myśl starej mądrości, że lepiej zapobiegać, niż leczyć, przedszkole to społeczność, której członkowie – nauczyciele i dzieci, podejmują starania, aby poprawić swoje samopoczucie i zdrowie, uczą się, jak zdrowiej żyć i jak tworzyć zdrowe środowisko oraz zachęcają innych do podjęcia podobnych starań. Program edukacyjno – profilaktyczny „Mamo, Tato z Lackiem będę zdrowy” wpisuje się w te działania, wskazując zalety aktywnego trybu życia i jego wpływ na odporność organizmu oraz ucząc tego, jak wystrzegać się choroby.

Dzięki sponsorowi programu – producentowi probiotyku Zdrovit Laciium Junior – materiały trafiają do nauczycieli, dzieci i rodziców bezpłatnie.

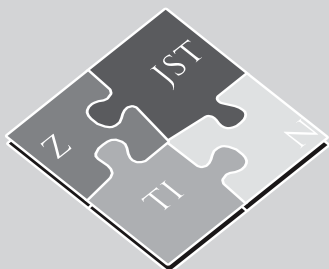
Program uzyskał pozytywne opinie recenzentów MEN i został zgłoszony na listę materiałów zalecanych do użytku szkolnego MEN.

Patronatami medialnymi są: „Przedszkolak”, Playhouse Disney, „Kwartalnik Edukacyjny”, portal czasdzieci.pl

Projekt jest wspierany przez Polskie Towarzystwo Pediatryczne.

Za opracowanie i realizację projektu odpowiada Agencja Kids’Lab.

W K Ł A D K A T E M A T Y C Z N A



ergo...

MATURA - nauki humanistyczne

W NUMERZE:

Aneta Wojciechowska, Przeciw bylejakości. Ścisły humanista – odwieczny oksymoron ?	125
Celina Janik-Ozga, Matura z języka angielskiego	134
Dorota Sobala, Egzamin maturalny z historii	140
Dorota Sobala, Egzamin maturalny z wiedzy o społeczeństwie	144
Stanisław Fryc, Sto czterdzieści lat Gimnazjum i Liceum w Jaśle, cz. I	149
Mariusz Kalandyk, Opowiadanka Szczepanka – Na wyspach Galapagos, czyli ZUS	157

Aneta Wojciechowska

Przeciw bylejakości

Ścisły humanista - wieczny oksymoron?

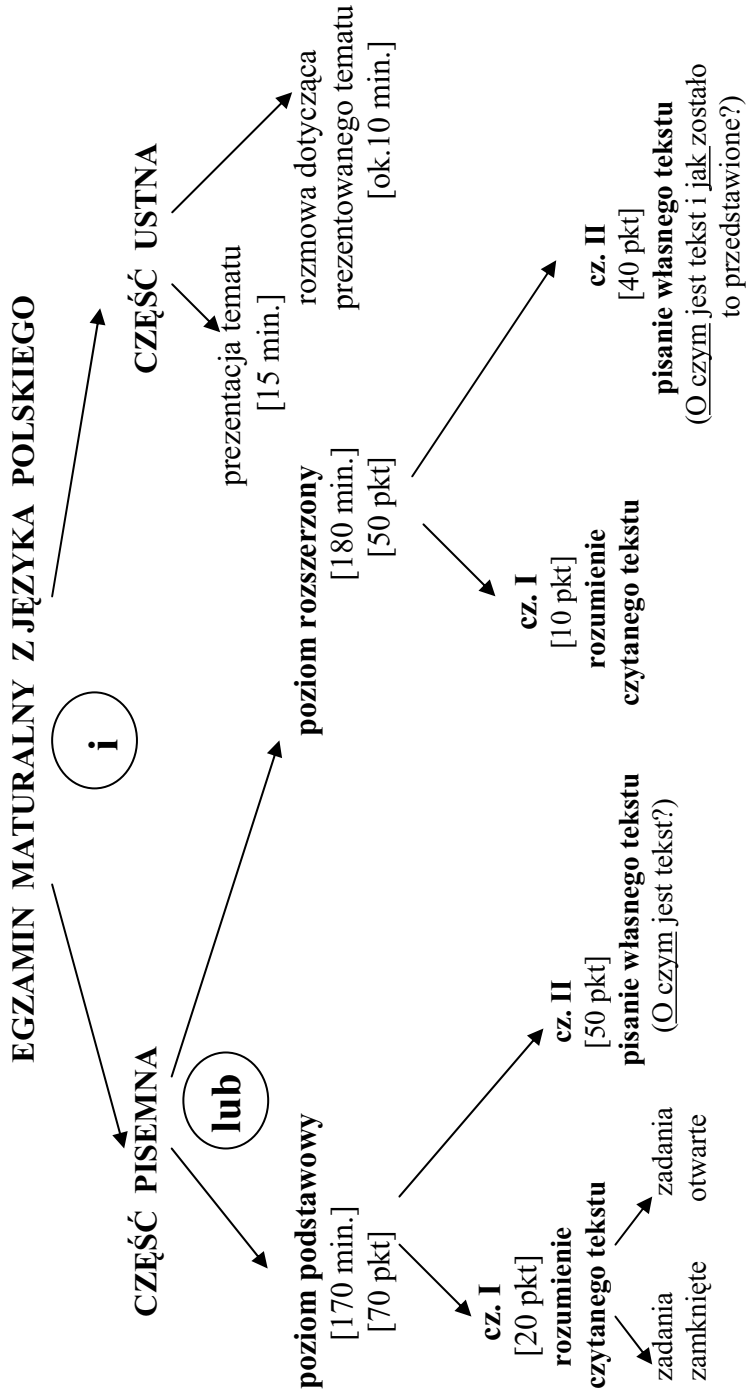
Gdy zapytać polonistów szkół ponadgimnazjalnych, czego zazdroszczą nauczycielom innych przedmiotów, można zwykle usłyszeć: „Zazdroszczę komfortu pracy z uczniami, którzy WYBIERAJĄ przedmiot do matury, a nie obowiązkowo go zdają”. Nie mamy co się oszukiwać: kiedy młodzież wypowiada się na temat przygotowania do egzaminu maturalnego, wspomina tony przerobionych testów z biologii, zbiory rozwiązanych zadań z matematyki czy fizyki, godziny korepetycji z języków obcych. Język polski, choć trudny i wymagający, jest przez uczniów lekceważony – „Jakoś to będzie... Gorszi ode mnie zdali” czy „I tak punkty do niczego mi się nie przydadzą, więc po co marnować czas?” Takie słowa mają tłumaczyć brak zaangażowania w przygotowanie się do matury z języka polskiego. Co zrobić, by uzmysłowić młodzieży (i ich rodzicom...), że doskonalenie kompetencji czytelniczych, analitycznych i interpretacyjnych wpływa na powodzenie w życiu? Może warto po prostu wykazać, że umiejętności nabywane na lekcjach języka polskiego są konieczne do codziennych zmagani. Może zamiast ciągle dzielić uczniów na humanistów (czytaj: tych, którym widmo matematyki nie daje spać) i umysły ścisłe („Ja nic więcej już nie napiszę, bo jestem ścisłowcem!”), zaczniemy wykazywać nierozłączność kompetencji umożliwiających nam poruszanie się w świecie – świecie skomplikowanym, pełnym sprzeczności, operującym znakami, balansującym na pograniczu tego, co dosłowne i przenośne. Wszak niezależnie kto mówi: rodzic, nauczyciel czy uczeń, wszyscy oczekują, by absolwent szkoły średniej był samodzielnie myślącym moralnym człowiekiem, niedającym sobą manipulować, mającym własne, przemyślane (!) zdanie, potrafiącym dostrzegać analogie i różnice, orientującym się w różnych tekstach kultury.

Formowaniu takiego właśnie Człowieka, dalekiego od bylejakości, służą w znacznym stopniu lekcje języka polskiego, a tym samym również egzamin maturalny z tego przedmiotu.

Struktura i forma egzaminu

Ponieważ preferuję metody map myśli¹, dlatego także strukturę matury z języka polskiego proponuję w takim zapisie.

1 Mapa myśli jest metodą pozwalającą na rozpisanie treści na sposób schematu, należy ustalić hasło wyjściowe i dobudować pojedyncze hasła. (Więcej o metodzie na stronie: <http://kariera.wprost.pl/ar/?O=41460>)



OPIS CZĘŚCI PISEMNEJ EGZAMINU

Część sprawdzająca rozumienie czytanego tekstu zawiera:

- a. tekst publicystyczny lub popularnonaukowy (ok. 1000 słów),
- b. tekst (10-16 zadań otwartych i/lub zamkniętych) z miejscami na wpisanie odpowiedzi.

Pytania testu sprawdzającego rozumienie czytanego tekstu mogą dotyczyć:

a) poziomu znaczeń, czyli:

- rozumienia słów, związków frazeologicznych, zdań; odczytywania znaczeń dosłownych i metaforycznych, znaczeń słów z kontekstu, odróżniania informacji od opinii, znajdowania słów - kluczy,
- rozumienia myśli zawartej w akapicie lub części tekstu, wyszukiwania informacji, selekcjonowania informacji, hierarchizowania, porównywania, dostrzegania analogii i przeciwieństw,
- rozumienia głównej myśli tekstu (rozumienia tekstu jako całości) oraz umiejętności wnioskowania;

b) poziomu struktury, czyli:

- kompozycji tekstu, tj. odróżniania wstępu, rozwinięcia, zakończenia, wskazywania zasady kompozycyjnej,
- odkrywania związków logicznych, czyli rozumienia toku przyczynowo-skutkowego, wskazywania np.: tezy, hipotezy, argumentów, kontrargumentów, przykładów, wniosków, zależności między zdaniem, akapitami i częściami tekstu,
- rozumienia znaczenia występujących w tekście wyrazów, wskazujących na tok myślenia autora (sygnalizujących wnioskowanie, podtrzymywanie myśli, zwrot myśli, dygresję, powtórzenie myśli, nawiązanie do myśli zawartej w poprzednim akapicie);

c) poziomu komunikacji, czyli:

- genezy tekstu,
- rozpoznawania nadawcy,
- dostrzegania celu tekstu (intencji nadawcy),
- adresata i sposobu oddziaływania na niego,
- dostrzegania cech stylistycznych tekstu i rozumienia funkcjonalności środków językowych.

Część sprawdzająca umiejętność pisania własnego tekstu zawiera:

- a) dwa tematy pracy do wyboru,
- b) strony przeznaczone na napisanie wypracowania.

Pisanie na poziomie podstawowym i rozszerzonym

Egzamin na poziomie rozszerzonym różni się od egzaminu na poziomie podstawowym zakresem sprawdzanych umiejętności, rodzajem zadań oraz kryteriami oceniania.

Na obu poziomach egzaminu sprawdzającego umiejętność pisania punktem wyjścia pracy abiturienta jest tekst (około 1000 słów), który zdający otrzymuje.

	Poziom podstawowy	Poziom rozszerzony
Temat	Redagowany w odniesieniu do jednego lub dwóch utworów literackich, albo fragmentu/fragmentów lektur	
Tekst	Tekst pochodzący z obowiązującej listy lektur	Utwór spoza tekstów wymienionych w spisie lektur, ale utrzymany w znanej uczniom poetyce lub konwencji
Sposób odczytania	głównie na poziomie idei	zarówno na poziomie idei, jak i organizacji
Typy poleceń	<ul style="list-style-type: none">• zanalizować,• zinterpretować,• porównać,• skomentować,• napisać opinię o problemie zawartym w tekście,• scharakteryzować bohatera i jego kreację, język utworu, prądu, zjawiska typowego dla epoki,• przedstawić własne refleksje zainspirowane problemem zawartym w utworze lub fragmencie utworu	<ul style="list-style-type: none">• zanalizować i zinterpretować teksty,• porównać teksty,• wyrazić własną opinię na temat tekstów kultury i problemów w nich zawartych oraz uzasadnić ją,• przeanalizować język tekstu,• polemizować z poglądem wyrażonym w tekście

!Wypracowanie maturalne powinno być – w zależności od pisma - nie krótsze niż dwie strony (tj. około 250 słów). W razie niespełnienia tego kryterium oceniane będzie tylko rozwinięcie tematu, natomiast kompozycja, styl, język i zapis nie będą oceniane. ²

Podstawa programowa

Najnowsze, bo pochodzące z sierpnia tego roku, informacje, dotyczące lektur obowiązujących na egzaminie maturalnym od maja 2009 roku, znajdują się w Komunikacie

² Dane opracowane na podstawie *Informatora o egzaminie maturalnym*, znajdującego się na stronie: www.cke.edu.pl

Dyrektora CKE umieszczonym na stronie: <http://www.cke.edu.pl>. Różnice w spisie lektur obowiązkowych wynikają ze zmian w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 sierpnia 2008r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU Nr 159 poz.992).

Metody motywujące ucznia do samodzielnej pracy

Ponieważ szczególnie zależy mi na tym, by w dorosłym życiu uczeń stał się aktywnym, samodzielnym odbiorcą kultury, dlatego nie tyle straszę egzaminem maturalnym, co staram się wykazać atrakcyjność literatury, sztuki. Tego typu działania zwykle większość osób doprowadzają do następującego wniosku: dobra orientacja w różnych dziedzinach kultury daje po prostu satysfakcję, podnosi samoocenę; człowiek dzięki uczestnictwu w kulturze zyskuje świadomość swego „być”, zyskuje tożsamość (także narodową).

Jak zatem zachęcam do poznawania?

Podstawowym moim działaniem jest sokratejskie zadreczanie (☺) młodych pytaniem: „Dlaczego?” Prowokuję, zmuszam do myślenia, do polemiki. Stawiam pytania o przyczynę zjawisk, zachowań bohaterów, a nie każę tylko streścić dzieło.

Drugą zasadą (wydawałoby się banalną) jest moja OBECNOŚĆ. Nie zostawiam uczniów samych z problemem, z tekstem, lecz zawsze wspólnie szukamy odpowiedzi, dyskutujemy. Uważam, że dialog, a nie wykład czy odpytywanie najlepiej wyrabiają w nich krytyczne myślenie i samodzielność.

Te właśnie umiejętności doskonale rozwija się na zajęciach, skłaniających do aktywnego udziału (np. kiedy uczeń musi wejść w daną rolę, do której się przygotowuje, wyszukując w tekście konkretne argumenty do danego problemu). I tak lekcje mogą przyjąć formę:

- Konrad Wallenrod przed sądem,
- Decyzja należy do Ciebie (Król Edyp),
- Spotkania, które odmieniają człowieka (Rodion Raskolnikow a F. Nietzsche; spotkania z Sonią),
- Na kozetce u Freuda (Cudzoziemka).

Warto zauważyć, że w tego typu zajęciach udział bierze cała klasa. Ci, którzy nie są bezpośrednio zaangażowani w odgrywanie roli danego bohatera, piszą artykuły (różne gatunki publicystyczne) do różnych czasopism (od tabloidów przez prasę kobiecą po szanowane tygodniki). Muszą więc zrelacjonować lub skomentować przebieg lekcji, określić pojawiające się problemy oraz posłużyć się odpowiednim stylem językowym, charakterystycznym dla danego typu prasy.

Inną formą pracy jest skłanianie uczniów do indywidualnych poszukiwań i rozwiązywania zadań, np.:

- Przeprowadzanie ankiet wśród rzeszowian na temat znajomości dorobku Jana Kochanowskiego i opracowanie wyników.
- Tworzenie tekstów będących reinterpretacją wątków, motywów literackich.
- Pisanie scenariuszy do krótkich filmów reklamujących twórczość np. Adama

Mickiewicza, a później ich nagrywanie.

- Pisanie scenopisów do wierszy w celu nakręcenia teledysku.
- Pisanie dodatkowych wypracowań maturalnych.

Ponadto, pragnąc wykształcić kompetentnego odbiorcę, ukazuję różne (pod względem formy) dzieła, będące nawiązaniem na przykład do znanego motywu (później te właśnie informacje doceniane są także na maturze w kategorii „walory pracy”). I tak, kiedy mówimy o śmierci Ofelii, dodatkowo analizujemy obraz E. Millaisa *Ofelia*, a następnie omawiamy nawiązania współczesne: wiersz M. Pawlikowskiej – Jasnorzewskiej (pod tym samym tytułem) oraz teledysk Kylie Minogue i Nicka Cave’a *Where the wild roses grow*. Zwykle uczniowie, odnajdując podobieństwa w kolejnych tekstach kultury, odczuwają radość i satysfakcję. To zaś motywuje ich do samodzielnych poszukiwań nawiązań intertekstualnych. A to przecież nasz – nauczycieli – cel: zachęcić, zafascynować, pociągnąć za sobą...

Propozycje metod pracy doskonalących umiejętności egzaminowanego

Występując przeciw bylejakości w przygotowaniu do egzaminu maturalnego z języka polskiego, warto opracować efektywne metody ćwiczeń/zajęć. Niżej proponuję kilka ze stosowanych przeze mnie, które przynajmniej dotąd (☺) się sprawdzają.

1) Sporządzanie PLANÓW (map myśli) wypracowań.

Takie działania pozwalają doskonalić logiczne myślenie (przyczyna => skutek), wnioskowanie, umiejętności kompozycyjne (tekst własny jest przemyślany zanim zostanie zapisany). Przykład takiego planu zamieszczam niżej.

2) Przygotowanie pomocy (map myśli) na lekcje wprowadzające w omawianą lekturę, epokę lub syntetyzujące wiedzę o niej. Przykład również poniżej.

3) Bardzo dokładna analiza utworów lirycznych, fragmentów dzieł epickich i dramatycznych, poprzedzona zapoznaniem uczniów np. z Niezbędnikiem maturzysty – polonisty opracowanym przez Marka Stysia (możliwość pobrania na stronie: npr.pl/matecznik/matura/poradniki/niezbednik_maturzysty_-_polonisty.ppt).

4) Praca z żywym tekstem literackim, nie zaś opracowaniami (np. w postaci bryków) i zwrócenie uwagi na kontekst historyczny, filozoficzny, tradycję literacką, konwencję.

5) Opracowanie zagadnień, problemów do danej lektury i podanie ich uczniom jeszcze zanim zaczną ją czytać (ćwiczenie tzw. czytania sterowanego).

6) Opracowanie legendy do czytanych tekstów, by szybko odnaleźć określone fragmenty. Zachęcanie do podkreślania w tekście istotnych kwestii, stawiania na marginesie umownych znaków, np.

! szczególnie ważny cytat;

☺ opis bohatera;

+ , - wartościowanie np. cech charakteru;

Natomiast dla lepszego przygotowania do matury ustnej proponuję:

1) Zorganizowanie czterogodzinnych warsztatów z retoryki, w czasie któ-

rych uczeń zapozna się z kompozycją przemówienia, chwytami retorycznymi i mową niewerbalną, kończących się 10-minutową prezentacją na wybrany przez każdego temat. Można połączyć te prezentacje z syntezą danej epoki.

2) Wzorcowe prezentacje przedstawiane przez nauczyciela czy zaproszonych absolwentów, a dotyczące np. malarstwa i jego związków z literaturą danej epoki.

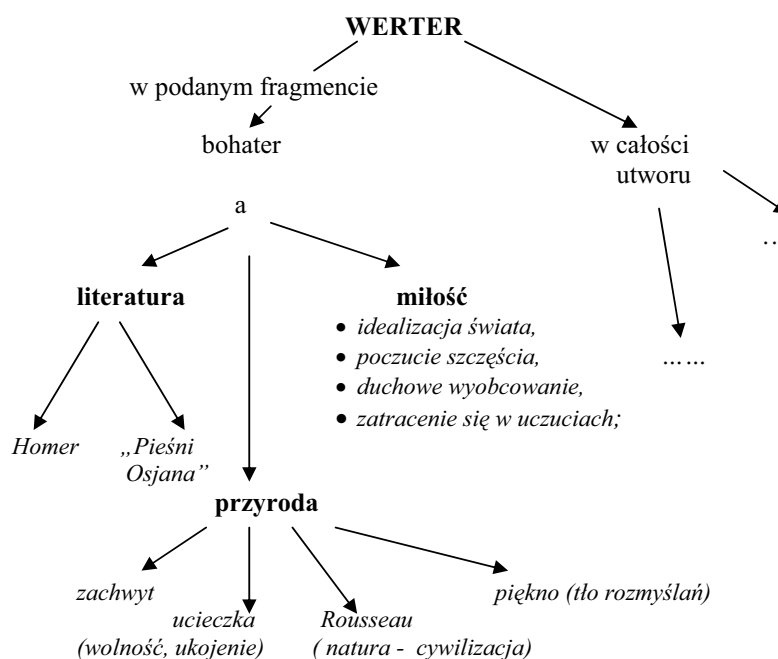
Dalej prezentuję przykłady dotyczące wymienionych wyżej metod pracy.

Propozycja mapy myśli – planu do wypracowania

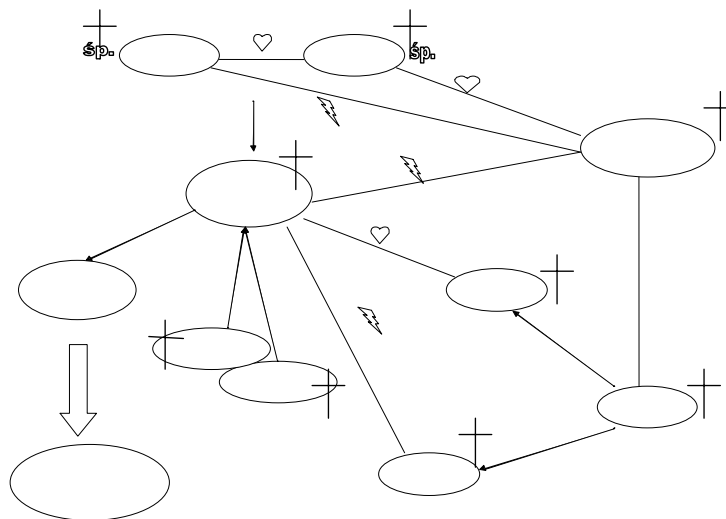
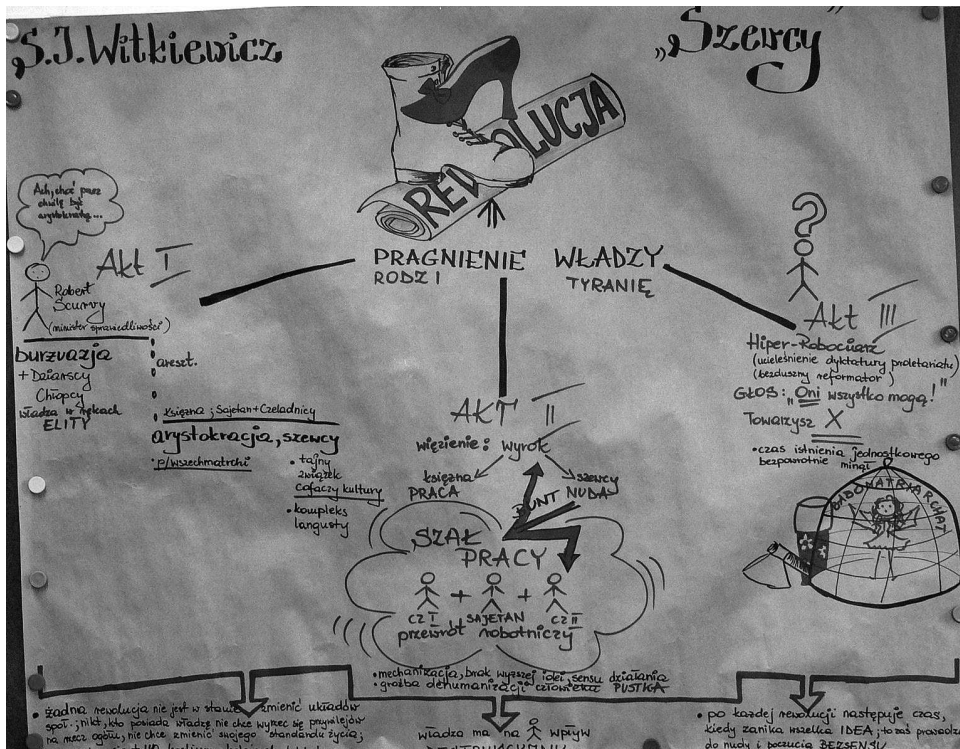
Temat pochodzi z arkusza próbnego egzaminu maturalnego z języka polskiego (poziom podstawowy) z listopada roku 2006.

Temat: **Na podstawie analizy podanego fragmentu i znajomości całego utworu scharakteryzuj Wertera. Zwróć uwagę na rolę miłości i literatury w życiu bohatera oraz jego stosunek do natury.**

Fragm. zamieszczony na stronie www.cke.edu.pl



WNIOSKI: Bohater postrzega świat przez pryzmat uczuć; jest wrażliwy; posiada bogate wnętrze; przeżywa ból istnienia; w finale powieści popełnia samobójstwo.



Zarys relacji między bohaterami "Hamleta" Szekspira

mgr Marzena Wojciechowska jest nauczycielem języka polskiego w Liceum im. Jana Pawła II Sióstr Prezentek w Rzeszowie

Celina Janik-Ozga

Matura z języka angielskiego

Matura **pisemna na poziomie podstawowym** z języka angielskiego składa się z trzech części zawartych w jednym arkuszu egzaminacyjnym. Pierwsza część to **rozumienie ze słuchu** (3 zadania), druga – **rozumienie tekstu czytanego** (3 zadania), a trzecia – **wypowiedź pisemna** (2 zadania). Czas egzaminu to 120 minut bez przerwy. Wspominam o czasie trwania, gdyż w procesie uczenia warto zwrócić uczniom uwagę na fakt, że podczas egzaminu będą musieli skupić się „aż” 20 minut na zadaniach ze słuchu (w czasie lekcji takie ćwiczenia trwają zazwyczaj kilka minut i jeśli nie są ciekawe, uczniowie pozwalają sobie na wyłączenie się) i około 45 minut na czytaniu tekstów. Powiedzenie „trening czyni mistrza” jest tu bardzo adekwatne. Skupianie uwagi można i trzeba wytrenować. Przeczytanie 3 tekstów, i rozwiązanie na ich podstawie zadań, wymaga intensywnego treningu. Istotne jest, aby uczniowie czytali różnorodne teksty często i wnikliwie. Niekoniecznie muszą być zafascynowani ich tematyką, powinni ćwiczyć skupianie uwagi również na tekstach dla nich nieciekawych, tylko po to, aby zwiększyć swoje szanse na egzaminie. Rozumienie tekstu słuchanego i czytanego to umiejętności kształtowane przez lata, których nie sposób nadrobić w ostatnim roku nauki.

Pierwsza wypowiedź pisemna jest formą krótką (wiadomość e-mail, zaproszenie, pocztówka, ogłoszenie) i tutaj oceniana jest umiejętność przekazu wszystkich czterech informacji, stanowiących treść zadania, oraz poprawność językowa. Zawsze zapoznaję moich uczniów z kryteriami oceny pracy maturalnej, podkreślając, że najważniejsza jest tu komunikatywność tekstu.

Druga wypowiedź pisemna jest formą dłuższą (list prywatny lub formalny) i tu również ważna jest umiejętność przekazu informacji i poprawność, ale również zachowanie odpowiedniej formy listu i bogactwo językowe. Ćwiczenie formy listu prywatnego i formalnego w granicach od 120 do 150 słów powinno stanowić ważny element w procesie przygotowywania do matury. Warto zwrócić uczniom uwagę, że w każdym z czterech punktów znajdują się dwie informacje (w zależności od treści zadania), które należy przekazać. Uczniowie powinni zadbać o to, aby były one widoczne dla egzaminatora. Informacje nie muszą oczywiście być przekazywane w pracy kolejno, ale powinny być jednoznaczne i klarowne. Pozwolę tu sobie na przytoczenie przykładu. Pewien uczeń mając do realizacji zadanie *Napisz, jakie zwierzę znalazłeś i w jakich oko-*

licznościach puścił wodze fantazji i napisał o znalezieniu smoczego jaja. Takie przekazanie komunikatu nie było dla egzaminatorów oczywiste i musiało zostać przedyskutowane, po czym – na szczęście dla maturzysty – podjęto decyzję o jego uwzględnieniu. W związku z tą sytuacją radziłabym uczniom nie fantazjować, ryzykując utratę punktu. Ten rodzaj „kreatywności” nie jest wskazany z punktu widzenia celu, jakim jest pomyślne zdanie matury. W swoich pracach uczniowie opisywali znalezienie słoni, wiewiórek, myszki Mickey lub psa Pluto. Niewątpliwie są to rozwiązania oryginalne, ale często utrudniały uczniom przekazanie kolejnych informacji: *Napisz, dlaczego zdecydowałeś się wziąć je do domu, jakie masz obowiązki wynikające z jego posiadania i jak to wydarzenie wpłynęło na Twoje życie.* Prawdopodobnie tu już zabrakło wyobraźni lub wyobraźnia przerosła zasoby leksykalne ucznia. Dużo łatwiej byłoby wziąć do domu kota i codziennie kupować dla niego mleko (obowiązek), niż „wziąć” słonia i kupować ananasy (uczeń nie pamiętał angielskiego określenia i użył polskiego słowa *ananas*, co jest niedopuszczalne).

Matura **pisemna na poziomie rozszerzonym** składa się z dwóch arkuszy. Arkusz I (120 min.) zawiera dwa zadania: Stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych i wypowiedź pisemną (trzy tematy, z których uczeń wybiera jeden). Wypowiedź pisemną stanowią: opowiadanie, recenzja, opis lub rozprawka. Kryteria oceny obejmują tutaj trzy poziomy: merytoryczny, kompozycji i jakości języka. Dobrym pomysłem jest przedstawienie maturzystom na początku roku szkolnego tabel z kryteriami oceny poszczególnych form wypowiedzi.

Chciałabym zwrócić uwagę na poziom merytoryczny pracy. Standardy wymagań wskazują na umiejętność tworzenia dłuższej, wieloaspektowej wypowiedzi, tak więc zadania te są skierowane do uczniów dojrzałych intelektualnie, o szerokich zainteresowaniach. Czasem uczniowie, przeglądając przykładowe tematy wypowiedzi pisemnej, reagują wzruszając ramionami i mówią: „Ale ja nawet po polsku nie wiem co napisać”. No cóż, chyba jest to sygnał, że taki uczeń powinien pozostać przy maturze na poziomie podstawowym. Pomysłowość ucznia, zdolność do prezentowania opinii i umiejętność argumentacji kształtują się latami i trudno byłoby je wykształcić w ciągu kilku miesięcy klasy maturalnej. Przykładowy temat: *Twój kolega/koleżanka z zagranicy chciałby dowiedzieć się więcej na temat życia politycznego w Polsce. Opisz obecnego prezydenta Twojego kraju* (pamiętając, że powinien zawierać od 200 do 250 słów) może się okazać prawdziwym wyzwaniem dla kogoś, kto ogranicza swoje zainteresowania do mody lub piłki nożnej.

W **opisie** należy zwrócić uwagę na zachowanie logicznego porządku, np. od ogółu do szczegółu. Od ucznia wymagana jest frazeologia i słownictwo na poziomie zaawansowanym (przymiotniki, przyimki, przysłówki miejsca i czasowniki dynamiczne).

Przy pisaniu **opowiadania** oprócz pomysłowości ważny jest element zaskoczenia i punkt kulminacyjny. Uczeń powinien logicznie odtworzyć wydarzenia prowadzące do wydarzenia głównego i szczegółowo je przedstawić. Opis reakcji ludzi winien być przekonujący, a konsekwencje wydarzenia szczegółowo opisane.

Dobra **recenzja** będzie stanowić pełną, wieloaspektową ocenę np. fabuły, akcji, pracy reżysera, gry aktorów, scenografii, opracowania muzycznego lub sposobu ekspozycji obiektów na wystawie.

W **rozprawce** natomiast zdający powinien prawidłowo sformułować tezę/antytezę adekwatną do tematu, omówić temat, trafnie dobierając argumenty, i podsumować go.

Warto również podać uczniom zasady liczenia słów i przestrzec przed przekraczaniem długości tekstu. Tutaj więcej, nie znaczy lepiej. Uczniowie, którzy mają tendencję do pisania zbyt długich tekstów powinni opanować sztukę dokonywania syntezy, tak aby tekst zachował swoją formę, był wciąż logiczny i spójny. Warto poćwiczyć tę umiejętność w klasie trzeciej.

Arkusze II (70 min.) zawiera 3 zadania na rozumienie ze słuchu i 3 zadania zatytułowane: *Rozumienie tekstu czytanego i rozpoznawanie struktur leksykalno-gramatycznych*. Rozmawiając z uczniami warto tutaj podkreślić przepaść pod względem poziomu językowego, jaka dzieli teksty słuchane i czytane na poziomie podstawowym i rozszerzonym. Często uczniowie, wiedząc, że istnieją dwa poziomy matury, błędnie myślą, iż poziomy te stanowią dwa kolejne poziomy nauczania. Tymczasem poziom trudności matury podstawowej w stosunku do rozszerzonej można opisać proporcjonalnie 3:7. Nie chodzi mi tutaj o zniechęcanie uczniów do wybierania matury rozszerzonej, ale o wybór poziomu z pełną świadomością skali trudności egzaminu. Często zdarza się bowiem, że uczeń, który wypracował ocenę bardzo dobrą na poziomie *intermediate* (przy 3 godzinach tygodniowo) uważa za oczywistość przystąpienie do matury rozszerzonej. Niestety zadania ze słuchu i teksty do czytania mogą się okazać zbyt trudne, aby uzyskać satysfakcjonujący wynik. Typy zadań leksykalno-gramatycznych (parafraza, wypełnianie luk, częściowe tłumaczenie), występujące w tej części egzaminu są nieobecne lub bardzo ograniczone na poziomach *pre-intermediate* i *intermediate*.

Dobrym pomysłem jest przystąpienie do matury próbnej, gdzie można zmierzyć się z czasem i stresem, nauczyć się korzystać tylko ze słownictwa, jakim uczeń dysponuje, bez pomocy słownika.

Matura ustna na poziomie podstawowym składa się z trzech rozmów sterowanych (uzyskiwanie i udzielanie informacji, relacjonowanie wydarzeń i negocjowanie), obrazka do opisu i dwóch pytań odczytanych przez egzaminatora, dotyczących obrazka i treści z nim związanych. Uczniowie powinni wiedzieć, że otrzymują punkt za każdą komunikatywną informację przekazaną w rozmowach sterowanych. Jakość języka jest oceniana odrębnie, po zakończeniu egzaminu. Trzy główne elementy opisu obrazka to: kto, gdzie i co robi. Inne elementy opisu przedstawione przez ucznia służą do prezentacji jakości języka. Na każde z pytań należy odpowiedzieć dwoma argumentami. Oczywiście kluczowe jest tu zrozumienie pytań ze słuchu, co warto podkreślić w czasie zajęć lekcyjnych. Uczniowie powinni umieć też poprosić o sparafrazowanie lub powtórzenie pytania, jeśli mają kłopoty z ich zrozumieniem.

Matura ustna na poziomie rozszerzonym składa się z zupełnie innych zadań niż matura podstawowa, tak więc poziom językowy nie jest tu jedyną różnicą. Pierwszą część stanowi materiał stymulujący, z pytaniami odczytanymi przez egzaminatora, drugą trzypięciominutowa prezentacja, po której uczniowi zostają zadane trzy pytania, z których dwa mają prowokować do dyskusji i obrony własnych poglądów ucznia. Egzamin ten wymaga dojrzałości intelektualnej i szerokich zainteresowań ucznia. Prezentacje są często opinio-

twórcze, gdzie szeroki zakres słownictwa to dopiero podstawa do zbudowania przemyślanej wypowiedzi. Ważne jest tutaj zapoznanie uczniów z elementami realiów kulturowo-cywilizacyjnych, bowiem wiedza ta w niektórych tematach może okazać się kluczowa.

Język obcy jest przedmiotem obowiązkowym, więc przystępują do niego nie tylko entuzjaści języków obcych, ale też uczniowie mało zdolni, niezainteresowani przedmiotem, a także ci, mający kłopoty z komunikowaniem się nawet w języku ojczystym. Matura, także podstawowa, wymaga odrobiny pomysłowości, talentu do pokazania jakim słownictwem operuje uczeń i ukrycia braków. Przykładowo, opisując obrazek przedstawiający dzieci grające w piłkę na boisku pełnym kałuż, uczeń, który nie zna słowa *kałuża* powinien pominąć ten element lub ewentualnie dodać, że przed chwilą padał deszcz, lub że boisko jest mokre. Egzaminatorzy z pewnością przyznają 2 punkty, jeśli opis będzie zawierał informacje „kto, gdzie i co robi”. Nawet dwa rozbudowane elementy opisu wystarczą, aby uzyskać obydwie punkty. Wybierając temat prezentacji dotyczący popularności sportów ekstremalnych uczeń powinien znać kilka nazw takich sportów. Jeśli żadnego nie wymieni, prezentacja z pewnością będzie niepełna i uczeń ujawni swoje braki leksykalne. Decydując się na inny temat nie zwróciłby uwagi zespołu egzaminującego na ten fakt.

Pracując z grupami zróżnicowanymi pod względem poziomu, w których znajdują się zarówno uczniowie deklarujący chęć przystąpienia do egzaminu podstawowego, jak i rozszerzonego, widzę potrzebę organizacji fakultetów. Bardzo trudno jest przygotować uczniów do matury rozszerzonej, mając do dyspozycji lekcje w gronie uczniów słabszych, ciągle borykających się z pytaniami: „Ile to kosztuje?” i „Jak dotrzeć do hotelu?”.

Wielu uczniów wyraża chęć uczestniczenia w fakultetach już 1 września, a kiedy okazuje się, że oznacza to przygotowywanie prezentacji, a nie uczenie się na pamięć gotowych poglądów zniechęcają się. Na dłużej pozostają najwytrwalsi. W czasie fakultetów należy również doskonalić znajomość gramatyki i leksyki w praktycznych ćwiczeniach typu: paraphrasing, verb forms, translation, gap filling, multiple choice i word formation. Analiza problemów bezdomności, zanieczyszczenia środowiska lub wolności prasy wymaga czasu.

Fakultety dla poziomu rozszerzonego są koniecznością.

Poniżej podaję przykładowy plan pracy na fakultetach.

Przykładowy plan pracy na zajęciach fakultatywnych z języka angielskiego na poziomie matury rozszerzonej:

Cel zajęć: Pomoc w przygotowaniu się do egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym.

Planowana ilość zajęć: 22 godziny lekcyjne.

1. Prezentacja na podstawie materiału stymulującego.
2. Prezentacja przykładowego tematu maturalnego i dyskusja.
3. Rozumienie tekstu czytanego.
4. Czasy przeszłe, teraźniejsze i przyszłe.
5. Strona bierna, wyrażenie: *have sth done*, tryby warunkowe, *wish*.
6. Rozumienie tekstu ze słuchu.

7. Prezentacja na podstawie materiału stymulującego.
8. Prezentacja przykładowego tematu maturalnego i dyskusja.
9. Rozpoznawanie i stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych.
10. Wypowiedź pisemna: rozprawka. For and against essay – writing.
11. Wypowiedź pisemna: rozprawka. Opinion essay – writing.
12. Tłumaczenie fragmentów zdań. Mowa zależna.
13. Rozumienie tekstu czytanego.
14. Rozumienie tekstu ze słuchu.
15. Prezentacja na podstawie materiału stymulującego.
16. Prezentacja przykładowego tematu maturalnego i dyskusja.
17. Wypowiedź pisemna: recenzja. Review-writing
18. Rozumienie tekstu czytanego.
19. Rozumienie tekstu ze słuchu.
20. Wypowiedź pisemna: opis. Description-writing
21. Wypowiedź pisemna: opowiadanie. Story-writing.
22. Rozumienie tekstu czytanego. Słowotwórstwo.

Uczniowie również wyrażają potrzebę dodatkowych zajęć, przygotowujących do matury podstawowej. Osobiście uważam, że nie są one konieczne, ale jeśli według oceny ucznia dodatkowe godziny poświęcone na rozmowy sterowane i rozumienie ze słuchu mają poprawić wynik egzaminu lub chociażby samopoczucie uczniów, to warto je zorganizować. Uczniowie powinni również jak najwięcej czytać w domu, a w czasie fakultetów omawiać wykonane zadania.

Przykładowy plan pracy na zajęciach fakultatywnych z języka angielskiego na poziomie matury podstawowej:

Cel zajęć: Pomoc w przygotowaniu się do egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym.

Planowana ilość zajęć: 22 godziny lekcyjne.

1. Formułowanie pytań bezpośrednich i pośrednich w języku angielskim.
2. Udzielanie i uzyskiwanie informacji. Getting and giving information.
3. Rozumienie tekstu czytanego.
4. Czasy przeszłe. Past Simple and Past Continuous practice.
5. Relacjonowanie wydarzeń. Reporting events.
6. Rozumienie tekstu ze słuchu.
7. Wyrażanie opinii i sugestii, zgadzanie i niezgadzanie się. Opinions, suggestions, agreeing and disagreeing.
8. Negocjowanie. Negotiations.
9. Wyrażanie próśb, propozycji i skarg. Making requests, suggestions and complaints.
10. Rozumienie tekstu czytanego.

11. Rozumienie tekstu ze słuchu.
12. Opisywanie ilustracji. Odpowiadanie na pytania dotyczące ilustracji. Describing pictures and answering questions.
13. Udzielanie i uzyskiwanie informacji, relacjonowanie wydarzeń i negocjowanie.
14. Wypowiedź pisemna: pocztówka i zaproszenie. Postcard and invitation-writing.
15. Rozumienie tekstu czytanego.
16. Rozumienie tekstu ze słuchu.
17. Wypowiedź pisemna: ogłoszenie i notatka. Announcement and note-writing.
18. Wypowiedź pisemna: list formalny. Formal letter.
19. Rozumienie tekstu czytanego.
20. Rozumienie tekstu ze słuchu.
21. Wypowiedź pisemna: list nieformalny. Informal letter.
22. Udzielanie i uzyskiwanie informacji, relacjonowanie wydarzeń i negocjowanie.

Kilka słów krytyki...

Forma matury ustnej na poziomie rozszerzonym jest dość zniechęcająca, szczególnie ze względu na poważną tematykę prezentacji. Uczniowie, którzy twierdzą, że nie warto zdawać matury ustnej rozszerzonej, ponieważ nie jest ona punktowana na wybranym kierunku studiów, mimo poziomu wiedzy wyższego niż wskazany przy maturze podstawowej, nie podejmują wysiłku podnoszenia poziomu językowego w klasie trzeciej. Do matury podstawowej przygotowują się już tylko technicznie. Jest to dla mnie zjawisko niepokojące, ponieważ przez rok nauki mogliby rozwinąć swoje umiejętności. Brak celu jest czynnikiem demotywującym. Jeśli założymy, że tylko egzamin motywuje, a często jest właśnie tak, to istnieje potrzeba egzaminu na poziomie pomiędzy maturą podstawową a rozszerzoną. Jednak ze względu na koszty kolejnej reformy i towarzyszące jej zamieszanie nie ośmieliłabym się takiego przedsięwzięcia proponować.

Nauka w liceum jest nastawiona na osiągnięcie sukcesu na egzaminie. Jesteśmy, jako nauczyciele, zobowiązani do ciągłego przypominania uczniom o typach zadań maturalnych, limicie słów w wypowiedzi i konieczności przekazania informacji. Czytanie bajek, czasopism, gry i zabawy językowe są w procesie uczenia w zupełnym zaniku, bo przecież ktoś mógłby zarzucić nam, że nie są treningiem maturalnym. Często sami uczniowie domagają się prowadzenia zajęć na bazie przykładowych zestawów maturalnych lub pytają „Czy to będzie na maturze?” lub „Kiedy będziemy się uczyć do matury?”, mając na myśli rzemieślnicze analizowanie zestawów maturalnych.

Wydaje mi się, że zapominamy o przyjemności uczenia się języka obcego, nauce, dzięki której uczniowie będą mogli porozumiewać się na całym świecie, poznawać inne kultury i zgodnie z powiedzeniami: „Ile znasz języków, tyle razy jesteś człowiekiem” i „Żyjesz tyle razy, ile znasz języków”, żyć lepiej, ciekawiej, intensywniej.

Celina Janik-Ozga jest nauczycielem języka angielskiego w VI LO w Rzeszowie

Dorota Sobala

Egzamin maturalny z historii

Egzamin maturalny z historii jest egzaminem pisemnym. Zdawany jest jako przedmiot obowiązkowy na poziomie podstawowym lub rozszerzonym, lub jako przedmiot dodatkowy – tylko na poziomie rozszerzonym.

Egzamin na poziomie podstawowym trwa 120 minut. Test obejmuje cały zakres wymagań egzaminacyjnych. Zawiera różne rodzaje zadań, większość z nich to zadania z tzw. obudową, którą stanowią ilustracje, mapy, plany, tabele zawierające dane statystyczne oraz fragmenty tekstów źródłowych. Są tu zadania zamknięte, np. na dobieranie, typu prawda – fałsz, wielokrotnego wyboru. Ponadto zadania otwarte, trudniejsze dla ucznia, wymagające formułowania krótkich odpowiedzi.

Uczniowie klas humanistycznych chętnie wybierają egzamin maturalny z historii na poziomie podstawowym, chociaż wymaga systematycznego przygotowania pamięciowego, pewnej dyscypliny w powtarzaniu materiału z każdego działu. Atutem są pytania z wszystkich epok historycznych oraz brak dłuższej formy wypowiedzi pisemnej, która zawsze „przeraża uczniów”.

Egzamin na poziomie rozszerzonym trwa 180 minut i składa się z trzech części:

Część pierwsza obejmuje test dotyczący całego zakresu wymagań egzaminacyjnych. Zadania są różnorodne, w konstrukcji podobne do tych w arkuszu podstawowym. W zasadzie nie stwarzają uczniowi większych problemów.

Część druga sprawdza umiejętność pracy z tekstem źródłowym. Materiały źródłowe oraz zadania w tej części obejmują co najmniej dwie wielkie epoki historyczne.

Część trzecia wymaga od ucznia sformułowania wypowiedzi pisemnej: przedstawienia zjawisk i procesów historycznych oraz ich oceny. Uczeń ma do wyboru dwa tematy, pisze spójny tekst na jeden z nich. Tematy wypracowań są zgodne z głównym zagadnieniem arkusza, obejmują jednak problemy z innych epok niż zamieszczone materiały źródłowe. Uczeń, pisząc tę część, powinien pamiętać, że praca musi być przejrzysta, zgodna z tematem, mieć odpowiednią konstrukcję, czyli wstęp, rozwinięcie i zakończenie. Ważne jest twórcze i oryginalne podejście do zagadnienia. Uczeń musi

również posiadać umiejętność dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych, musi umieć ocenić opisywane wydarzenie, dokonać uogólnień.

W przypadku wypracowania należy także unikać nadmiernego przeładowania faktografią, praca musi być logiczna i przejrzysta. Ta część pracy wymaga dużej wiedzy. Uczniowie rzadko podejmują się egzaminu z historii na poziomie rozszerzonym, jednak ci, którzy się decydują, podchodzą bardzo odpowiedzialnie do powtórek.

Moja praca, która ma na celu przygotowanie ucznia do egzaminu maturalnego z historii, przebiega w dwóch etapach.

W pierwszym planuję zajęcia na cały cykl edukacyjny, szczególnie dokładnie w tych klasach, które rozszerzają historię. Przewiduję, że zdecydowana większość uczniów wybierze historię jako swój przedmiot na egzaminie maturalnym na poziomie podstawowym lub rozszerzonym.

Drugi etap polega na przygotowaniu uczniów, którzy w deklaracji maturalnej zgłosili chęć zdawania historii. Wymaga to przygotowania szczegółowego planu pracy od pierwszego tygodnia nauki w klasie trzeciej i przede wszystkim podziału na poziom podstawowy i rozszerzony.

Pierwszym krokiem jest przypomnienie uczniom standardów wymagań egzaminacyjnych na odpowiedni poziom oraz szczegółowego zakresu wymaganych wiadomości i umiejętności.

Następnie podaję plan zajęć i plan powtórek. Fakultety odbywają się osobno dla poziomu podstawowego i rozszerzonego. Trwają przeważnie 1 godzinę w tygodniu dla każdego poziomu.

Należy mieć na uwadze, że wiele treści i umiejętności uczeń nabył w czasie zajęć lekcyjnych w całym cyklu nauczania. Mimo wszystko zajęcia dodatkowe mobilizują uczniów do systematycznego powtarzania materiału. Umożliwiają zaplanowanie pracy przez ucznia, co na pewno przełoży się na wyniki egzaminu.

Uświadamiam uczniom, że umiejętności zdobyte w szkole muszą pogłębiać, pracując samodzielnie. Ważne jest, aby wykonywali jak najwięcej ćwiczeń. Muszą systematycznie ćwiczyć interpretację źródeł pisanych, ikonograficznych (reprodukcje dzieł sztuki, karykatury, plakaty, fotografie).

Uczniowie zdający maturę z historii na poziomie rozszerzonym otrzymują zestawy wypracowań do każdego działu powtórzeniowego.

Oto przykładowe tematy wypracowań:

1. Przedstaw ideał władcy średniowiecznego na przykładzie postaci króla Kazimierza Wielkiego.
2. Scharakteryzuj rolę Kościoła w Polsce po II wojnie światowej.
3. Scharakteryzuj udział Rzeczypospolitej w wielkich konfliktach zbrojnych siedemnastowiecznej Europy.

Przykładowe zadania**Zadanie 10.** (3pkt.)

Poniżej wymieniono synów Kazimierza Jagiellończyka.

Władysław II	Aleksander
Kazimierz	Zygmunt Stary
Jan I Olbracht	Fryderyk

A. Wpisz imię tego, który panował na tronie czeskim i węgierskim.

.....

B. Wpisz imię tego, który był królem Polski, a nie był wielkim księciem litewskim.

.....

C. Wpisz imię tego, który był kanonizowany i jest patronem Litwy.

.....

Zadanie 8. (2pkt.)

Pośród wymienionych władców z dynastii Piastów literą A oznacz tego, który jako pierwszy koronował się w Gnieźnie, literą B tego, który jako pierwszy koronował się w Krakowie.

Mieszko I	
Bolesław Chrobry	
Mieszko II	
Kazimierz Odnowiciel	
Bolesław Śmiały	
Władysław Herman	
Bolesław Krzywousty	
Władysław Łokietek	
Kazimierz Wielki	

Zadanie 20. (2pkt)

Przeczytaj fragment pracy historyka Emanuela Rostworowskiego i odpowiedz na pytania.

Kraj, którego zaludnienie i chłonność rynku wewnętrznego szybko rośnie, wytwarza potężne nadwyżki na rynki zagraniczne. A nie są to nadwyżki produkcji rolnej, które odgrywały poważną rolę w brytyjskim eksporcie w połowie stulecia. Od lat sześćdziesiątych Anglia z eksportera stała się importerem zboża. A więc coś niezwykłego stało się w brytyjskim przemyśle.

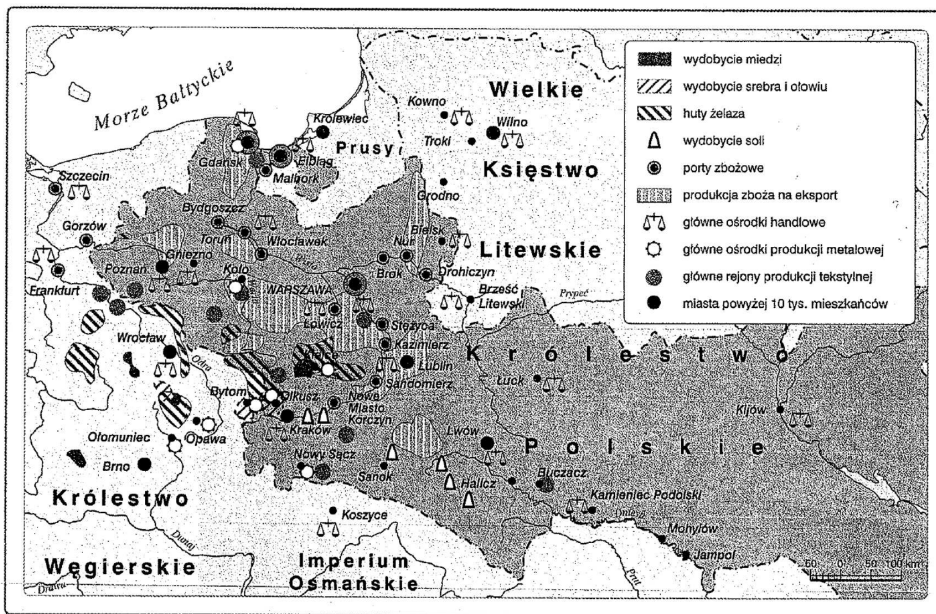
E. Rostworowski, Historia powszechna. Wiek XVIII, Warszawa 1995, s. 549

A. Na podstawie tekstu powiedz, na czym opierał się eksport Anglii do lat sześćdziesiątych XVIII wieku.

B. Nazwij proces, który spowodował gwałtowny wzrost eksportu i importu Anglii w 2 połowie XVIII wieku.

Zadanie 25. (1pkt)

Przeanalizuj poniższą mapę i wypisz dwie przyczyny takiego rozmieszczenia upraw zboża przeznaczonego na eksport w Polsce wczesnonowoczesnej.



Dorota Sobala jest nauczycielem historii i wiedzy o społeczeństwie w VIII LO w Rzeszowie

Dorota Sobala

Egzamin maturalny z wiedzy o społeczeństwie

Egzamin maturalny z wiedzy o społeczeństwie jest egzaminem pisemnym. Zdawany jako przedmiot obowiązkowy – na poziomie podstawowym lub rozszerzonym, lub jako przedmiot dodatkowy – tylko na poziomie rozszerzonym.

Egzamin na poziomie podstawowym trwa 120 minut i polega na rozwiązaniu testu. Arkusz zawiera zadania zamknięte i otwarte, wymagające czytania i analizowania, interpretowania, np. danych statystycznych w formie wykresów czy tabel, formułowania oraz uzasadniania własnego stanowiska.

Egzamin na poziomie rozszerzonym trwa 180 minut. Arkusz zawiera pytania sprawdzające wiedzę przedmiotową, sprawdza umiejętność pracy z tekstem źródłowym. Po zakończeniu pracy ze źródłami maturzysta pisze własny, spójny tekst, w którym wykorzystuje wnioski z analizy źródeł związanych z wybranym tematem.

Moja praca, mająca na celu przygotowanie ucznia do egzaminu maturalnego, przebiega w dwóch etapach.

I etap to planowanie zajęć na cały cykl edukacyjny, szczególnie gdy klasa rozszerza wiedzę o społeczeństwie. Przewiduję, że część uczniów tej klasy zdecyduje się na egzamin maturalny z tego właśnie przedmiotu na poziomie podstawowym lub rozszerzonym.

II etap polega na przygotowaniu uczniów, którzy w deklaracji maturalnej zgłosili chęć zdawania wiedzy o społeczeństwie, na poziomie podstawowym lub rozszerzonym. Wymaga to przygotowania szczegółowego planu pracy od pierwszego tygodnia nauki w klasie trzeciej.

Pierwszym krokiem mojej pracy z maturzystami jest dokładne przypomnienie im standardów wymagań egzaminacyjnych na odpowiedni poziom oraz szczegółowego zakresu wymaganych wiadomości i umiejętności. Następnie podaję plan powtórek, które będą odbywać się na zajęciach lekcyjnych oraz na zajęciach pozalekcyjnych. Zajęcia dodatkowe, głównie dla osób zdających wiedzę o społeczeństwie na poziomie rozszerzonym, odbywają się w wymiarze 2 godzin tygodniowo. Ponadto, w miarę potrzeb, w czasie pierwszego tygodnia ferii zimowych, po 3 godziny zegarowe. Zajęcia mają na celu nie tylko powtarzanie wiedzy (standard: wiadomości i rozumienie), ale przede wszystkim ćwiczenie krótkich form wypowiedzi pisemnej, dokonywania selekcji i porządkowania faktów, czytania ze zrozumieniem materiałów źródłowych, przedsta-

wiania własnego stanowiska, ocenę zachodzących procesów itp. (standard: korzystanie z informacji oraz tworzenie informacji). W tym miejscu należy podkreślić, że wiele treści i umiejętności uczeń nabył w czasie zajęć lekcyjnych w całym cyklu nauczania. Jednak doświadczenie uczy, że zajęcia dodatkowe w szkole mobilizują ucznia do systematycznej pracy i dzięki temu nie odkłada wszystkiego „na ostatnią chwilę”.

Oprócz powtarzania wiadomości maturzyści rozwiązują przykładowe arkusze egzaminacyjne. Po każdym bloku powtórzeniowym dostają do samodzielnego rozwiązania przykładowe zadania maturalne, które wspólnie z grupą omawiamy na następnych zajęciach. Zadania mają różną formę. Oprócz tego zdający maturę z wos-u na poziomie podstawowym otrzymują tematy, na które muszą wypowiedzieć się pisemnie w formie przemówienia, petycji, bądź listu, np. do posła, senatora, radnego, redakcji pisma lokalnego.

Uczniowie zdający maturę z wos-u na poziomie rozszerzonym otrzymują zestaw tematów wypracowań do każdego działu powtórzeniowego. Muszą wykazać się zrozumieniem tematu, umiejętnością analizy podanych źródeł, argumentowaniem swoich wywodów, wnioskowaniem i formułowaniem własnego stanowiska, umiejętnością oceny wydarzeń lub zjawisk.

Każdy uczeń zdający egzamin maturalny z wiedzy o społeczeństwie musi dużo pracować samodzielnie. Przede wszystkim musi na bieżąco śledzić wydarzenia i procesy w Polsce i na świecie, hierarchizować ich znaczenie. Powinien oglądać serwisy informacyjne, słuchać programów radiowych o tematyce politycznej lub społecznej, przeglądać prasę lokalną i ogólnopolską.

Podstawowe obszary podzieliłam na mniejsze jednostki powtórzeniowe.

Przykładowy zarys tematyki powtórek na zajęciach fakultatywnych:

Dział: Społeczeństwo.

1. Struktura społeczna, grupa społeczna – powtórzenie obejmuje treści związane z cechami społeczeństwa, strukturą, rodzajami oraz cechami i funkcjami grup społecznych, analizę postaw i proces ich kształtowania.

2. Normy społeczne, instytucje i ruchy społeczne – powtórzenie obejmuje cechy i rodzaje norm społecznych, cechy i rodzaje instytucji oraz zagadnienia związane z ruchami społecznymi nowej generacji, szczególnie ich zasięgiem i charakterem w Polsce.

3. Wartości współczesnego społeczeństwa, konflikty społeczne – powtórzenie obejmuje szczególnie rodzaje konfliktów społecznych, sposoby rozwiązywania oraz rolę, jaką pełnią w procesie zmiany społecznej.

4. Współczesne społeczeństwo polskie – szczegółowe powtórzenie obejmuje zmiany społeczeństwa polskiego w okresie transformacji, problemy i sposoby ich rozwiązywania, patologie społeczne – przyczyny i skutki.

5. Społeczeństwo obywatelskie – powtórzenie obejmuje cechy oraz czynniki sprzyjające powstawaniu społeczeństwa obywatelskiego, formy zaangażowania obywatelskiego oraz sytuacje, w których uzasadnione jest obywatelskie nieposłuszeństwo.

6. Naród, postawy wobec narodu – szczegółowe powtórzenie dotyczy pojęcia narodu, czynników narodotwórczych, symboli narodowych, postaw pozytywnych i negatywnych wobec narodu. Ponadto powtórzenie obejmuje mniejszości narodowe, etniczne, wyznaniowe w Polsce.

Zagadnieniem dodatkowym, realizowanym w czasie jednostek lekcyjnych składających się na powtórzenie materiału do egzaminu maturalnego jest etyka życia społecznego oraz środki masowego przekazu i ich rola w kształtowaniu postaw. Dużym zainteresowaniem uczniów cieszą się sposoby rozwiązywania współczesnych problemów moralnych, takich jak: eutanazja, klonowanie, aborcja, kara śmierci.

Dział: Polityka.

1. Państwo – powtórzenie obejmuje cechy państwa, genezę, funkcje współczesnego państwa. Ponadto, w miarę potrzeb i czasu, cechy i formy państwa autorytarnego i totalitarnego oraz uprawnienia obywateli w tych państwach.

2. Demokracja – powtórzeniem objęte są historyczne formy demokracji (w tym również polskie tradycje demokratyczne), fundamentalne zasady współczesnej demokracji, oraz modele ustrojowe państw demokratycznych, ze szczególnym uwzględnieniem różnic.

3. Współczesne ideologie, doktryny i programy polityczne – powtórzenie obejmuje główne pojęcia, np. doktryna, lewica, prawica, centrum itp., znaczenie ideologii w życiu publicznym oraz relacje zachodzące pomiędzy ideologią, doktryną oraz programem partii politycznej.

4. Formy uczestnictwa obywatela i formy zaangażowania w życie publiczne – duży dział powtórzeniowy obejmujący:

- wolontariat – zadania, prawne warunki wolontariatu w Polsce,
- fundacje – funkcje, zadania, prawne warunki w Polsce, przykłady fundacji,
- stowarzyszenia – cechy, funkcje, zadania, prawne warunki w Polsce, przykłady ze szczególnym uwzględnieniem działalności stowarzyszenia działającego przy naszej szkole: Stowarzyszenie Wspierania Inicjatyw Szkolnych "Wyspiański",
- związki zawodowe – cechy, zadania, formy i sposoby działania, polityczna rola związków,
- partie polityczne – geneza partii, cechy, status prawny w Polsce, sposoby finansowania, rodziny partii, systemy partyjne.

Szczególnie dokładnie podczas powtórzenia omawiamy system partyjny w Polsce, polską scenę polityczną, działanie koalicji, opozycji, grup nacisku. Dodatkowo zbieramy informacje o działalności wszystkich partii w województwie podkarpackim.

5. Kultura polityczna i formy zaangażowania obywatelskiego – obejmuje typy kultury politycznej, ze szczególnym uwzględnieniem społeczeństwa polskiego. Druga część to przypomnienie form zaangażowania obywateli w wyborach, referendach oraz lokalna inicjatywa obywatelska. Uczniowie są zobowiązani do przedstawienia katalogu problemów nurtujących najbliższe otoczenie oraz przykładów działań, które pomogą te problemy rozwiązać.

6. Ustrój państwowy Rzeczypospolitej Polskiej – powtórzenie obejmuje zagadnienia transformacji ustrojowej, Konstytucję RP, konstytucyjne zasady ustroju. Drugą część to władza ustawodawcza, ze szczególnym uwzględnieniem trybu ustawodawczego, władza wykonawcza i sądownicza. Kolejny etap powtórzenia to samorząd terytorialny – zadania gminy, powiatu, województwa.

Dział: Prawo.

1. Podstawowe pojęcia prawne. Rodzaje i gałęzie prawa – powtórzenie obejmuje głównie pojęcia prawa i praworządności, formy tworzenia prawa.
2. System źródeł prawa w RP. Prawo cywilne, rodzinne, pracy, administracyjne, karne – powtórzenie dotyczy przypomnienia ogólnych zasad, kar i środków karnych, prawnych form walki z korupcją; postępowanie karne, cywilne i administracyjne.
3. Prawa człowieka i ich ochrona – ten dział powtórzeniowy obejmuje istotę praw człowieka, historyczny rozwój praw człowieka, generacje praw człowieka, systemy ochrony praw człowieka oraz przykłady łamania praw człowieka we współczesnym świecie. Szczególnie szeroko powtarzamy organizacje pozarządowe, zajmujące się ochroną praw człowieka w Polsce i na świecie.

Dział: Problemy współczesnego świata.

1. Stosunki międzynarodowe, globalizacja – powtórzenie obejmuje zagadnienia związane z globalizacją i jej skutkami dla stosunków międzynarodowych, pojęcie ładu międzynarodowego. Ważnymi zagadnieniami powtórzeniowymi są problemy globalne ludzkości (np. zniszczenia środowiska naturalnego, dysproporcje między krajami rozwiniętymi a rozwijającymi się, ochrona zdrowia przed chorobami cywilizacyjnymi) oraz sposoby ich rozwiązywania.
2. Konflikty na świecie po 1989 roku, systemy bezpieczeństwa międzynarodowego – powtórzenie obejmuje podłoże i przebieg konfliktów w różnych rejonach świata, systemy bezpieczeństwa, operacje pokojowe, ze szczególnym uwzględnieniem misji Polaków.
3. Procesy integracji regionalnej, Unia Europejska – obejmuje historyczne projekty integracji regionalnej na świecie oraz w Europie, instytucje, zakres działania, perspektywy rozwoju i problemy Unii Europejskiej. Odrębny temat powtórzeniowy to etapy integracji europejskiej, ze szczególnym uwzględnieniem drogi Polski do UE.
4. Polska polityka zagraniczna – powtórzenie obejmuje zagadnienia związane z kierunkami polskiej polityki zagranicznej po 1989 roku, priorytety tej polityki, położenie międzynarodowe Polski. Bilans zysków i strat z członkostwa w UE.

Ponadto, w celu poszerzenia wiedzy i kształtowania postawy obywatelskiej, uczniowie przygotowujący się do matury z wiedzy o społeczeństwie uczestniczą w wycieczce całodniowej do Parlamentu RP, w zajęciach w IPN oraz uczestniczą w rozprawach w Sądzie Rejonowym w Rzeszowie (Wydział Karny).

Przykładowe zadania maturalne z wiedzy o społeczeństwie

Standard I: wiadomości i rozumienie

Prawo – funkcje, źródła, dziedziny, hierarchia norm prawnych.

Zadanie: Uzupełnij tabelę.

ORGAN	RODZAJ AKTU	SPOSÓB OGŁASZANIA
SEJM	Konstytucja uchwały Dziennik Ustaw RP
.....	uchwały
PREZYDENT zarządzenia	Dziennik Ustaw RP
RADA MINISTRÓW	uchwały

Standard III: Tworzenie informacji

Sformułowanie i uzasadnienie własnego stanowiska w sprawach publicznych.

Zadanie: Problem zaostżenia prawa karnego dzieli polskie społeczeństwo. Określ swoje stanowisko w tej sprawie i uzasadnij je trzema argumentami.

Uważam, że.....
.....

Argumenty :

- 1)
- 2)
- 3)

Dorota Sobala jest nauczycielem historii i wiedzy o społeczeństwie w VIII LO w Rzeszowie.

Stanisław Fryc

Sto czterdzieści lat gimnazjum i liceum w Jaśle cz. I

W dniu 25 września 2008 roku I Liceum Ogólnokształcące im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Jaśle obchodziło jubileusz stu czterdziestolecia istnienia. Ten szacowny wiek czyni liceum jedną z najstarszych, a zarazem najbardziej zasłużonych męskich szkół średnich w Polsce, gdyż placówką koedukacyjną liceum zostało dopiero po ostatniej wojnie. Wiek ów stanowi też okazję do przypomnienia, podzielonej tutaj na cztery okresy, historii szkoły, z jej budynkiem i działalnością nie tylko dydaktyczną. Przypomnienia także profesorów i uczniów, którzy zasłużyli się dla Jasła, regionu i kraju.

Zabór austriacki

Idea założenia jedyne w ówczesnym w galicyjskim okręgu szkolnym jasielsko-krośnieńskim Gimnazjum w Jaśle powstała w 1862 roku, kiedy to burmistrz miasta, Józef Koralewski, przedstawił podczas posiedzenia Rady Miejskiej pomysł utworzenia gimnazjum. Jego realizacji wówczas jeszcze nie podjęto, co wiązało się z ogólną sytuacją panującą w Galicji, gdzie do założenia gimnazjum niezbędna była pomoc konserwatywnej galicyjskiej szlachty. Udało się ją pozyskać w 1867 roku: w Gorajowicach doszło wówczas do zjazdu zainteresowanych sprawą przedstawicieli nie tylko jasielskiej, ale także krośnieńskiej szlachty. Zebrani wybrali ze swego grona deputację na czele z burmistrzem. Uzyskawszy poparcie namiestnika Gołuchowskiego i posła okręgu jasielsko-krośnieńskiego, Rogawskiego, deputacja udała się do namiestnictwa ministerstwa wiedeńskiego we Lwowie, gdzie przedstawiła pomysł utworzenia gimnazjum.

W sierpniu 1868 roku Rada Szkolna Krajowa wydała rozporządzenie o utworzeniu pierwszej klasy utrzymywanego przez Gminę Miasta, niższego, bo na razie tylko czteroklasowego, Gimnazjum w Jaśle. Zlokalizowane ono zostało w budynku przerobionym później na ratusz miejski. W tym to budynku w dniu 16 września pod nadzorem dyrektora placówki, Andrzeja Karpińskiego, odbyło się uroczyste rozpoczęcie roku szkolnego.

W ciągu następnych trzech lat w Gimnazjum w Jaśle funkcjonowały cztery klasy. Koszty związane z ich utrzymaniem były jednak tak duże, że Gmina Miasta rozważała

kwestię zrzeczenia się dalszego prowadzenia placówki. Mimo to kolejna delegacja, tym razem na czele z marszałkiem powiatu Kotarskim, udała się znów do Lwowa. Uzyskała zgodę na otwarcie piątej klasy, dzięki czemu gimnazjum zyskało statut wyższego. Miasto dostało stały zasiłek na prowadzenie szkoły.

Jej sytuacja zmienia się radykalnie w 1875 roku, kiedy to kolejna delegacja przywiozła wiadomość, tym razem z Wiednia, że Gimnazjum w Jaśle zostało zakładem państwowym, a koszty jego utrzymania przejmuje rząd. Wiadomość ta wywołała w mieście tak wielką radość, że już wieczorem jego mieszkańcy samorzutnie urządzili iluminację, zapalając świece w oknach austriackiego ministra Stremayera i namiestnika Gołuchowskiego, która została jednak trochę przytłumiona, kiedy to, jeszcze w tym samym roku, rząd austriacki zlecił miastu budowę gmachu szkolnego na własny koszt.

W 1876 roku, za dyrektora Andrzeja Karpińskiego, w Gimnazjum w Jaśle odbyła się pierwsza matura. W skład grona nauczycielskiego wchodził wówczas: Feliks Baczkiewicz, ks. Szymon Cetnarski, Jan Czerkawski, ks. Stefan Dembiński, Karol Fiszer, Stanisław Jaworski, Ignacy Król, dr Bronisław Krucikiewicz, Karol Petelenz, Józef Sękiewicz oraz Władysław Węgrzyński.

W 1880 roku, gdy dyrektorem był radny Klemens Sienkiewicz, działała w gimnazjum pierwsza tajna organizacja. Aby zmylić czujność policji austriackiej, przybierała ona z czasem różne nazwy: „Związek Żuawów”, „Orzeł Biały”, „Liga Narodowa”. Później jej członkowie brali też udział w zainaugurowanych „Wieczorkiem Mickiewiczowskim” obchodach rocznic narodowych.

Jaśło było w połowie lat siedemdziesiątych stosunkowo biednym miastem. Stąd też budowa nowego gmachu gimnazjum rozpoczęła się dopiero w 1890 roku od sporządzenia przez architekta krakowskiego Odrzywolskiego planów budynku, który zlokalizowano przy zbiegu ulic Czackiego i Mickiewicza. W tym samym roku wykonano prace ziemne, a w następnym wmurowano kamień węgielny pod budowę nie tylko gmachu szkolnego, ale też sali gimnastycznej. Budowa prowadzona była pod kierunkiem architekta krakowskiego Romualda Stachurskiego. Ukończono ją w ciągu roku.

W 1892 roku odbyło się uroczyste przekazanie nowego gmachu Gimnazjum w Jaśle wraz z salą gimnastyczną. Uczestniczył w nim namiestnik hr. K. Badeni i wiceprezydent dr M. Bobrzyński oraz mieszkańcy miasta i sąsiednich powiatów. Podczas uroczystości dokonano również położenia kamienia węgielnego pod budowę kaplicy gimnazjalnej, której postawienie zainicjował dyrektor Klemens Sienkiewicz. Już w następnym roku budowę ukończono i w kaplicy odbywały się msze.

W 1900 roku, kiedy dyrektorem Gimnazjum w Jaśle był Józef Słotwiński, utworzono pod jego kierunkiem Towarzystwo Opieki nad Młodzieżą Gimnazjalną. Celem działalności tego stowarzyszenia było niesienie pomocy biednej młodzieży oraz zdobycie funduszy na budowę bursy gimnazjalnej.

Natomiast w 1904 roku przy Gimnazjum w Jaśle funkcjonowała już organizacja młodzieży ludowej, która wychodziła ze swoją działalnością także poza szkolne mury. Zajmowała się między innymi doskazywaniem młodzieży oraz szerzeniem oświaty w okolicznych wioskach i miasteczkach; jej przedstawiciele zakładali czytelnie, urządzali obchody narodowe, organizowali odczyty i pogadanki.

Liczba uczniów wzrosła wówczas na tyle, że Gmina Miasta Jasło wniosła dodatkowy budynek z przeznaczeniem na filię gimnazjum. Gdy po jedenastu latach liczba jego uczniów zmalała, budynek przekazano miejscowej Szkole Ludowej.

W 1907 roku w Gimnazjum w Jaśle powstała organizacja „Bratnia Pomoc Uczniów”, która udzielała pożyczek i zapomóg oraz pośredniczyła w zakupie książek i przyborów szkolnych. W następnym roku jej przedstawiciele wzięli także udział w powitaniu cesarza Austro – Węgier Franciszka Józefa, który przybył wtedy do Jasła z okazji przeprowadzonych w najbliższej okolicy manewrów wojskowych.

W roku 1909 Gimnazjum w Jaśle nie było już jedyną tego typu placówką w mieście, gdyż z inicjatywy Kazimierza Midowicza i jego żony Jolanty powstało wówczas Prywatne Gimnazjum Żeńskie. Działał przy nim teatr szkolny.

W roku 1911, gdy dyrektorem Gimnazjum w Jaśle był Kazimierz Midowicz, utworzono pierwszą na tym terenie drużynę harcerską im. gen. Józefa Bema. Jej drużynowym został nauczyciel Tadeusz Kuchinka. Dyrektor zorganizował wtedy kurs przygotowawczy dla należących do niej harcerzy. W tym także roku oddana została do użytku bursa gimnazjalna, która powstała na parceli zakupionej ze zbiorów Towarzystwa Opieki nad Młodzieżą. Otrzymała ona imię Adama Mickiewicza. Dysponowała pięćdziesięcioma miejscami dla wychowanków gimnazjum.

Jeszcze przed wybuchem wojny do Gimnazjum w Jaśle chodzili, bądź je ukończyli, ludzie bardzo znani w okresie międzywojennym nie tylko w regionie i kraju. Należeli do nich między innymi: trzykrotny mistrz świata w zapasach w stylu klasycznym Stanisław Zbigniew Cyganiewicz; znany numizmatyk i historyk sztuki prof. Marian Gumowski, kustosz Muzeum Narodowego w Krakowie; wybitny biolog prof. dr Stefan Rudolf Weigel – twórca szczepionki przeciw tyfusowi plamistemu; jeden z najlepszych polskich aktorów Stefan Jaracz, który pierwszą rolę zagrał w *Weselu* wystawionym przez teatr gimnazjalny; znany europejski geograf prof. Stanisław Pawłowski, rektor Uniwersytetu Poznańskiego; światowej sławy matematyk prof. dr Hugo Steinhaus, autor przetłumaczonego na dziesięć języków *Kalejdoskopu matematycznego*, doktor honoris causa kilku cenionych uniwersytetów; znany historyk literatury, związany z Uniwersytetem Jagiellońskim, prof. dr Stanisław Pigoń, autor między innymi wspomnień *Z Komborni w świat*, w których przedstawił okres nauki w jasielskim gimnazjum oraz dr Stanisław Proń, twórca, a potem dyrektor Muzeum Aptekarstwa Polskiego w Warszawie.

Po wybuchu I wojny światowej w 1914 roku zabudowania Gimnazjum w Jaśle odczuły skutki działań wojennych. Budynek bursy władze austriackie zamieniły na szpital wojskowy. Po wakacyjnej przerwie nie wznowiono też nauki w budynku szkolnym, gdzie krótko stacjonowały oddziały Legionów Polskich Piłsudskiego. Po zmianach na froncie, wkraczające do miasta wojska rosyjskie zajęły zniszczony na skutek działań wojennych budynek szkolny i szpital w bursie gimnazjalnej.

Ponieważ zarówno profesorowie, jak i absolwenci Gimnazjum w Jaśle byli wówczas poddani austriackimi, powoływano ich do służby w armii austriackiej. W pierwszych dwóch latach wojny spotkało to stu osiemdziesięciu trzech byłych uczniów gimnazjum, szesnastu profesorów oraz dwóch woźnych. W czasie walk poległo dwudziestu ośmiu by-

łych uczniów Gimnazjum, zaginęło trzech, a odznaczonych za odwagę zostało trzydziestu trzech uczniów oraz jeden profesor.

Okres międzywojenny

W 1918 roku młodzież Gimnazjum w Jasle włączyła się aktywnie do czynu niepodległościowego, zrywając i niszcząc austriackie dwugłowe orły z budynków i instytucji miejskich. Równocześnie usunęła litery c. k. z budynku gimnazjalnego, w którym odbyła się akademicka zjazdowa z obchodami pięćdziesięciolecia szkoły. Natomiast reaktywowana wówczas gimnazjalna drużyna harcerska im. gen. J. Bema weszła w skład Hufca Jasło, dysponującego trzynastoma zastępami.

W 1919 roku Rada Ministrów nadała szkole oficjalną nazwę Państwowe Gimnazjum im. Króla Stanisława Leszczyńskiego. Przeprowadzono też wtedy egzaminy eksternistyczne dla byłych uczniów uczestniczących w wojnie.

Pewne zmiany w funkcjonowaniu Państwowego Gimnazjum w Jasle zaszły na początku lat dwudziestych. W 1921 roku drużyna harcerska im. gen. J. Bema wzięła udział w krajowym zlocie harcerstwa we Lwowie, a w samej szkole utworzono dodatkowe gabinety naukowe i chór szkolny. Z inicjatywy Piotra Wawszczaka powstało koło sportowe. Utworzono też kółko dramatyczne, które wystawiało co jakiś czas sztuki sceniczne o różnicowanym repertuarze. Ponadto gimnazjum odwiedził minister A. Ponikowski, który wręczył najlepszym uczniom złote zegarki i inne upominki. W 1922 roku nadzorował on reformę programu nauczania, wprowadzając podział klas na typ matematyczno-przyrodniczy i humanistyczny. W jasielskim gimnazjum tylko jeden oddział pierwszego typu dotarł po pięciu latach do egzaminu dojrzałości.

W 1924 roku Gmina Jasło oddała do dyspozycji Państwowego Gimnazjum położoną nad rzeką Jasiołką przy ulicy Szajnochy działkę szkolną. Powstała na niej cieplarnia, a po dwóch latach stadion szkolny. Z inicjatywy Piotra Wawszczaka koło sportowe przekształcone zostało w Gimnazjalne Koło Sportowe. Kiedy w kolejnych latach stadion i sala gimnastyczna zostały wyposażone w urządzenia do uprawiania różnych dyscyplin sportu, GKS rozwinęło działalność do tego stopnia, że prowadziło kilka sekcji: lekkoatletyczną, narciarską, tenisa stołowego, hokeja na lodzie, wioślarską, piłki nożnej, koszykowej i ręcznej. Zwłaszcza w tenisie stołowym uczniowie gimnazjum nie mieli sobie równych, gdy grali z rówieśnikami ze szkół regionu. Sukcesy odnosili też piłkarze. Osiągnięciom sportowym towarzyszyła spora przedsiębiorczość, dzięki której z pieniędzy zdobytych podczas organizowanych przez GKS składek oraz imprez sportowych kupiono sprzęt dla piłkarzy, hokeistów, pingpongistów, kajakarzy, łyżwiarzy i lekkoatletów.

Wydarzenia z życia gimnazjum oraz rozprawy nauczycieli dotyczące kwestii, których uczyli na co dzień, omawiane były w publikacjach umieszczanych w corocznych sprawozdaniach dyrekcji z działalności szkoły.

Także w 1924 roku zaszły zmiany w funkcjonowaniu przygimnazjalnej drużyny harcerskiej im. gen. J. Bema. W związku z jej malejącym w latach poprzednich stanem osobowym ówczesny drużynowy Jerzy Zajac ogłosił zaciąg do drużyny. Przysporzył on

tylu ochotników, że powstały dwie nowe drużyny: im. Adama Mickiewicza i im. Tadeusza Kościuszki. Wkrótce jednak z powodu choroby drużynowego praca w trzeciej drużynie podupadła, stąd też po lustracji przeprowadzonej przez Komendę Chorągwi rozwiązano ją, a członkowie drużyny weszli w skład pierwszej drużyny im. gen. Józefa Bema. Drużynowym drugiej drużyny został Henryk Walter.

W 1928 roku z okazji obchodów dziesięciolecia odzyskania niepodległości organizujący je Komitet ufundował dla Państwowego Gimnazjum stypendium im. prof. Romana Saphiera, który wraz z sześcioma uczniami jasielskiego gimnazjum poległ w 1920 roku w czasie wojny polsko - bolszewickiej w bitwie pod Firlejówką. Stypendium to rozdzielała Rada Pedagogiczna, przydzielając je wzorowym uczniom.

Dalsze zmiany w funkcjonowaniu Państwowego Gimnazjum w Jaśle nastąpiły na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych. W 1929 roku, za dyrektora ks. dr. Jan Chryzostoma Paska, przerobiono jego mieszkanie na sale szkolne i wyremontowano aulę szkolną. W tym samym roku reaktywowana została organizacja „Bratnia Pomoc Uczniów”, a nauczyciele i uczniowie gimnazjum uczestniczyli w powitaniu prezydenta RP Ignacego Mościckiego, który odwiedził Jasło. W 1930 roku, gdy dyrektorem został Emil Język, przekazano młodzieży ufundowany przez Komitet Rodzicielski sztandar szkolny z nazwą placówki i dopiskiem „Gaude Mater Polonia”.

Gdy zastępcą hufca Jasło był Adolf Kosiek, w 1932 roku przy Gimnazjum i Liceum w Jaśle powstały nowe drużyny harcerskie: wodna im. Bolesława Chrobrego i kolejowa im. Józefa Piłsudskiego, która z okazji imienin Patrona wysłała do niego depeszę z wyrazami hołdu, za co otrzymała podziękowanie z Jego kancelarii.

Także w 1932 roku, na wniosek działającego od pięciu lat przy Państwowym Gimnazjum szkolnego koła Ligi Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej „Ikar”, Rada Miejska nadała placu autobusowemu imię tragicznie zmarłych pilotów Żwirki i Wigury. Natomiast w roku następnym koło LOPP „Ikar” wykonało duży model awionetki, która została później wystawiona na rynku z okazji Święta Lotnictwa.

Gdy w 1935 roku dyrektorem Państwowego Gimnazjum został Jakub Kuska, nastąpiła reforma szkół średnich. Na miejsce ośmioklasowego gimnazjum wprowadzono czteroletnie gimnazjum i dwuletnie liceum dwóch typów: humanistycznego i matematyczno-fizycznego. Zmieniono wówczas nazwę jasielskiej placówki na Państwowe Gimnazjum i Liceum im. Króla Stanisława Leszczyńskiego.

W 1937 roku działająca przy gimnazjum drużyna harcerska im. gen. Józefa Bema obchodziła dwudziestopięciolecie istnienia. Podczas przeprowadzonych wtedy uroczystości z udziałem drużyn powiatu jasielskiego i hufca gorlickiego odbyło się ognisko, msza święta oraz poświęcenie i przekazanie drużynie sztandaru. Po defiladzie drużyn, na stadionie gimnazjalnym harcerze składali przyrzeczenie.

W tym czasie przy Państwowym Gimnazjum i Liceum w Jaśle działał nadal teatr szkolny. Za pieniądze uzyskane ze sprzedaży biletów na jego przedstawienia zakupiono materiał na składaną scenę i kurtynę. Do czasu wybuchu wojny dbano o zróżnicowany repertuar, wystawiając sztuki głównie przy okazji obchodów rocznic i świąt narodowych, czasem wspólnie z teatrem żeńskiego gimnazjum. Obok teatru szkolnego i Gimnazjalnego

Koła Sportowego przy gimnazjum działały wówczas: Koło Miłośników Kwiatów, Kółko Matematyczne, Kółko Fotograficzne i Koło Krajoznawcze, które wydawało dwumiesięcznik „Młody Geograf” i urządzało wystawy.

W okresie międzywojennym uczniami czy wychowankami Państwowego Gimnazjum, a potem Państwowego Gimnazjum i Liceum im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Jasle byli ludzie znani nie tylko w regionie. Należeli do nich między innymi: ceniony okulista dr Stanisław Kadyi, zbieracz i badacz pamiątek z Jasła i okolicy; związany z Uniwersytetem Jagiellońskim prof. dr Józef Garbacik, redaktor Studiów z Dziejów Jasła; popularny polski prozaik, dramaturg i poeta Tadeusz Hołuj, były więzień Oświęcimia; znany psycholog prof. dr Włodzimierz Szewczuk, związany także z UJ; współredaktor dwumiesięcznika „Młody Geograf”, prof. dr Wojciech Walczak, dziekan Uniwersytetu Śląskiego; ceniony naukowiec z zakresu mechanizacji rolnictwa prof. dr inż. Roman Fąfara, pracownik kilku uczelni, dyrektor naczelny Instytutu Budownictwa, Mechanizacji i Elektryfikacji Rolnictwa; artysta malarz Jerzy Adam Brandhubert, więzień obozu w Oświęcimiu, a po zakończeniu wojny kustosz Państwowego Muzeum w Oświęcimiu.

II wojna światowa

Po rozpoczęciu wojny, 1 września 1939 roku, władze Państwowego Gimnazjum i Liceum im. Króla Stanisława Leszczyńskiego, na czele z dyrektorem Kazimierzem Płaczkim, zarządziły zawieszenie nauki i ewakuację akt szkolnych. Tydzień później niemiecki komendant placu zajął gmach szkoły. Na wniosek Rady Pedagogicznej zezwolił on potem wprawdzie na rozpoczęcie nauki w jednym skrzydle budynku, ale w pierwszym dniu października pozwolenie cofnął. Rozpoczął się wówczas rabunek eksponatów, wyposażenia oraz księgozbioru szkolnego gimnazjum i liceum.

Nie udało się natomiast okupantowi zdobyć sztandaru tak samego Gimnazjum i Liceum, jak też sztandaru szkolnej drużyny harcerskiej im. gen. J. Bema. Najpierw zabrał je prof. Leon Król i przechowywał w domu. Kiedy jednak Niemcy postanowili dokonać w nim rewizji, Król przeniósł obydwie sztandary do zaprzyjaźnionej rodziny Madajewskich: Florentyny i Ludwika oraz ich synów Ludwika i Zdzisława. Po aresztowaniu rodziny przez gestapo i straceniu, sztandary, ukryte przez jej znajomego Józefa Witusika w jednym z mebli pozostałych po rozstrzelanych, trafiły do niemieckiego magazynu. Później Witusik zabrał stamtąd sztandary do domu. W czasie wysiedlania Jasła zostały one ukryte w piwnicy, a potem zawinięte w papier izolacyjny i przez Marię, córkę Witusika, zakopane w jego ogrodzie pod starą gruszą, gdzie przetrwały wojnę.

Tymczasem, jeszcze w 1940 roku zaczęło się rozwijać, prowadzone przez profesorów gimnazjum i liceum, tajne nauczanie. Odbywało się pod kierunkiem Tajnej Komisji Oświecenia Publicznego, która podlegała Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego. Uruchomienie tajnego nauczania było możliwe dzięki wprowadzeniu przez okupanta Kursów Przygotowania Zawodowego, które odbywały się w prywatnym budynku przy ulicy 3 Maja. Tajne nauczanie nadzorował tutaj dyrektor Kazimierz Płaczek. Współpracowali z nim prowadzący je nauczyciele: Aleksander Drozd, Kazimierz Grudniewicz, Franciszek

Hajduk, dr Kazimierz Krajewski, Leon Król, dr Ludwik Majcherek i Zofia Popkowska. Robili to pod przykrywką kursów przygotowujących do zawodu. Ponieważ wraz z rozwojem tajnego nauczania następowały represje ze strony okupanta, zajęcia przenoszono do prywatnych mieszkań. Już po dwóch latach od rozpoczęcia tajnego nauczania w jednym z takich mieszkań miała miejsce pierwsza matura, która została przeprowadzona w obecności delegata Kuratorium Okręgu Szkolnego z Krakowa.

Od 1942 roku bursa gimnazjalna była już siedzibą gestapo. W piwnicach znajdował się korytarz z kajdanami do zakuwania więźniów oraz pięć ciasnych cel, w których zatrzymanych, przywiezionych z jasielskiego więzienia, dręczono dodatkowo głodem i brakiem snu. Byli oni poddawani brutalnym przesłuchaniom, po których wracali do cel na noszach albo ginęli w męczarniach. Bywało, że wywożono ich wprost na miejsca masowych egzekucji – lasu warzyckiego.

Ostatecznie okupant wysadził w powietrze budynek gimnazjalny oraz spalił bursę i kaplicę. Z obiektów gimnazjalnych ocalała tylko sala gimnastyczna.

Wielu wychowanków Państwowego Gimnazjum i Liceum im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Jasle uczestniczyło w działaniach wojennych w kampanii wrześniowej. Ppor. pil. Marian Stefan Chełmecki, kpr. pil. Eugeniusz Jan Nowakiewicz i ppor. pil. Edward Pilch służyli wtedy w 2 Pułku Lotniczym w Krakowie; ppor. obs. Józef Gryglewicz w 3 Pułku Lotniczym w Poznaniu; por. Kazimierz Szymański brał udział w walkach granicznych, a potem w obronie Warszawy. Kpr. Kazimierz Krzyżanowski z 52 pułku piechoty uczestniczył w bitwie pod Iłżą; dowódca plutonu przeciwpancernego w BON plut. Kazimierz Hefka uczestniczył w obronie Jasła; adiutant Szkoły Podchorążych Piechoty kpt. Bronisław Proń poległ podczas walk na Podlasiu; walczący najpierw w 55 pułku piechoty koło Leszna ppor. Jan Proń zginął w walce na bagnety podczas obrony Warszawy; płk Tadeusz Klimecki i ppłk Andrzej Marecki byli w sztabie Naczelnego Dowództwa, a potem zginęli wraz z Nacelnym Wodzem gen. Władysławem Sikorskim.

Wychowankowie Państwowego Gimnazjum i Liceum w Jasle nie tylko ginęli w walce. Byli również wśród ofiar Katynia i trafiali do obozów zagłady, głównie w Oświęcimiu. W Katyniu zamordowano szesnastu wywodzących się z gimnazjum oficerów Wojska Polskiego. Natomiast do Oświęcimia trafiło siedemdziesięciu byłych nauczycieli i uczniów gimnazjum. Dziesięciu było w innych obozach.

Znaczący był również udział wychowanków Państwowego Gimnazjum i Liceum w Jasle w mającym miejsce podczas okupacji ruchu oporu, prowadzonym w ramach Związku Walki Zbrojnej, a potem Armii Krajowej oraz Narodowej Organizacji Wojskowej. Sporo wychowanków było zwykłymi żołnierzami. Brali udział w wielu różnych akcjach. Niektórzy ich uczestnicy obejmowali potem stanowiska dowódcze. Pchor. Antoni Chajec został zastępcą dowódcy oddziału OP – 11, pchor. Teodor Lasocki „Czarek” piastował funkcję dowódcy placówki ZWZ Jasło, pchor. pil. Władysław Szewczyk był komendantem NOW w powiecie jasielskim, a pchor. Adam Piegłowski pełnił obowiązki adiutanta komendanta obwodu AK kpt. Józefa Modrzejewskiego „Lisa”. Gdy później w skład AK weszły oddziały NOW, drugim zastępcą komendanta obwodu AK został Szewczyk. Już po wojnie Piegłowski był założycielem i pierwszym prezesem Koła Światowego Związku Żołnierzy Armii Krajowej w Jasle, a po jego śmierci został nim Zygmunt Kachlik.

Podczas działań wojennych prowadzonych poza Polską dali o sobie też znać związani z gimnazjum piloci, uczestniczący wcześniej w kampanii wrześniowej. Ppor. pil. Eugeniusz Jan Nowakiewicz okazał się najsukutezniejszym polskim lotnikiem kampanii francuskiej, a później brał udział w Bitwie o Wielką Brytanię. Służył w 302 Dywizjonie Myśliwskim Poznańskim. W walkach nad Anglią uczestniczyli też jego byli koledzy szkolni. Kpt. pil. Marian Chełmecki latał w 17 dywizjonie myśliwskim RAF, a potem został dowódcą 317 Dywizjonu Myśliwskiego Wileńskiego, ppor. Edward Pilch był dowódcą klucza również w 302 Dywizjonie Myśliwskim Poznańskim. Ppor. obs. Józef Gryglewicz służył w 301 Dywizjonie Bombowym Ziemi Pomorskiej i latał ze zrzutami do Polski. Dokonał jedno-razowego zrzutu dla oddziału Piegłowskiego.

Literatura:

1. *Księga Pamiątkowa Stulecie Gimnazjum i Liceum im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Jasle 1868–1968*, Kraków 1968.
2. *Sto dwadzieścia pięć lat Gimnazjum i Liceum w Jasle 1868–1993*, Jasło 1992.
3. *Grono Pedagogiczne Gimnazjum i Liceum im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Jasle (1868–2008)*, Jasło 2008.
4. *Sto czterdzieści lat Gimnazjum i Liceum im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Jasle 1868 – 2008. Księga Pamiątkowa Jubileuszu Szkoły*, Jasło 2008.
5. *Olimpijczycy I Liceum Ogólnokształcącego im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Jasle*, Jasło 2008.

Mariusz Kalandyk
z cyklu **To lubię!**

Opowiadanka Szczepanka

Na wyspach Galapagos, czyli ZUS

Na wyspach Galapagos, jak fama konfabuluje, żyją żółwie. I żółwice. Wielkie. Słoniowate. Na jednej z nich tylko jeden; ma na imię George i swoje lata. Chyba dwieście. W mieszkaniu przeciętnego Japończyka osobnik miary George'a zająłby pewnie, lekko licząc, połowę przeznaczoną do użytku przestrzeni życiowej. Taki żółw nie pływa po oceanach i nie łowi planktonu. Ale spaceruje, odpoczywa, wygrzewa się, żeruje – i tyle. To jest chciałem napisać – i tyje. Czasami pokazuje, jaki jest wielki innemu samcowi. Nie, nie przy pomocy boksu, sprintu na 60 jardów czy wielkości poroża.

Robi to przy pomocy głowy. I szyi. To znaczy wysuwa z pancerza głowę przy pomocy szyi jak długa. Nie, nie robi tego długo. Raczej średnio krótko, bo się męczy. Ale to wystarczy. Im dłuższa szyja, tym cięższa głowa. U żółwi. Ten z krótszą szyją dobrze wtedy wie, co jest grane i ustępuje, nawet gdy mu coś nie pasuje.

Żółwie to mają dobrze.

Chyba dlatego żółwi się nie lubi. To znaczy lubi się, ale inaczej, bardziej dosłownie. Żółw słoniowaty otóż dużo może wytrzymać. Stanowił więc żywą spiżarnię w dalekomorskich podróżach piratów oraz źródło mięska na miejscu. Więc teraz jest pod ochroną i ma się lepiej – już go nie konsumują.

Zwyczaję godowe żółwi nie są zbyt skomplikowane; trwa to jakiś czas a żółw

ma zwyczaj wtedy ochryple ryczeć. Ryczy tak czasem kilka godzin. Nie dziwi więc, że potem milczy. Gad jeden. Zachrypnięty.

Żółwice kopią na plaży dołki i składają kilka jaj. Potem odchodzą w siną dal. Proszę Państwa – to są rzewne jaja. Mamusia żółwica, zmęczona godami, idzie sobie precz w błotko, a małe oseski, gdy się już wygrzeją i wygrzebią, muszą sobie radzić same. W okrutnym świecie.

Życie żółwia i tak jest uporządkowane: przebudzenie – drzemka – wygrzewanie się – amci – drzemka – jedzonko – spacerek w błotko – drzemka przed snem – kolacyjka – spanko. Tak przez około dwieście, trzysta lat. Nie obserwuje się wśród żółwi napadów depresji gangstera, nerwicy natręctw, choroby zwyrodnieniowej stawów czy też zakrzepicy żyłnej. O zawałach i miażdżycy też głucho. Słońce wschodzi i zachodzi, przyływ przyplywa i odpływa, dzikie koty miauczą, a żółwie swoje.

Piszę o tym z nostalgią. Nasze toasty oraz najbardziej nawet życzliwe życzenia kończą się na stówie, bo potem to tylko nuda, alzheimer i żabie udka drażnione niskowoltowo. Dla żółwia to dopiero rozgrzewka, bo życie u niego zaczyna się po czterdziestce, osiąga wtedy, że tak powiem – dojrzałość płciową, a po stówce długość szyi na tyle zająca, że inne żółwie mogą mu... Przepraszam zagalopowałem się.

No i co Wy na to? W świecie żółwi świat jest piękny, życie długie, konsume-

ryzm nie grozi, perspektywy rozwoju nie zależą od etatu i korporacji, bezrobocie jak jeden mąż, poczucie pełni istnienia niczym niezmacone. I nikomu to nie przeszkadza!

Czasami taki, za przeproszeniem samiec, odbywa czynność racjonalizatorską, i zmienia kształt pancerza, bo lubi np. słodsze jagody z górnych pędów, na zbliżony do siodła. Odpoczywa potem przez dekadę i przemyśliwuje, jak bronić się przez dziurę w płocie. Gdy chowa łeb, tworzy się albowiem wyrwa, przez którą wróg może realizować swe nieczne cele zaopatrzeniowe. Wchodzi wówczas w alianse, nazywa się to uczenie symbiozą, z ptakami, które wydziobują mu kleszcze, zaskrońce i inne obleńce lub płazińce z okolic strategicznie trudnych do upilnowania. Zmęczony, zasypia zaraz potem, bo przedtem wykonać musi skomplikowaną robotę koncepcyjną, to znaczy na widok zięby Darwina lub przedrzeźniacza stanąć na wszystkich czterech słoniowatych łapach i wyciągnąć jak tylko się da szyję, by pozbyć się tałatajstwa. Nie wiem, co robią z dzikimi kotami, które też lubią pasożytować. Zięba ma chyba za krótki dzióbek. Myślę, że wykorzystują wtedy broń psychologiczną w postaci ptaka przedrzeźniacza. Ptak podśmiechujek też jest skuteczny.

Czy jestem chwalcą nicnierobienia, lenistwa i kwietyzmu? Skądże znowu! Praca przecież ubogaca, przekształca duchowo i stawia na wyższym szczeblu drobinę istnień poszczególnych. Czasem tak przekształca, że w pięty idzie lub owocuje, wszak „po owocach poznacie je”, na ten przykład karaoshi. Mniejsza z tem.

Praca jest dobrem, przybiera przecież wartością dodaną, siłami wytwórczymi, mobilnością kartowo-kredytową, jesiennymi wyprzedażami, sklepami typu second hand i volvo. Z czasem owocuje nawet emeryturą,

czyli – jak gdzieś rozumny szalem usłyszałem – stypendium Zakładu Ubezpieczeń Społecznych.

I właśnie to, Drodzy Czytelnicy, łączy nas dobitnie z żółwiami z Galapagos! Po pracowitym życiu przechodzimy na dietę zapewniającą długowieczność. Dietę korzonkową! Ów przywilej nie jest naszą zasługą – trochę więcej skromności proszę – a ZUS, które czuwa, by wszystkim emerytom żyło się jako tym żółwiom: możliwie długo na jarskim wikcie.

A poza tym Samotny George znalazł sobie żółwicę i będzie tatusiem.

■ **Mariusz Kalandyk**

Łatwy dostęp do pieniędzy.



Sprawdź już teraz!

Oferta pożyczki gotówkowej dla nauczycieli

- ▶ Złożenie wniosku bez konieczności wizyty w banku - drogą telefoniczną!
- ▶ Minimum formalności - bez poręczycieli i zabezpieczeń.
- ▶ Stałe oprocentowanie - niezależne od kwoty pożyczki.
- ▶ Dostępna opcja ubezpieczenia spłaty pożyczki.
- ▶ Wymagane dokumenty: kserokopia dowodu osobistego oraz zaświadczenie o wysokości dochodów.

Podane raty zawierają całkowite miesięczne koszty pożyczki (Kapitał, Prowizje i Odsetki)

kwota pożyczki	3 000 PLN	10 000 PLN	15 000 PLN	30 000 PLN
18 miesięcy	190,96	240,63	954,83	1909,66
36 miesięcy	105,69	352,31	528,47	1056,94
48 miesięcy	84,64	282,15	423,23	846,47
60 miesięcy	72,18	240,66	360,94	721,89

Roczna rzeczywista stopa procentowa wyliczona dla całkowitego kosztu pożyczki w kwocie 30 000 PLN na 60 miesięcy wynosi 16,77%. Nominalne oprocentowanie wynosi 14,40% p.a. Całkowity koszt pożyczki w skali roku zawarty jest w racie.
Oferta pożyczki gotówkowej dostępna przez infolinię.

kod promocji: 34 228

**Zadzwoń by złożyć wniosek:
0 801 88 99 77 lub 022 314 01 50***

HSBC  **Credit**
The world's local bank

* Dzwoń pod numer infolinii proszę przygotować dowód osobisty oraz kod promocji. Infolinia czynna od poniedziałku do soboty w godzinach 9-21, w niedzielę w godzinach 10-21. Koszt połączenia jest równy cenie jednego impulsu za połączenie lokalne. Koszt połączenia na numer stacjonarny - według stawek operatora.

KSIĄŻKI NA GWIAZDKĘ DLA DZIECI I MŁODZIEŻY



To swoisty przewodnik po labiryntach literatury, barwna i niestroniąca od anegdoty opowieść o wybitnych ludziach pióra, znakomitych książkach i najciekawszych zjawiskach literackich. Eseje, wspomnienia, szkice, rozmowy są próbą wprowadzenia czytelnika w tajniki świata tragarzy wyobraźni: wybitnych poetów, prozaików, tłumaczy, krytyków, m.in. Cz. Miłosza, Z. Herberta, M. Białoszewskiego, W. Szymborskiej, A. Sandauera.



Polski bestseller dla nastolatków „Okularnica”. To książka o dorastaniu w dzisiejszym świecie i problemach nurtujących współczesną młodzież. Jest to powieść o miłości, przyjaźni, lojalności, wierności i dojrzewaniu do odpowiedzialności. Podpowiada jak wybrnąć z wielu konfliktów między jednostką a grupą, rodzicami i dziećmi, uczniami a nauczycielami. Powieść ta porusza problemy moralne współczesnych nastolatków.



Książka Henryka Nicponia „Lewiatan królowej Bony” to baśń na tle dziejowym. Autor na kartach powieści zawarł legendę o rodzie Mniszchów. Jerzy Mniszech, starosta sanocki, postanowił upolować ogromnego węża, o którym opowiadali chłopci podsanockich wsi. Barwny styl opisów łączy wszystkie wydarzenia oraz dynamiczna konstrukcja akcji dopełniają literackich walorów baśni.



Dziewięcioletnia Joasia ze wszystkich rzeczy na świecie najbardziej bała się być sama. Miała duży dom z pięknym ogrodem, kochających ją rodziców, ale zawsze była sama. Pewnego dnia zmienia się również życie Joasi. Poznaje chłopca o imieniu Julek, nikomu jednak o nim nie mówi. To jest jej tajemnica. Dzieci bardzo się lubią i spędzają ze sobą coraz więcej czasu. Ale w życiu Joasi zachodzi kolejna zmiana. Tym razem Joasia i Julek muszą się rozstać. On obiecuje, że dla niej wróci do szkoły, a ona jemu, że będzie silna i wygra z chorobą. Piękna i zarazem wzruszająca powieść o życiu, przyjaźni i miłości.



Bajka z cyklu „Bajeczki Babci Łucji” zatytułowana „Koziołek, zajaczek i lisek w Zakopanem” przedstawia perypetie pomiędzy trojgiem tytułowych bohaterów. Zwierzątka postanawiają wybrać się w podróż do Zakopanego. Rola przewodnika przejmuje Koziołek, który w trakcie wędrówek po górach opowiada przyjaciółom ciekawe historie i opowieści. Bajka ma charakter edukacyjny. Uczy młodych turystów, że w trakcie pieszych wędrówek powinni być ostrożni i rozważni.





Hurtownia Sportowo-Turystyczna

oferuje

Sprzęt i wyposażenie sportowo-turystyczne
Pełny zakres, konkurencyjne ceny

Wyposażamy kompleksowo:

- sale gimnastyczne
- siłownie dla początkujących i zaawansowanych
- gabinety rehabilitacyjne
- kluby bilardowe
- kluby sportowe
- baseny
- obiekty sportowe

Działamy w Rzeszowie od 1993r. Jesteśmy przedstawicielami uznanych producentów krajowych (Olymp, Master-Sport, Polsport, WIK, Pesmenpol i in.), zagranicznych (Kettler, GALA i in.), importerem na cały kraj piłek GALA oraz piłek do gier zespołowych. Oferujemy ponadto bogaty wybór pucharów, trofeów sportowych oraz sprzętu łuczniczego. Działamy bez pośredników. Służymy fachowym doradztwem przy wyborze sprzętu, zapewniamy usługi ekip fabrycznych wyspecjalizowanych w montażu i naprawie urządzeń sportowych i siłowych. Większe zamówienia dostarczamy nieodpłatnie własnym transportem. Dotrzymujemy ustalonych terminów dostaw, montażu oraz serwisu.

Zapraszamy do współpracy!

Olimp Sport sp. z o.o. O/Rzeszów
35-082 Rzeszów
ul. Podkarpacka 14A (droga wylotowa na Krosno)
tel./fax. 0-17 85-40-653 kom. 502-387-163
e-mail olimp.rzeszow@interia.pl
pon-pt 8-17
sobota 9-13



KWARTALNIK „ŚLAD”

Wszystkim nauczycielom, zwłaszcza historii, młodzieży oraz wszystkim zainteresowanym przeszłością chciałbym polecić najnowszy numer kwartalnika społeczno-historycznego „ŚLAD”. Pismo to wydawane jest od trzech lat przez Regionalne Stowarzyszenie Pamięci Historycznej „ŚLAD” we współpracy z Instytutem Historii Uniwersytetu Rzeszowskiego. Bieżący numer zawiera min.: wspomnienia zasłużonego rzeszowskiego kapłana – ks. Infulata Józefa Sondej oraz kalendarium 90 lat temu w Rzeszowie. Rok bieżący to nie tylko okrągła rocznica odzyskania niepodległości, lecz także ogłoszony przez senat RP Rok Olgi i Andrzeja Małkowskich. Sylwetki twórców polskiego skautingu prezentuje hm. Małgorzata Jarosińska. Warto zapoznać się z tekstem prezentującym Prawa człowieka w rozwoju dziejowym. Tematów podkarpackich dotyczy wspomnienie wystawy przemysłowej w Jarosławiu w 1908 r. oraz relacja z otwarcia Muzeum Narciarstwa w Cieklinie. W kwartalniku „ŚLAD” zamieszczamy informacje o licznych inicjatywach, imprezach i wydarzeniach dotyczących propagowania historii.

Zachęcam miłośników historii oraz szkoły do współpracy i prezentowania na naszych łamach rezultatów podejmowanych przez Państwa działań.

Redaktor Naczelny
Janusz Kujawa

W KOLEJNYCH NUMERACH:

Bożena Olszewska
O magii i tajemnicy poezji Ewy Szelburg-Zarembiny

Joanna Lewińska
Znaczenie sprawności receptywnych w procesie samokształcenia w języku angielskim

Małgorzata Świdrak
Źródła filozoficzne i afirmacje antropologii humanistycznej w wychowaniu

Rafał Czupryk
Człowiek w kulturze

Jacek Kraś
Turystyka w Polsce w I połowie XX wieku

PLACÓWKI WOJEWÓDZTWA



Z MYŚLĄ O OCHRONIE SZKOLNYCH DANYCH

inteligentne narzędzia ochrony

Niszczarki REXEL

skutecznie zniszczą dokumenty, na których mogą znajdować się dane, które nie powinny dostać się w niepowołane ręce.

Zabezpieczenia KENSINGTON

pierwsza linia ochrony przed utratą cennego sprzętu (komputery stacjonarne, notebooki, monitory, projektory itp.)



Szkolne dokumenty zawierające informacje poufne na papierze lub płytach CD wymagające niszczenia lub odpowiedniego zabezpieczenia:

- dane osobowe uczniów i pracowników szkoły
- arkusze ocen
- raporty finansowe
- raporty pracy nauczycieli
- konspekty
- zestawienia i bilanse finansowe szkoły
- uchwały szkolne
- akta prawne i notarialne
- faktury z działalnościami
- rozliczenia podatkowe pracowników
- identyfikatory
- itp.

AUTORYZOWANY DYSTRYBUTOR:

RESGRAPH

Rzeszów, ul. Boja - Żeleńskiego 19
tel./ fax: 17/ 854 04 31, www.resgraph.pl

PROMOCJA

Zabezpieczenie Microserver marki KENSINGTON



- Opatentowany mechanizm T-Bar gwarantuje wysoką wytrzymałość zamka,
 - Mocna linka z rdzeniem z hartowanej stali węglowej,
 - Wygodny pasek ułatwiający przechowywanie podczas podróży,
 - Długość linki - 1,8m,
 - Kompatybilność ze slotem Kensington,
 - Bezpłatna rejestracja produktu i dorabianie kluczyków.
- Kompatybilność:
Notebooki, komputery stacjonarne, stacje dokujące, twarde dyski, monitory LCD, projektory i inne urządzenia posiadające slot Kensington.
- Gwarancja: Ograniczona gwarancja dożywotnia.

Do zabezpieczenia PREZENT

- Pamięć przenośna USB 1GB za 1 zł netto



Niszczarka Merkury RSS1627 i RSX1227 marki Rexel



- Opatentowana technologia zapobiegająca zacięciom papieru:
- Podświetlana kontrolka, poziom bezp. S2 (RSS1627) i S3 (RSX1227),
- Szerokość cięcia 6 mm (RSS1627) i 4 x 35 mm (RSX1227),
- 17 kartek (RSS1627) i 13 (RSX1227),
- Kosz 27 l.
- Auto start/stop,
- Zabezpieczenie przed przegrzaniem,
- Funkcja cofania papieru,
- Szerokość wejścia 225mm,
- Tnie płyty CD, karty kredytowe, zszywki i małe spinacze biurowe.
- RSS1627 (tnie na paski),
- RSX1227 (tnie na skinki),
- 2 lata gwarancji (5 lat na noże tnące).



Do niszcarki Prezent - Odtwarzacz MP3 2GB za 1 zł netto

Niszczarka V60WS i V65WS marki Rexel



- Poziom bezpieczeństwa S2 (V60WS) oraz S3 (V65WS),
- Szerokość ciętych paszków i ściniek: 5,8mm (V60WS) oraz 4x34mm (V65WS),
- Funkcja kompaktowania ściników - Kosz mieści o ok 20% więcej niszczonych kartek! (V60WS)
- Maksymalnie niszczy 9 kartek (V60WS) lub 6 kartek (V65WS) A4 70g jednocześnie,
- 23-litrowy, łatwy w opróżnieniu pojemnik,
- Wydajność niszczenia: maksymalnie 110 kartek (V60WS) oraz 70 kartek (V65WS) na minutę,
- Funkcja cofania dokumentu,
- Łatwy w obsłudze panel sterujący,
- Zabezpieczenie przed przegrzaniem,
- Funkcja Auto Start/Stop,
- Niszczą zszywki,
- Szerokość wejścia 220,
- 2 lata gwarancji.

SUPER CICHA



Do niszcarki PREZENT - Słuchawki studyjne za 1 zł netto

Niszczarka V30WS i V35WS marki Rexel



- Poziom bezpieczeństwa S2 (V30WS) oraz S3 (V35WS),
- Szerokość ciętych paszków i ściniek: 5,8mm (V30WS) oraz 4x45mm (V35WS),
- Maksymalnie niszczy 8 kartek (V30WS) lub 5 kartek (V35WS) jednocześnie,
- 18-litrowy pojemnik,
- bardzo cicha - tylko 54dB (V30WS), 58dB (V35WS),
- Funkcja cofania dokumentu,
- Zabezpieczenie przed przegrzaniem,
- Funkcja Auto Start/Stop,
- Niszczą zszywki,
- Szerokość wejścia 220,
- 2 lata gwarancji.

SUPER CICHA



Do niszcarki PREZENT - Słuchawki studyjne za 1 zł netto