

CARPENT TUA POMA NEPOTES

Kwartalnik Edukacyjny

2 (57) LATO 2009

Pedagogika personalistyczna



ergo...

Technologia informacyjna i komunikacyjna



Dośkonalszy z pasją!

ISSN 1230-7556

Od 1990

PROMAR
International

RZESZÓW
ul. Bohaterów 12
tel. 017
860 15 15



JĘZYKOWE WAKACJE
PÓŁKOLONIE OBOZY
KURSY

WAKACYJNE KURSY JĘZYKOWE

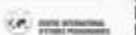
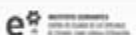
Angielski, Hiszpański, Francuski, Niemiecki, Włoski, Rosyjski

PÓLKOLONIE JĘZYKOWO-sportowe dla dzieci 6-12 lat

OBOZY JĘZYKOWE

dla młodzieży 15-18 lat, dzieci 10-14 lat

Współpracujemy z:



Szkola PROMAR International w Rzeszowie jest Centrum Egzaminacyjnym British Council oraz Autoryzowanym Centrum Egzaminacyjnym Cambridge ESOL

solidna
firma 2008



AKREDYTACJA
POKARPAKOWSKA
REKONSTRUKCYJNA

CZUDEC 17/ 277 26 60
DEBICA 14/ 670 30 54
DYNÓW 16/ 652 20 83
GŁOGÓW Młp. 17/ 851 66 62
GORLICE 0 697 230 570
JAROŚLAW 16/ 623 33 58
JASŁO 13/ 446 76 55
KOLBUSZOWA 17/ 228 05 66
KROŚNO 13/ 436 88 68
LEŻAJSK 17/ 242 80 75
LUBACZÓW 16/ 632 28 89

ŁAŃCUT 17/ 225 41 87
MIELEC 17/ 585 50 45
PRZEWORSK 16/ 648 98 43
SĄNOK 13/ 464 45 55
SANDOMIERZ 15/ 644 59 59
SĘDZISZÓW Młp. 17/ 221 62 57
SOKOŁÓW Młp. 17/ 771 28 27
ST.WOLA 15/ 642 69 05
TARNOBRZEG 15/ 823 26 36
TOMASZÓW LUB. 84/ 664 65 63
Rz.ów REJTANA 17/ 852 58 67

Od 1990

PROMAR
International

NAUCZYCIELSKIE KOLEGIUM JĘZYKÓW OBCYCH

3-letnie niepubliczne o uprawnieńności państwowej

Zaprasza do nauki
w specjalnościach:

- język angielski
- język hiszpański
- język niemiecki
- język francuski
- język włoski

System: dzienny, zaoczny

PROFIL NAUCZYCIEL TŁUMACZ

Opieką + Licencjat: **UNIWERSYTET JAGIELLOŃSKI**

Dyplom:

- państwowy NKJO uprawniający do nauczania w szkołach
- licencjat Uniwersytetu Jagiellońskiego uprawniający do ukończenia studiów magisterskich w Polsce i na świecie
- międzynarodowy certyfikat z języka biznesu
- międzynarodowy certyfikat z drugiego języka obcego honorowany w UE i na świecie: Cambridge ESOL, Goethe-Institut, TCF 1-6, Instituto Cervantes, Università per Stranieri di Siena

Podania i informacje:

w dziekanacie NKJO w Rzeszowie ul. Bohaterów 12, tel. 017 **860 15 60**
e-mail: dziekanat@promar.edu.pl www.promar.edu.pl



Kwartalnik Edukacyjny



2 (57) LATO 2009

Ukazuje się od 1993 r.

Doskonalimy z pasją!

W KRĘGU NOWYCH IDEI

ks. Marek Dziewiecki, **Pedagogika. Między ideologią a realizmem** 3

Z WARSZTATU BADAWCZEGO • INNOWACJE

Rafał Czupryk, **Wartość dialogu w wychowaniu** 20

Małgorzata Świdrak, **Źródła filozoficzne i afirmacje antropologii humanistycznej w wychowaniu** 27

Barbara Świąch, Piotr Gębica, **Projekt informatora turystycznego na przykładzie gminy Wielopole Skrzyńskie** 36

PCEN I OTOCZENIE

Wychowanie w perspektywie personalistycznej. Wywiad z ks. dr. M. Dziewieckim 65

Nasi uczniowie piszą..., Sprawozdanie z XIV Konkursu Literackiej Twórczości Dzieci i Młodzieży 78

PORTRETY, DYSKUSJE, RECENZJE, SPRAWOZDANIA

Dyskusje

Magdalena Korzekwa, **Od pedagogiki przedmiotu do pedagogiki podmiotu** 83

Krystyna Zaufal, **Perspektywy dla europejskiego nauczania historii** 90

Recenzje

Agnieszka Siuta: Z. Frączek, B. Szluz (red.), **Koncepcje pomocy człowiekowi w teorii i praktyce** 98

Lucyna Kuc: W. Walc, B. Szluz, I. Marczykowska (red.), **Opieka i pomoc społeczna wobec wyzwań współczesności** 103

Józef Sowa: A. Weil, **Jak się zdrowo zestarzeć?** 109

Zofia Okraj: M. Kaliszewska, **Czym nakarmić Ufoludka? Bajka edukacyjna o żywieniu człowieka** 116

Nowości wydawnicze [opracowała Dorota Szumna] 118

Pożegnania 121

Sprawozdania

Konferencja „Wielokulturowość - Formy i metody pracy z uczniem cudzoziemcem” 122

V Kongres Nauczycieli w Rzeszowie 125

Nowa podstawa programowa z historii. Konferencja w Świlczy 128

ergo..., Wkładka tematyczna - Technologia informacyjna i komunikacyjna 129

Szanowni Państwo

Przekonanie, że żyjemy w epoce „po ideologiach”, wydaje się nie tyle optymistyczne, co mało realistyczne. Przekonanie to nabiera nowych znaczeń, gdy zaczynamy rozmowę o szkole: jej zadaniach, metodach, misji, celach itd. Życie w czasach permanentnego kryzysu, a więc nieustającej zmiany, nie służy stabilności aksjologicznej społeczeństwa ani też poczuciu bezpieczeństwa najmłodszych jego przedstawicieli. Gdy dodamy do tego jeszcze fakt, pisze o tym – niestety nie u nas – prof. Janusz Czapiński, dramatycznego niedoboru kapitału społecznego, potrzeba tworzenia wiarygodnego i stabilnego szkolnego ustroju staje się jak nigdy bardzo paląca.

Piszę o tym, ponieważ właśnie teraz w „otulinie prawnej” szkoły następują poważne zmiany. Omówimy je w następnych numerach. Dziś pokazujemy określony punkt widzenia związany z myśleniem o szkole w kategoriach aksjologii chrześcijańskiej, budującej wartość ludzkiej osoby na filozofii personalistycznej. Piszę o tym ks. dr Marek Dziewiecki. Chcę zwrócić również Państwa uwagę na konteksty dialogiczne wychowania oraz „afirmacje antropologii humanistycznej w wychowaniu”.

W „ergo...” znajdziecie Państwo bogaty zestaw wypowiedzi na temat Technologii Informacyjnej, poczynsz od platformy Moodle, na HTML-u i GeoGebrze kończąc. Zwróćcie także uwagę na informacje o Wirtualnym Centrum Edukacji i o efektach kilkuletniej pracy Akademii TIK.

Zapraszam do lektury.

MK

Redaguje zespół:

Krystyna Wróblewska, Mariusz Kalandyk (red.nacz.), Piotr Ożarski, Dorota Szumna (z-ca red. nacz.), Urszula Szymańska-Kujawa

Współpraca: Krystyna Lech [Urząd Marszałkowski]

Redakcja Naukowa:

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

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

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

© Copyright by Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, Rzeszów 2009

Projekt okładki: Andrzej Iskrzycki

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.pl; www.pcen.pl

Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

Nakład: 1500 egz.

Marek Dziewiecki

Pedagogika - między ideologią a realizmem

*Wychowawca to ktoś,
kto odnosi sukcesy
w wychowywaniu samego siebie!*

Wstęp

Wielu rodziców i nauczycieli niepokoi to, co dzieje się obecnie ze znaczną częścią dzieci i młodzieży. Trudno się dziwić tym niepokojom, skoro z roku na rok rośnie liczba wychowanków uzależnionych od substancji psychotropowych, przeżywających niepowodzenia szkolne, stosujących agresję i przemoc, wchodzących w grupy przestępcze, popadających w depresję i stany samobójcze. Dochodzi do tego, że niektórzy uczniowie znęcają się psychicznie i fizycznie nad swoimi nauczycielami, a dorastające dzieci ponizają własnych rodziców.

Celem niniejszej analizy jest ukazanie głównych źródeł obserwowanego obecnie kryzysu wychowania, a z drugiej strony poszukiwanie warunków przezwyciężenia tegoż kryzysu, zwłaszcza w odniesieniu do wychowania w ramach pedagogicznych oddziaływań szkoły. Istotnym warunkiem skuteczniejszych niż dotąd działań wychowawczych jest oparcie programów pedagogicznych na realistycznej wizji wychowanka oraz takie przygotowanie zawodowe nauczycieli i pedagogów szkolnych, by byli oni w stanie w kompetentny sposób wypełnić spoczywające na nich zadania wychowawcze w obecnym kontekście kulturowym i społecznym.

Kryzys wychowawców i wychowania

Ewidentny kryzys wychowania jest obecnie nie tylko bolesny, ale także zdumiewający, gdyż teoretycznie powinno być coraz lepiej, a nie coraz gorzej w tej dziedzinie¹. Od nauczycieli i wychowawców wymaga się przecież coraz lepszego wykształcenia i przygotowania pedagogicznego. Szkoły i środki społecz-

¹ Por.: W. Brezinka, *Erziehen in der Gegenwart*, Bonn 1991.

nego przekazu podejmują sporo działań na rzecz pedagogizacji rodziców. Dzięki badaniom z zakresu psychologii rozwojowej mamy szansę coraz lepiej rozumieć wychowanka, jego potrzeby i fazy rozwoju. Aktywny jest sztab rzeczników praw dziecka. Z drugiej strony napiętnowane są obecnie wszelkie formy przemocy wobec dzieci i młodzieży. Większość grup społecznych deklaruje szczególną wrażliwość na los młodego pokolenia. Powstaje wiele instytucji pozarządowych i stowarzyszeń, które deklarują szczególną troskę o dzieci i młodzież.

Warto postawić sobie pytanie: dlaczego jest aż tak źle, skoro jest aż tak dobrze? Sądzę, że głównym źródłem obserwowanego obecnie kryzysu wychowania jest ideologizacja pedagogiki na niespotykaną dotąd skalę. Na początku XXI wieku dominujące systemy pedagogiczne opierają się bowiem na ideologicznych fikcjach, a nie na empirycznych obserwacjach. Fakt ten w dużym stopniu związany jest z kontekstem kulturowym, zwanym postmodernizmem czy ponowoczesnością. Jedną z najbardziej charakterystycznych cech ponowoczesności jest bowiem ucieczka od twardej rzeczywistości w świat miłych fikcji².

Dokładniej rzecz ujmując, ponowoczesność promuje empiryczną wiedzę na temat otaczającego nas świata oraz ideologiczną fikcję na temat człowieka³. Ta ideologiczna fikcja zakłada, iż człowiek może normalnie żyć, rozwijać się i funkcjonować w oderwaniu od prawdy i miłości, rodziny i więzi, wartości i wolności, czujności i dyscypliny. Postmodernistyczna fikcja głosi, że każdy ma swoją prawdę, że człowiek jest dobrym sędzią we własnej sprawie, że wszystko należy tolerować, że każdy sposób postępowania jest równie dobry, że to, co społeczeństwo zdecyduje demokratyczną większością głosów jest zawsze słuszne, że wolność to kierowanie się doraźną przyjemnością i robienie tego, na co ktoś ma w danym momencie ochotę oraz że „neutralność” światopoglądowa państwa polega na promowaniu ateizmu i na walce z chrześcijaństwem⁴.

Tego typu absurdalnym założeniom ideologicznym próbuje postmodernizm podporządkować wszystkie nauki o człowieku, a zwłaszcza antropologię, psychologię, socjologię i pedagogikę. Najbardziej negatywne konsekwencje wynikają z ideologizacji antropologii, gdyż zawężone lub

² Por.: P. Kosłowski, *Die postmoderne Kultur*, Monachium 1987; M. Dziewiecki, *Ponowoczesność - człowiek - wychowanie*, [w:] „Katecheta” 2003, nr 7-8, s. 83-90.

³ Obecnie można wręcz mówić o terroryzmie przeciw prawdzie, czy o potępianiu prawdy tak, jakby to prawda była kłamstwem. Odnosi się to zwłaszcza do świata polityki, środków przekazu, medycyny, wymiaru sprawiedliwości oraz nauk o człowieku (por.: W. Schockenhoff, *Zur Lüge verdammt*, Freiburg 2000, s. 106).

⁴ Por. M. Dziewiecki, *Państwo, światopogląd i wychowanie*, [w:] „Wychowawca” 2001, nr 11, s. 5-6.

wypaczone spojrzenie na ludzką naturę prowadzi do kryzysu wszystkich pozostałych nauk o człowieku, a zwłaszcza do kryzysu pedagogiki. „Poprawna”⁵ ideologicznie antropologia, która jest szczególnie natarczywie promowana od czasów Carla Rogersa⁶, zakłada, że człowiek rodzi się wewnątrznie dobry, bezkonfliktowy i harmonijny, a zatem zdolny do spontanicznej samorealizacji: bez dyscypliny i czujności, bez zasad moralnych i religijnych, bez szukania obiektywnej prawdy i uczenia się ofiarnej miłości. Konsekwencją tego typu wizji człowieka jest teza, że zadaniem wychowawców jest jedynie empatyczne wczuwanie się w subiektywny świat potrzeb i przeżyć wychowanka, jego bezwarunkowa akceptacja oraz zaufanie w jego zdolność samorozwoju. Ponadto ponowoczesna antropologia dostrzega w wychowanku jedynie jego cielesność, emocjonalność i subiektywne przekonania. Wszystkie inne sfery, a zwłaszcza sfera moralna, duchowa, religijna, społeczna i aksjologiczna, są traktowane jako coś narzuconego wychowankowi z zewnątrz i zakłócającego jego spontaniczną oraz bezstresową samorealizację⁷.

Systemy pedagogiczne zbudowane na tak utopijnej antropologii same okazują się utopią, gdyż oparte są na ideologicznych fikcjach, a nie na empirycznych danych. Takie systemy stają się antypedagogiką i prowadzą do zablokowania rozwoju wychowanka⁸. Sprawiają ponadto, że antywychowawczy staje się cały kontekst społeczny, w którym przyszło żyć dzieciom i młodzieży⁹. Kontekst ten dobrze charakteryzują natrętnie promowane hasła ideologiczne, typu: róbcie, co chcecie, życie na luzie, brońcie (niektórych) praw dzieci bez wspomnienia o obowiązkach, wychowujcie bez stresów, nie „narzucajcie” wychowankom żadnych norm moralnych czy dyscyplinarnych, zachowujcie neutralność światopoglądową¹⁰. Gdy pojawiają się dramatyczne konsekwencje tego typu demoralizujących utopii, wtedy ponowoczesność „rozwiązuje” prowokowane przez siebie problemy za pomocą następnych haseł ideologicznych, np. odwołując się

⁵ Jako „niepoprawne” politycznie czy pedagogicznie są traktowane wszystkie te prawdy i fakty, które stanowią zagrożenie dla dominujących ideologii, gdyż demaskują absurdalność ich twierdzeń oraz negatywne konsekwencje ich aplikacji praktycznych.

⁶ Por. C.R. Rogers, *On becoming a person*, Boston 1961; C.R. Rogers, *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Wrocław 1991.

⁷ Por.: M. Dziewiecki, *Wychowanie: mity, ideologia i realizm*, [w:] „Katecheta” 2003, nr 2, s. 56-60.

⁸ Por.: M. Dziewiecki, *Demaskowanie zagrożeń wychowawczych*, [w:] „Wychowawca” 2000, nr 12, s. 4-5.

⁹ Por. Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.

¹⁰ Por.: M. Dziewiecki, *Odrzucenie norm moralnych i wartości duchowych*, [w:] *Od konfrontacji do dialogu*, V. Kmiecik (red.), Lublin 2003, s. 187-202.

do sloganów o niskiej szkodliwości danego czynu, o potrzebie tolerancji, o prawach demokracji czy o szczególnej wrażliwości wobec sprawcy (a nie ofiar!) przemocy.

Antropologiczne podstawy pedagogiki realistycznej

Przedstawione powyżej fakty potwierdzają, że ponowoczesność tworzy kontekst kulturowy i społeczny, który jest wyjątkowo szkodliwy dla wychowania młodego pokolenia¹¹. Ideologia ponowoczesności największe szkody przynosi właśnie wśród dzieci i młodzieży, gdyż odwołuje się do obietnic, obiektywnie oczywistych utopii, które subiektywnie stają się tym bardziej atrakcyjne i pociągające, im bardziej ich odbiorca jest kimś niedojrzałym i mało krytycznym. Tak wygląda przecież z definicji sytuacja osób w wieku rozwojowym. Najbardziej szkodliwa w wymiarze pedagogicznym jest właściwa ponowoczesności obietnica łatwego szczęścia, a zatem szczęścia osiągniętego inaczej niż poprzez wychowanie dojrzałego człowieka, który umie kochać i pracować.

Obecnie mamy do czynienia ze swoistą „schizofrenią” antropologiczną w pedagogice. Mam tu na myśli paradoksalny fakt, że w czasach, w których dominuje ideologia dostrzegająca w wychowaniu głównie jego pozytywne aspekty i możliwości, większość rodziców i innych wychowawców nie ma odwagi proponować dzieciom i młodzieży życia w prawdzie, miłości i wolności, zadowolając się minimalistycznymi celami albo ograniczając się do redukcji strat w obliczu kryzysu przeżywanego przez wychowanka. Tego typu „schizofrenia antropologiczna” w pedagogice potwierdza, że ideolodzy „nowoczesnego” i „postępowego” wychowania nie traktują poważnie głoszonych przez siebie poglądów.

Aby w tej sytuacji powrócić do odpowiedzialnego wychowania, które proponuje chrześcijaństwo¹², trzeba odzyskać adekwatne rozumienie wychowanka. To jedyny merytorycznie uzasadniony punkt wyjścia w pedagogice. Nie można przecież udzielać mądrej pomocy wychowawczej komuś, kogo nie rozumiemy lub kogo rozumiemy w sposób błędny. Pierwszym zadaniem współczesnych pedagogów jest zatem powrót do – „niepoprawnego” politycznie – całościowego i realistycznego rozumienia wychowanka. Takie rozumienie oznacza, że wychowawca zdaje sobie sprawę zarówno z wielkości i niezwykłości wychowanka (to ktoś, kto może nauczyć się

¹¹ Por.: J. Życiński, *Wyzwania duszpasterskie w kulturze postmoderny*, „Więź” 2002, nr 1, s. 13-25.

¹² Szczegółowe analizy na temat katolickiej koncepcji wychowania w świetle dokumentów Kościoła, zob.: S. Dziekoński, *Rozwój wychowawczej myśli Kościoła na przestrzeni ostatnich wieków*, Warszawa 2004.

rozważnie myśleć, roztropnie kochać i podejmować odpowiedzialne decyzje), jak i z jego ograniczeń i słabości (wychowanek to ktoś, kto potrafi skrzywdzić samego siebie). Z kolei całościowe rozumienie wychowanka oznacza, że rodzice i inni wychowawcy dostrzegają i formują wszystkie sfery: cielesną, płciową, seksualną, intelektualną, emocjonalną, moralną, duchową, religijną, społeczną, a także sferę wartości i wolności¹³.

Niestety, obecnie jest niewielu rodziców, nauczycieli, pedagogów i psychologów, którzy patrzą na wychowanka nie poprzez pryzmat modnych ideologii, lecz w sposób realistyczny i całościowy. Codzienne doświadczenie potwierdza to, co o człowieku mówi *Pismo Święte*, a mianowicie, że każdy wychowanek to ktoś zagrożony od zewnątrz – przez cynicznych czy naiwnych ludzi, i od wewnątrz – przez własną naiwność czy słabość. To ktoś, kto znajduje się w sytuacji biblijnego Józefa, który został sprzedany przez braci do niewoli i kto coraz częściej okazuje się synem marnotrawnym, w pogoni za iluzją łatwego szczęścia odchodzącym od kochającego go ojca. Nic zatem dziwnego, że wychowanie to nierzadko ratowanie wychowanka przed nim samym, przed jego własną ignorancją, naiwnością i słabością.

Pedagogika realistyczna w praktyce

Powtórzmy raz jeszcze, że jedynym adekwatnym punktem wyjścia w opracowaniu odpowiedzialnego modelu pedagogicznego jest pogłębiona antropologia, a zatem realistyczne (a nie naiwne) i całościowe (a nie zawężone) rozumienie wychowanka. Powyższa teza jest tak oczywista, że zgodzą się z nią chyba wszyscy rodzice i nauczyciele. Problem polega na tym, że im bardziej dany wychowawca patrzy na wychowanka w sposób naiwny i zawężony, tym bardziej jest z reguły przekonany, że to właśnie on patrzy na wychowanka realistycznie i całościowo.

W tej sytuacji jedynym sposobem faktycznej, a nie jedynie deklarowanej, weryfikacji założeń danego systemu pedagogicznego jest analiza konkretnych form oddziaływania pedagogicznego, proponowanych przez ten system. Popatrzmy zatem na aplikacje praktyczne pedagogiki opartej na rzeczywistym rozumieniu wychowanka, a przez to wolnej od ideologicznych fikcji. Aplikacje praktyczne zostaną przedstawione poniżej; kryterium porządkującym wywód będą podstawowe formy oddziaływania pedagogicznego: wychowanie, profilaktyka, interwencja kryzysowa i terapia.

¹³ Por.: W. Brezinka, *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft*, Basel 1993.

Pedagog – wychowawca

W czasie spotkań i rozmów z rodzicami i nauczycielami przekonuję się ze zdumieniem, że ci, którzy są uważani za wychowawców, często w ogóle nie podejmują funkcji wychowawcy. W konsekwencji wychowanie należy do najbardziej obecnie zaniedbanych sfer w rodzinie i społeczeństwie. Rodzice są często nieobecni, albo źle obecni w życiu własnych dzieci. Inni z kolei rodzice nie podejmują w sposób systematyczny i konsekwentny trudu wychowania. Jedni i drudzy zwykle „zauważają” swoje dzieci dopiero wtedy, gdy te wchodzą w poważny kryzys i gdy swoim zaburzonymi zachowaniami głośno wołają o obecność czy pomoc. Podobnie w środowisku szkolnym nauczyciele coraz częściej skupiają się na profilaktyce i redukcji strat, a nawet próbują stawać się terapeutami dla swoich wychowanków. Zapominają natomiast o tym, że ich głównym zadaniem jest nauczanie i wychowanie młodego pokolenia.

Mentalność reduktora strat i terapeuty jest słuszną w obliczu tych, którzy przeżywają poważny kryzys. Okazuje się natomiast fatalna w perspektywie wychowania, gdyż sprawia, że dorośli stawiają jedynie minimalistyczne cele w wychowaniu młodego pokolenia i poddają się zniechęceniu oraz negatywnym oczekiwaniom. Patrzą bowiem na wychowanka przez pryzmat jego rówieśników czy też starszych kolegów posiadających określone problemy, a nie przez pryzmat jego własnych możliwości i aspiracji. Wszystko to sprawia, że „ideałem” pedagogicznym staje się wychowanek-średniak, który nie sprawia większych kłopotów w domu, szkole czy na ulicy. Tymczasem im bardziej w wychowaniu zadowolamy się minimalizmem oraz im bardziej ograniczamy się do redukcji strat, tym większe będą straty i kryzysy, w które popadną nasi wychowankowie. Pojawia się tu analogia do coraz częstszego w polskich szkołach zaniżania poziomu nauczania i równania w dół, co w dłuższej perspektywie prowadzi do zapaści intelektualnej młodego pokolenia. W wychowaniu i dydaktyce obowiązuje zasada: kto wymaga niewiele, ten nie osiągnie niczego. Kto wymaga dużo, ten faktycznie promuje rozwój wychowanków i ma szansę osiągnąć prawie wszystko¹⁴.

Wychowawca, który wykorzystuje realistyczną pedagogikę to ktoś, kto rozumie, że jego pierwszym zadaniem jest mądre i odpowiedzialne wychowanie młodego pokolenia, a nie ograniczanie się do interwencji kryzysowej czy do redukcji strat. Taki wychowawca korzysta z każ-

¹⁴ Por.: M. Dziewiecki, *Psychopedagogiczna formacja katechetów w obliczu nowej ewangelizacji*, [w:] S. Dziekoński (red.), *Ewangelizować czy katechizować?*, Warszawa 2002, s. 161-188; M. Dziewiecki, *Katecheza a ścieżka edukacyjna*, *Wychowanie do życia w rodzinie*, [w:] „Katecheta” 2003, nr 7-8, s. 107-112.

dego kontaktu z dziećmi i młodzieżą, aby wspierać ich w pozytywnym rozwoju. Podstawą zaś rozwoju jest proponowanie dojrzałej sztuki życia. Wychowywać to pomagać wychowankowi, by coraz precyzyjniej rozumiał oraz coraz dojrzałej kochał siebie i innych ludzi. To uczyć myśleć i kochać, jak Chrystus. Boża prawda wyzwala wychowanka z ignorancji, naiwności i grzechu, a Boża miłość daje mu siłę konieczną do tego, by osiągnąć pełnię dojrzałości, czyli świętość.

Trzeba z całą mocą podkreślić, że wychowawca realista proponuje wychowankowi **wyłącznie** optymalną drogę życia, czyli drogę mniej uczęszczaną, drogę miłości i prawdy, wolności i odpowiedzialności. Takiego pedagoga wychowankowie pytają – podobnie jak Jezusa – nie o to, czy dane zachowanie jest już grzechem, lecz o to, co dobrego warto czynić. Wychowawca uświadamia im bowiem fakt, że Boże przykazania nie ograniczają ludzkiej wolności, lecz są dla nas zaszczytem i wyróżnieniem. To przecież zaszczyt i wyróżnienie, gdy ktoś nie kradnie, nie kłamie, nie zabija, nie cudzołoży, nie krzywdzi swoich bliskich, gdy nie stawia jakichś rzeczy czy osób w miejsce Boga. Ewangelia jest podręcznikiem pedagogicznym, który wychowawców i wychowanków uczy życia w wolności i świętości dzieci Bożych, prowadząc jednych i drugich do tego Wychowawcy, który najpełniej kocha i rozumie człowieka.

Wychowawca realista nie poddaje się „wypaleniu” zawodowemu nawet wtedy, gdy jego oddziaływania wychowawcze zdają się pozostawać bezowocne lub gdy spotykają się z jawnym odrzuceniem czy wręcz szyderstwem. Ma on bowiem świadomość, że jest w pełni odpowiedzialny za swoją postawę wobec wychowanka, ale nie za jego odpowiedź lub za brak odpowiedzi¹⁵. Zdaje sobie też sprawę z tego, że wychowankowie w odmienny sposób odnoszą się do wychowawców niż do demoralizatorów. Wobec tych pierwszych są z reguły niezwykle krytyczni i próbują podważyć najbardziej nawet oczywiste prawdy czy wymagania, które uświadamiają im wychowawcy. Są natomiast często zupełnie bezkrytyczni wobec demoralizatorów, którzy mają młodzież iluzją łatwego szczęścia: bez podstawowych wartości i więzi, bez dyscypliny i stawiania sobie wymagań, bez czujności i pracy nad sobą. Z tego właśnie względu wychowawca realista ma świadomość, że aby wychowywać, nie wystarczy mieć rację i nie wystarczy być bardziej kompetentnym od demoralizatorów. Trzeba kochać. Tylko wtedy bowiem, gdy wychowanek widzi, że jego los naprawdę leży na sercu wychowawcy, będzie skłonny skorzystać z jego pedagogicznych oddziaływań. Także wtedy, gdy wychowawca będzie mu ukazywał wymagania, normy i ideały, bez których nie jest możliwy rozwój i osiągnięcie dojrzałości.

¹⁵ Por. M. Dziewiecki, *Odpowiedzialność wychowawcy*, [w:] „Wychowawca” 2002, nr 5, s. 14.

Pedagog profilaktyk

Wychowawca, który w realistyczny sposób widzi wychowanka i środowisko jego życia, jest świadomy poważnych zagrożeń, jakim obecnie podlega młode pokolenie. Wielu nastolatków w drastyczny sposób zawęża pragnienia i aspiracje, kieruje się doraźną przyjemnością, popada w destrukcyjne uzależnienia od określonych substancji chemicznych, osób, rzeczy, bodźców czy doznań. Wielu młodych używa myślenia po to, by oszukiwać samych siebie, a wolności w taki sposób, że ją traci. Wielu nastolatków tworzy więzi, które okazują się toksycznym uwięzieniem. Coraz częściej spotykamy dziewczęta i chłopców, którzy przeżywają najbardziej dramatyczną formę desperacji, jaka może dotknąć człowieka, a mianowicie stają się obojętni na własny los. Realistyczna świadomość tego typu zagrożeń sprawia, że odpowiedzialny wychowawca to także profilaktyk, czyli ktoś, kto podejmuje działania, które chronią wychowanka przed problematycznymi zachowaniami, uzależnieniami oraz innymi formami bolesnego kryzysu.

Działania profilaktyczne są obecnie prowadzone na dużą skalę w szkołach, świetlicach i innych środowiskach. Niestety, nadal w polskiej profilaktyce dominuje model negatywny, który skupia się na ukazywaniu zagrożeń i na przestrzeganiu wychowanków przed zachowaniami problematycznymi¹⁶. W najlepszym przypadku profilaktycy, którzy odwołują się do tego modelu, usiłują uczyć wychowanka dojrzałej postawy wobec alkoholu czy narkotyków, nie próbując jednak uczyć go dojrzałej postawy w innych sferach życia. W najgorszym zaś przypadku tego typu oddziaływanie „profilaktyczne” okazuje się formą (niezamierzonego?) instruktażu na przykład co do rodzaju, działania a nawet sposobów wytwarzania określonych substancji odurzających. Ciągłe jeszcze zbyt mało jest w Polsce profilaktyki pozytywnej, czyli uczenia dzieci i młodzieży wartościowych kompetencji oraz dojrzałej filozofii życia, opartej na czynieniu tego, co wartościowsze, a nie tego, co łatwiejsze czy co czyni tak zwana większość społeczeństwa. Ciągłe jeszcze znaczna część profilaktyków liczy na swoistą schizofrenię u wychowanków, czyli na sytuację, w której zajmą oni dojrzałą postawę wobec nikotyny, alkoholu czy narkotyków wtedy, gdy nikt nie nauczy ich zajęcia równie dojrzałej postawy wobec ciała, seksualności czy więzi międzyludzkich.

W tej sytuacji realistyczny wychowawca ma za zadanie pójście w głąb w swoich oddziaływaniach profilaktycznych. Pójście w głąb oznacza poma-

¹⁶ Por. M. Dziewiecki, *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*, Kielce 2000, s. 119-140.

ganie wychowankom, by rozwijali pozytywne zainteresowania i pasje, by kierowali się odpowiedzialną hierarchią wartości, by pragnęli realistycznie myśleć i mądrze kochać, by nie tylko innym ludziom, ale także samym sobie potrafili powiedzieć „nie” w obliczu własnych słabości czy naiwności. Wychowawca profilaktyk to ktoś, kto pomaga wychowankom w budowaniu pozytywnych więzi z samym sobą, z drugim człowiekiem i z Bogiem, bo tego typu więzi okazują się najskuteczniejszą ochroną w obliczu zewnętrznych i wewnętrznych zagrożeń. Zło najpewniej zwycięża się dobrem¹⁷.

Od piętnastu lat osobiście przekonuję się o tym w czasie moich wielogodzinnych często spotkań z dziećmi, młodzieżą i studentami. Są oni zainteresowani tym, co im proponuję i stają się skłonni do tego, by modyfikować swoje ewentualne błędne zachowania jedynie wtedy, gdy wskazuję im konkretne sposoby poszerzania świadomości, wolności i dojrzałości w odniesieniu do sfery cielesnej, seksualnej, emocjonalnej, moralnej, duchowej, społecznej, religijnej i aksjologicznej. Wychowawca-profilaktyk rozumie, że podstawą ochrony dzieci i młodzieży przed zachowaniami problematycznymi i uzależnieniami jest uczenie wychowanków sztuki dojrzałego życia, a nie sztuki niepicia alkoholu czy nie sięgania po narkotyki. Rozumie też, że swoimi oddziaływaniami musi objąć nie tylko uczniów, ale także ich rodziców oraz środowisko lokalne¹⁸.

Pedagog ratownik

Codziennie doświadczenie potwierdza fakt, że oddziaływania wychowawcze i profilaktyczne niestety nie wystarczą w relacjach międzyludzkich. W każdym środowisku spotykamy bowiem osoby niepełnoletnie i dorosłe, które – czasem bez własnej winy – przeżywają poważny kryzys w życiu osobistym, rodzinnym czy społecznym. Część z tych osób w dramatyczny sposób krzywdzi innych ludzi i samych siebie. Wtedy konieczna staje się interwencja kryzysowa, aby zredukować straty zdrowotne, psychiczne, moralne, duchowe, społeczne czy materialne¹⁹.

Ponieważ duża część rodziców, nauczycieli i innych wychowawców zaniedbuje wychowanie i profilaktykę, lub przyjmuje programy pedagogiczne, które nie są oparte na analizie rzeczywistości, lecz na ideologicznych fikcjach, to efektem takiej sytuacji jest coraz większy kryzys młodego pokolenia i potrzeba interwencji kryzysowych. Jeśli już dochodzi do takich

¹⁷ Por. M. Dziewiecki, *Młodzi w poszukiwaniu szczęścia*, Częstochowa 2003.

¹⁸ Por. M. Dziewiecki, *Integralna profilaktyka uzależnień w szkole*, Kraków 2003.

¹⁹ Por. M. Dziewiecki, *Przezwyciężanie trudności wychowawczych w szkole*, [w:] „Katecheta” 2002, nr 7-8, s. 83-90.

interwencji, to bywają one zwykle spóźnione. Dla przykładu, rodzice zaczynają interweniować dopiero wtedy, gdy odkrywają, że ich dziecko jest przestępcą albo narkomanem. Podobnie szkoła reaguje zwykle dopiero wtedy, gdy dojdzie do drastycznych krzywd, np. gwałtu czy rozboju w szkole, albo gdy interweniuje prasa czy telewizja. Reakcje szkoły bywają często nieadekwatne i nieskuteczne ze względu na „poprawność” polityczną i dominującą mentalność. Pedagodzy są bowiem dosłownie szantażowani sloganami o „tolerancji” czy o „niskiej szkodliwości społecznej” zaburzonych zachowań wychowanka. Czują się w tej sytuacji bezradni, a kuratoria robią wszystko, by na zewnątrz podtrzymywać fikcję, że w polskich szkołach nie dzieje się nic niepokojącego. W konsekwencji uczniowie pozostają faktycznie bezkarni, a to przyspiesza proces demoralizacji i pogłębia degradację szkół jako środowisk wychowawczych²⁰.

Jak zatem powinni postępować nauczyciele i pedagodzy szkolni w obliczu takich zachowań wychowanków, jak: sięganie po alkohol, papierosy, narkotyków, agresja i przemoc, kradzieże i rozboje, ewidentne lekceważenie obowiązków szkolnych czy drastyczne łamanie innych punktów regulaminu szkoły? Sądzę, że realistyczna interwencja kryzysowa powinna opierać się na kilku podstawowych zasadach, które spróbuję syntetycznie zaprezentować.

Zasada pierwsza to współpraca nauczycieli z rodzicami. Problemy szkolne są sygnałem trudności w rodzinie, która ma decydujący wpływ na postawę danego wychowanka. Realizm pedagogiczny podpowiada, iż nie można podjąć skutecznej interwencji kryzysowej, jeśli będzie ona ograniczona jedynie do działań na terenie szkoły. Niestety, współpraca z rodzicami okazuje się coraz trudniejsza. Rodzice często przeżywają jeszcze większy kryzys niż ich dzieci. W konsekwencji lekceważą wskazania nauczycieli, negują fakty, naiwnie usprawiedliwiają swoje dzieci i samych siebie. Najchętniej zwracają się o pomoc do tych specjalistów, którzy – podobnie jak oni – lekceważą zaistniałe problemy albo podpowiadają łatwe „rozwiązania”, typu wypisanie zaświadczenia o nadpobudliwości ucznia czy o jego dysleksji i dysgrafii. Mimo to warto rozmawiać z takimi rodzicami, aby rzeczowo ukazywać powody niepokoju. Warto też odwiedzać w domu uczniów sprawiających problemy, a w groźniejszych przypadkach zwracać się o pomoc do policji czy innych instytucji. W skrajnych przypadkach należy skierować do sądu wnioski o pozbawienie rodziców praw rodzicielskich.

Jeśli natomiast w sytuacji kryzysowej rodzice danego ucznia podejmują

²⁰ Por. M. Dziewiecki, *Młodość, alkohol i realizm*, [w:] „Świat Problemów” 2000, nr 2, s. 41-43.

współpracę ze szkołą, to trzeba im pomóc, aby prawidłowo diagnozowali trudności swoich dzieci oraz dojrzałe interweniowali we współpracy ze szkołą i wychowawcą klasy. Temu celowi powinny służyć wywiady i rozmowy indywidualne. Jeśli rodzice ucznia, który zachowuje się w sposób wysoce problematyczny (np. pije alkohol czy stosuje przemoc), lekceważą sprawę, to wtedy trzeba zapytać innych rodziców, czy akceptują fakt, iż ich dzieci są demoralizowane i krzywdzone w szkole. Wystarczy, że choćby nieliczni rodzice staną stanowczo w obronie własnych dzieci, aby nauczyciel miał odpowiednie wsparcie, i aby jego pozycja była zdecydowanie mocniejsza niż pozycja rodziców naiwnych, agresywnych czy cynicznych.

Po drugie, w obliczu sytuacji kryzysowych nauczyciele powinni pamiętać, że rolą szkoły nie jest resocjalizacja uczniów z zaburzeniami, lecz dydaktyka i wychowanie, zgodnie z dydaktycznym i wychowawczym programem danej szkoły. Jest tu analogia do sytuacji lekarzy, których zadaniem nie jest rozwiązywanie trudnych sytuacji finansowych czy społecznych (od tego są inne instytucje), lecz dbanie o zdrowie obywateli. Nauczyciele nie mają obowiązku, by kończyć studia z resocjalizacji, ani też nie są zatrudniani na etacie resocjalizatora czy kuratora. Ich zadaniem jest natomiast staranne diagnozowanie uczniów z problemami, precyzyjne dokumentowanie ich zaburzonych zachowań oraz odsyłanie takich uczniów do odpowiednich specjalistów.

Jeśli działania te nie przynoszą poprawy i uczeń nadal nie chce lub nie potrafi respektować regulaminu szkoły w ważnych aspektach, wtedy pozostaje sankcja ostatnia, a mianowicie usunięcie go ze szkoły i oddanie pod opiekę kuratorium. Dopiero wtedy, gdy nauczyciele będą stanowczo realizować powyższą zasadę, Ministerstwo Edukacji i kuratoria będą zmuszone do funkcjonowania w świecie faktów, a nie w świecie fikcji. W konsekwencji będą też zmuszone do tworzenia szkół specjalnych i innych struktur dla dzieci i młodzieży z poważnymi zaburzeniami behawioralnymi. To jedyny sposób, by inni uczniowie, na razie mniej zagrożeni patologiami, oraz ich rodzice przestali lekceważyć szkołę oraz by MEN i kuratoria zaczęły wreszcie chronić dzieci i młodzież przed toksycznymi programami telewizyjnymi, przed szkodliwymi czasopismami i demoralizującymi antywychowawcami.

Zasada trzecia, w obliczu wysoce problematycznych zachowań danego ucznia w szkole, brzmi: rolą dzieci i młodzieży nie jest ratowanie rówieśników, którzy przeżywają poważny kryzys. To jest rola ludzi dorosłych, którzy dysponują odpowiednimi kompetencjami i doświadczeniem, a także instytucjami, finansami i przepisami prawa. Kuratoria i inne instytucje mogą oczywiście organizować również takie formy interwencji kryzyso-

wych, w które włączają prawidłowo rozwijających się wychowanków, pod warunkiem jednak, że rodzice mogą być całkowicie pewni, iż to prawidłowo rozwijające się dzieci oddziałują pozytywnie na dzieci w kryzysie, a nie odwrotnie. W praktyce oznacza to, że trzeba raczej odejść od politycznie „poprawnej” tendencji tworzenia szkół integracyjnych z uczniami, którzy prezentują poważne zaburzenia behawioralne. Nie jest bowiem możliwa w szkole skuteczna ochrona wychowanków przed destrukcyjnym oddziaływaniem uczniów zdemoralizowanych czy stosujących przemoc. Wskazane jest natomiast integrowanie tych uczniów z innymi wychowankami w strukturach pozaszkolnych, np. w świetlicach środowiskowych czy kołach zainteresowań, gdzie możliwy jest podział na małe grupy, funkcjonujące pod starannym nadzorem ze strony kompetentnych dorosłych.

Czwarta reguła, którą nauczyciele powinni respektować w obliczu interwencji kryzysowych, to zasada, że najpierw trzeba chronić uczniów, którzy są ofiarami przemocy czy demoralizacji. Dopiero w drugiej kolejności należy udzielić pedagogicznej pomocy tym uczniom, którzy stosują przemoc, czy którzy są zdemoralizowani. Zasada ta dotyczy oczywiście nie tylko szkoły, lecz wszystkich środowisk, na przykład rodziny, grup rówieśniczych czy zakładów pracy. Jednak w szkole powinna być ona respektowana w sposób absolutnie jednoznaczny i konsekwentny.

Dzięki badaniom z zakresu psychologii i pedagogiki zdajemy sobie sprawę z tego, że zachowania agresywne, a tym bardziej patologiczne, danych uczniów nie są dziełem przypadku, lecz świadczą o środowiskowych czy osobowościowych zaburzeniach. Innymi słowy również „kat” potrzebuje pomocy i to zwykle pomocy bardziej specjalistycznej i długofalowej niż jego ofiara. Jednak zawsze ochrona ofiary musi mieć pierwszeństwo przed udzielaniem pomocy „katowi”. Również wtedy, gdy okazuje się, że „kat” też jest ofiarą swojego środowiska rodzinnego lub rówieśniczego, chorej cywilizacji czy demoralizującego oddziaływania określonych programów telewizyjnych czy czasopism. Powyższa zasada jest oczywista zarówno w aspekcie wychowawczym, jak i moralnym, jednak należy ją z całą mocą przypominać w sytuacji, w której polityczna „poprawność” chroni w praktyce bardziej sprawcę niż ofiarę zakazanego czynu. Tego typu „poprawność” jest wyjątkowo okrutna i cyniczna.

Wychowawca realista rozumie, że im bardziej dany wychowanek okazuje się niedojrzały i błędzi, tym bardziej zmusza nas do tego, by okazywać mu „twardą” miłość, na przykład poprzez demaskowanie jego błędów czy poprzez egzekwowanie naturalnych konsekwencji jego negatywnych zachowań (np. oceny niedostateczne, powtarzanie roku szkolnego, obniżenie stopnia ze sprawowania, usunięcie ze szkoły). Takiej właśnie wychowującej

miłości uczy Jezus w przypowieści o synu marnotrawnym i o mądrze kochającym ojcu²¹. Gdy syn odchodzi, wtedy ojciec nie przestaje go kochać. Wychodzi na drogę, aby syn był pewien, że może wrócić, że serce ojca i drzwi jego domu pozostają otwarte dla błądzącego. Jednak dopóki syn błądzi, dopóty ojciec nie udziela mu pomocy i nie przeszkadza ponosić naturalnych konsekwencji popełnianych błędów. Bolesnie cierpi razem z synem, ale rozumie, że tylko osobiste cierpienie błądzącego może mu otworzyć oczy i skłonić do zmiany postępowania.

Tam zatem, gdzie nie wystarcza miłość i promowanie rozwoju, tam lekarstwem dla wychowanka może stać się jego cierpienie. Właśnie dlatego utopią jest slogan o wychowaniu bez stresów²² czy o zdobywaniu wiedzy bez klasówek. Podstawą realistycznej interwencji kryzysowej w szkole jest zatem miłość dostosowana do sytuacji i zachowania danego wychowanka oraz konsekwentne stosowanie zasady: zero tolerancji dla zachowań niezgodnych z regulaminem szkoły, natomiast maksimum wsparcia dla zachowań dojrzałych i odpowiedzialnych.

Pedagog terapeuta

Są sytuacje, w których przeżywane problemy i trudności osiągnęły już takie rozmiary, że danemu wychowankowi nie wystarczy najmądrzejsza nawet porada czy interwencja kryzysowa. Chodzi tu np. o tych, którzy popadli w dramatyczne uzależnienia (np. od substancji psychotropowych, seksu, jedzenia, hazardu czy gier komputerowych). Chodzi też o tych, którzy popadli w głębokie stany depresyjne, nerwice czy inne zaburzenia. Codzienne życie takich wychowanków staje się nieznośnym ciężarem, a oni sami są poważnym zagrożeniem dla siebie i innych ludzi. W takiej sytuacji konieczna jest interwencja terapeutyczna.

Organizowanie i podjęcie tego typu interwencji nie należy do zadań nauczycieli, ani do zadań szkoły. Interwencja terapeutyczna wymaga bowiem wykształcenia wysokiej klasy specjalistów, a także zorganizowania instytucji, które dysponują personelem pomocniczym, budynkami i zapleczem finansowym, badaniami naukowymi i ewaluacją stosowanych przez siebie metod terapeutycznych. Z tego względu organizowanie pomocy terapeutycznej jest obowiązkiem państwa i żadna inna instytucja nie powinna, ani nie jest w stanie wyręczać w tym struktur państwowych.

²¹ Por.: M. Dziewiecki, *Miłość pozostaje*, Częstochowa 2001, s. 107-112.

²² Wychowanie bez stresu jest zasadne jedynie w tym znaczeniu, że wychowawcy nie powinni być źródłem niezawinionego przez wychowanka stresu. Natomiast nie powinni przeszkadzać w tym, by wychowanek doświadczył stresu, który jest naturalną konsekwencją jego błędów. Tego typu stres jest bowiem istotnym elementem motywacji w pracy nad sobą.

Jednak także wobec wychowanków, którzy potrzebują specjalistycznej pomocy terapeutycznej pedagog ma do spełnienia ważną rolę. Jego pierwszym zadaniem jest motywowanie ucznia i jego rodziców do podjęcia trudu terapii oraz do szukania takich osób i instytucji, które są w stanie udzielić optymalnej pomocy. Drugim zadaniem pedagoga jest wskazywanie ewentualnych ograniczeń danego typu terapii. Wtedy bowiem można udzielić wychowankowi tych koniecznych form wsparcia, których nie otrzyma on w czasie samej terapii.

Największą chyba słabością dominujących obecnie form terapii jest to, że terapeuci skupiają się zwykle na psychice pacjenta, a nie na jego sytuacji egzystencjalnej²³. Wielu terapeutów zapomina o tym, co ponad sto lat temu przypomniał Z. Freud, a mianowicie, że nie ma nic przypadkowego w ludzkiej psychice. Ewentualne bolesne stany emocjonalne, depresje, uzależnienia czy natrętne myśli to lustro, które odzwierciedla sytuację osobistą, rodzinną i społeczną danego wychowanka. Próba „uzdrawiania” stanów psychicznych człowieka bez pomagania mu, by zajął dojralszą niż dotąd postawę wobec siebie i życia, oznacza podobną naiwność, jak przekonanie, że wystarczy pomalować lustro, w którym ktoś się przegląda, aby ten ktoś korzystniej wyglądał i aby się lepiej poczuł²⁴.

Z powyższych względów pedagog motywuje wychowanka do pracy nad sobą również po zakończeniu procesu terapeutycznego, zachęcając go zwłaszcza do wejścia w grupy formacyjne (np. harcerstwo, grupy parafialne, świetlice środowiskowe). Co najważniejsze, dojrzały pedagog sam okazuje się terapeutą, gdyż dysponuje tą najbardziej podstawową terapią, jakiej potrzebuje wychowanek, a mianowicie terapią miłości. Większość zaburzeń psychicznych i uzależnień to wynik toksycznych więzi i kierowania się błędną hierarchią wartości. Właśnie dlatego wprowadzanie wychowanka w więzi dojrzałej miłości jest nie tylko najskuteczniejszym sposobem wychowania, ale także okazuje się najskuteczniejszą formą terapii. Szczególnym w tym względzie zadaniem pedagoga jest pomaganie wychowankowi, by doświadczył on przebaczenia od Boga i ludzi, by sam sobie dojrzałe przebaczył i pojednał się ze swoją bolesną przeszłością, by dokonał uczciwego rozrachunku moralnego z przeszłością, oraz aby kierował się dojrzałą hierarchią wartości, w której najważniejsza jest prawda i miłość, a nie doraźna przyjemność czy chęć odreagowania napięć²⁵.

²³ Por.: W. Kilpatrick, *Psychologiczne uwiedzenie*, Poznań 1997.

²⁴ Por.: M. Dziewiecki, *Antropologiczne podstawy poradnictwa psychologiczno-religijnego*, [w:] J. Makselon (red.), *Poradnictwo psychologiczno-religijne*, Kraków 2001, s. 11-26. Zob. też: M. Dziewiecki, *Psychologiczne interpretacje ludzkiej tożsamości*, [w:] *Studia Diecezji Radomskiej*, t. III/2000, s. 291-308.

²⁵ Por. M. Dziewiecki, *Miłość przemienia*, Częstochowa 2002.

Pedagog świadek

Dojrzałe i owocne oddziaływanie pedagogiczne w wymienionych powyżej formach (wychowanie, profilaktyka, interwencja kryzysowa, terapia) zależy od osoby wychowawcy w większym stopniu niż od jego teoretycznych umiejętności czy programów, do których się odwołuje. Ostatecznie bowiem to człowiek, a nie program formuje drugiego człowieka²⁶. Jaki zatem powinien być to człowiek, aby w odpowiedzialny sposób pełnić rolę wychowawcy na progu trzeciego tysiąclecia? Taki człowiek – rodzic, nauczyciel, ksiądz, katecheta, pedagog, psycholog, krewny, przyjaciel – powinien dysponować wieloma pozytywnymi cechami i kompetencjami, a najważniejsze z tych cech to: realista, personalista, człowiek o pedagogicznej mentalności zwyczajcy oraz świadek.

Wychowawca na trzecie tysiąclecie to najpierw realista, czyli ktoś, kto chodzi po ziemi. To ktoś odporny na wszelkie ideologie i naciski „poprawnych politycznie” środowisk czy trendów. To ktoś, kto realistycznie i całościowo rozumie wychowanka oraz sytuację egzystencjalną, w której ów wychowanek żyje²⁷. Taki wychowawca rozumie też realistycznie cele (uczenie dojrzałej sztuki życia we wszystkich dziedzinach) oraz metody wychowania (stosowanie głównie motywacji pozytywnej, ale też demaskowanie zagrożeń oraz egzekwowanie naturalnych konsekwencji błędów popełnianych przez wychowanka)²⁸.

Wychowawca na trzecie tysiąclecie to nie tylko realista, lecz także personalista. To zatem ktoś, kto rozumie, że wychowanek jest osobą, czyli kimś zdolnym do życia w świadomości wolności i miłości. W konsekwencji kryterium dojrzałości wychowanka nie może być ani socjalizacja, ani indywidualizacja, lecz personalizacja, czyli stawanie się zintegrowaną i dojrzałą osobą, zdolną do przyjmowania miłości od innych osób oraz do obdarowania innych dojrzałą miłością i troską. Pedagog personalista respektuje fakt, że wychowanek jest osobą wcieloną i że jego psychofizyczne wymiary są nieodłącznym sposobem istnienia i działania. Z tego względu nie tylko nie zaniedbuje wychowania w sferze ciała, płciowości, seksualności czy psychiki, ale przeciwnie – te właśnie sfery obejmuje szczególną troską wychowawczą²⁹. Pedagog personalista ułatwia zatem wychowankowi osiągnięcie faktycznej integracji, czyli włączenie wszystkich wymiarów jego rzeczywistości w harmonijny projekt życia, przyjęty w sposób świadomy i odpowiedzialny³⁰.

²⁶ Por.: M. Dziewiecki, *Osoba i wychowanie*, Kraków 2003, s. 179-180.

²⁷ Por.: A. Cencini, *Będziesz miłował Pana Boga swego*, Kraków 1995.

²⁸ Por.: M. Dziewiecki, *Istota pomocy wychowawczej*, [w:] J. Zimny, *Komunikacja w katechezie*, Sandomierz 2003, s. 241-255.

²⁹ Por.: M. Dziewiecki, *Cieleśność. Płciowość. Seksualność*, Kielce 2000.

³⁰ Por.: M. Dziewiecki, *L'uomo di fronte alla sua dimensione psicofisica*, [w:] *Studia*

Wychowawca na trzecie tysiąclecie to realista i personalista, który kieruje się wychowawczą mentalnością zwycięzcy. Młodzież formowana w innych systemach pedagogicznych pyta zwykle o to, czy dane zachowanie jest jeszcze dopuszczalne albo dlaczego jest zakazane i szkodliwe. Tymczasem wychowawca personalista to ktoś, kto fascynuje dzieci i młodzież perspektywą życia w miłości, prawdzie, wolności, radości i świętości³¹. W konsekwencji ułatwia im postawienie pytania o to, co dobrego warto czynić. Wychowawca personalista ma odwagę wskazywać wyłącznie (!) optymalną drogę życia. Proponowanie drogi średniej czy miernej to specjalność zupełnie innych systemów pedagogicznych³². Ważną cechą wychowawcy o mentalności zwycięzcy jest też cierpliwość oraz zaufanie, że przynajmniej część wychowanków skorzysta z proponowanej im drogi, a inni pójdą chociaż trochę w kierunku miłości, prawdy, wolności i odpowiedzialności.

Czwartą wreszcie cechą pedagoga na miarę wyzwań naszych czasów jest to, że staje się on świadkiem. Zwłaszcza świadkiem miłości (a nie „wolnych związków”), mądrości (a nie subiektywnych przekonań) oraz nadziei (a nie „pozytywnego” myślenia, które nie przekłada się na pozytywne postępowanie). Pedagog świadek to ktoś, kto kocha i fascynuje miłością³³. To świadek tego Boga, który jest miłością i na którego obraz i podobieństwo został stworzony każdy z wychowanków. To ktoś, kto swoją postawą przyprowadza wychowanka do Chrystusa, gdyż rozumie, że tylko sam wychowanek – poprzez spotkanie z Bogiem, z bliźnimi i z samym sobą – może odkryć sens swojego życia, a także swoje powołanie, czyli swój niepowtarzalny sposób włączenia się w Bożą i ludzką historię miłości³⁴.

Zakończenie

A. de Saint-Exupéry zapisał obserwację, którą warto umieścić w każdym domu, w każdej klasie szkolnej, w każdej placówce wychowawczej: „Jeśli w jakiejś glebie, a nie w żadnej innej, pomarańcze zapuszczają głębokie korzenie i wydają obfite owoce, to tamten teren jest prawdziwy

Diecezji Radomskiej, t. IV (2002), s. 291-316.

³¹ Por.: M. Dziewiecki, *Pedagogika pragnień i aspiracji*, [w:] „Katecheta” 2001, nr 5, s. 11-16.

³² Symptomatyczne, że większość pedagogów w ogóle nie wspomina np. o jedynym stuprocentowo pewnym sposobie ochrony przed chorobą AIDS, jakim jest czystość przedmałżeńska i wzajemna wierność małżeńska.

³³ Por.: M. Dziewiecki, *Miłość pozostaje*, Częstochowa 2001.

³⁴ Por.: M. Dziewiecki, *Pedagogika miłości*, [w:] *Studia Warmińskie t. XXXVIII* (2001), s. 339-346.

dla pomarańczy. Jeśli określona religia, kultura, hierarchia wartości czy forma aktywności, a nie coś innego sprawia, że w człowieku rodzi się coś wielkiego, przekraczającego jego własne granice, to znaczy, że ta religia, kultura, hierarchia wartości czy forma aktywności stanowi prawdę o człowieku³⁵. A także prawdę o sposobach odpowiedzialnego wychowywania człowieka.

Mamy tu echo słów Chrystusa, które odnoszą się do wszystkich wychowawców oraz do wszelkich systemów pedagogicznych: po ich owocach poznać ich. Od dwóch tysięcy lat wychowanie oparte na Ewangelii przynosi owoce w postaci ludzi świętych i szlachetnych, którzy potrafią pozytywnie przemieniać oblicze tej ziemi. Chrześcijańska pedagogika uformowała najwspanialsze postaci XX wieku: Jana Pawła II i Matkę Teresę z Kalkuty. To nie przypadek, że takich owoców nie przyniósł żaden inny system wychowania.

Im więcej będziemy mieli rodziców, nauczycieli, księży, katechetów, pedagogów, psychologów, profilaktyków, terapeutów i innych dorosłych, którzy opierają wychowanie na przedstawionych powyżej zasadach, tym mniej będzie młodych ludzi, którzy poddają się utopiom ponowoczesności i tym szybciej przejdzie do przeszłości ta ideologia, która doprowadziła do pojawienia się cywilizacji uzależnień i śmierci na niespotykaną dotąd skalę.

ks. dr Marek Dziewiecki jest kapłanem diecezji radomskiej, psychologiem (doktorat na Uniwersytecie Salezjańskim w Rzymie), adiunktem Uniwersytetu Kard. S. Wyszyńskiego, krajowym duszpasterzem powołań, dyrektorem telefonu zaufania „Linia Braterskich Serc”, rekolekcjonistą, odznaczonym medalem Komisji Edukacji Narodowej, autorem ponad pięćdziesięciu książek z zakresu wychowania, komunikacji międzyludzkiej, przygotowania do małżeństwa i rodziny oraz profilaktyki i terapii uzależnień.

³⁵ A. de Saint-Exupéry, *Ziemia, planeta ludzi*, Warszawa 1993, s. 106.

Rafał Czupryk

Wartość dialogu w wychowaniu

Dialog stał się ważnym problemem współczesnej kultury intelektualnej, dziś cały świat negocjuje. Z powrotem uczymy się sztuki wzajemnego bycia naprzeciw siebie w relacji człowiek – człowiek, a nie rola – rola.

Stanisław Michałowski¹

Idea dialogowości

Słowo *dialog* [gr. dialogos], jak definiuje *Słownik języka polskiego* (PWN), oznacza rozmowę dwu lub więcej osób. Prekursorem dialogu był Sokrates. Przewodząc na pozór proste, uliczne rozmowy poddawał wszystkim napotkanych badaniu na tematy etyczne – używał metody majeutycznej (akuszerskiej), starając się przez krzyżowe pytania wydobyć ze słuchaczy prawdziwe definicje². Dialog był dla niego i jego adwersarzy źródłem poznania. W rozmowie, filozof uczył jak odróżniać wiedzę pozorną od wiedzy właściwej. Dialog obecny był także w antycznych dramatach Sofoklesa, Ajschylosa, Eurypidesa, Arystofanesa, a nade wszystko w 35 dialogach Platona, łącząc literacki artyzm z treścią filozoficzną³. „Giganci myśli”, poprzez bohaterów swych dramatów (o osobowościach rozdartych, pozostający w nieprzerwanych dialogach z sobą) wyrażali świadomość siebie oraz ówczesnych im czasów. Dialog był dla nich werbalnym i pozawerbalnym sposobem ekspresji paradoksów ludzkiej egzystencji. Jednakże nie była to tylko forma sceniczna wypowiedzi bohaterów, ale ogólna zasada myślenia, która ujawnia się w kontrastowaniu oraz zderzaniu odmiennych warstw i wątków ludzkich losów. Idea dialogowości wskazała na relację człowieka do człowieka, człowieka do świata i do samego siebie. Tak rozumiana była zarodkiem refleksji nad człowieczeństwem, inspiracją do refleksji nad człowiekiem jako osobą akcentując wartości i prawdy ogólnoludzkie. Obok zasady myślenia, dialogowość antyczna stała się także zasadą twórczości zgodnie z tezą, że w historii człowieka najbardziej płodne osiągnięcia pojawiały się zazwyczaj tam, gdzie następowała konfrontacja poglądów i różnych

¹ *Spotkanie i dialog jako podstawa skutecznych oddziaływań wychowawczych*, [w:] *Szkice o wychowaniu*, W. Kojs (red.), Katowice 1994, s. 87.

² J. Bocheński, *Zarys historii filozofii*, Kraków 1993, s. 49.

³ *Ibidem*, s. 50-55.

stanowisk (np. ateńska demokracja i towarzyszący jej pluralizm). Wypromowana przez starożytnych dialogowość wytyczyła ostatecznie kierunek ludzkich działań, kreatywnie wpływając na kształt kultury o wymiarze greckim, rzymskim, a w konsekwencji europejskim⁴.

Temat dialogu wysunęła również tradycja chrześcijańska. Z literatury wczesnochrześcijańskiej znane są na przykład *Wyznania św. Augustyna*, biskupa Hippony, będące wspaniałym dialogiem człowieka z Bogiem. Godna uwagi jest również rozprawa *De Magistro*, w której tenże Doktor Kościoła rozmawia o powinnościach nauczyciela ze swoim synem Adeodatem. Z diakonem Piotrem rozmawia z kolei papież Grzegorz Wielki w księgach *Dialogów o życiu mnichów benedyktyńskich i średniowiecznych wzorach świętości*. Dziełem podobnym do *Wyznań św. Augustyna* i do *Boskiej Komedii* Dantego jest *Dialog św. Katarzyny ze Sieny*, w którym Bóg odpowiada na pytania włoskiej mistyczki. Formę dialogu przejęły także niektóre dzieła naukowe Odrodzenia. Wymienić tu warto *Dialog o językach* Sperone Speroni, włoskiego humanisty, czy dzieło słynnego astronoma, fizyka i filozofa włoskiego Galileusza, który napisał *Dialog o dwu najważniejszych układach świata, ptolemeuszowym i kopernikowym*. Dialogi o treści religijnej i politycznej pisano również w Polsce. Dla przykładu, z początku XV w. pochodzi wierszowany dialog moralistyczno-dydaktyczny *Rozmowa Mistrza Polikarpa ze Śmiercią* (przypuszcza się, że autorem mógł być Mikołaj z Mierzyńca). Mikołaj Rej z Nagłowic jest autorem *Krótkiej rozprawy między trzema osobami, Panem, Wójtem a Plebanem, którzy i swe i innych ludzi przygody wyczytają, a także i zbytki, i pożytki dzisiejszego świata* (XVI w.). Marcin Kromer wydał natomiast *Rozmowy dworzanina z mnichem* (XVI w.). Przed sejmem piotrkowskim 1562–1563 powstała także *Rozmowa albo dialog około egzekucyjnej Polskiej Korony* pióra Stanisława Orzechowskiego. Pod koniec XVI w. powstał dialog polityczny Łukasza Górnickiego zatytułowany *Rozmowa Polaka z Włochem o wolnościach i prawach polskich*. Przykładem powieści dyskursywnej jest natomiast utwór Stanisława Herakliusza Lubomirskiego *Rozmowy Artaksesa i Ewandra* (XVII w.).

W refleksji nad współczesną kulturą również można odkryć ideę dialogowości. Mówi się o dialogu międzypokoleniowym, ekumenicznym, dialogu naukowym i elit politycznych, dialogu społecznym, do którego niewątpliwie przyczyniły się przemiany ustrojowe w Europie Środkowo-Wschodniej ostatnich dwudziestu lat. Słowo dialog odnajdziemy też w nazwach wydawnictw, tytułach książek i czasopism. Nawet osobę zawo-

⁴ J. Rutkowiak (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, Warszawa 1992; J. Rutkowiak, *Dialog bez arbitra – jako koncepcja relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem*, „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 5–6.

dowo zajmująca się tłumaczeniem lub opracowywaniem ścieżki dialogowej w filmach określa się mianem dialogisty⁵. Istnieje także kierunek filozofii współczesnej zwany filozofią dialogu, który wyrasta z tradycji filozofii świadomości oraz z inspiracji fenomenologicznych. Filozofia dialogu (in. filozofia spotkania), przeciwstawia się subiektywizmowi i racjonalizmowi. Uznaje za cel komunikację z drugim człowiekiem, Bogiem, światem, która jest możliwa dzięki potraktowaniu ich jako partnerów w dialogu. Dialog rozwija się również jako gatunek dziennikarski, gdy przyjmuje formę wywiadu. Podobnie współczesna konwersacja wirtualna, oparta na wymianie poglądów drogą e-mailową, czatach i blogach (także sms-y), to przykład nowej formy dialogu.

Cel dialogu

Dojrzałe pojmowany dialog kształtuje świadomość celu konwersacji: zrozumienie rozmówcy, „zbliżenie” się do niego i w miarę możliwości współdziałanie z nim, by wspólnie dotrzeć do porozumienia. Przedstawienie własnych poglądów to jedynie środek, a nie cel dialogu. Wymiana myśli dokonuje się w wymiarze trzech etapów: a) dialog rzeczowy: rozmówcy realnie poznają rzeczywistość („czytają ją”), co prowadzi do poznania prawdy czyli zgodności sądów z rzeczywistością; b) dialog personalny: rozmówcy odsłaniają przed sobą siebie (osobiste doświadczenia, przeżycia, intymne uczucia), by przez ufność zrodziła się więź osób; c) dialog egzystencjalny: rozmówcy, jak w zwierciadle przegładają się w sobie, rozmowa prowadzi do spotkania z własnym „ja”, konfrontacji z sobą samym, a w konsekwencji do poznania i widzenia siebie w prawdzie. Dialog tego typu wyraża się nie tylko słowami, lecz całą osobą, oddaniem swego „ja” do dyspozycji rozmówcy, do poświęcenia siebie jako bezinteresownego daru. Wartością właściwą dla tej formy dialogu jest miłość, która jasno wytycza cel dalszych wspólnych działań, a te, realizowane przez czyn, podejmowane są z miłości do celu⁶.

Ogólnie mówiąc, w dialogu ujawnia się dyspozycyjność osób do wymiany poglądów w celu zdobycia wyjaśnień i dojścia do porozumienia. Dialog wyraża postawę szukania prawdy, postawę wynikającą z chęci słuchania, wzajemnego zrozumienia i potrzeby wymiany myśli. Dialog wymaga postawy koncentracji, refleksji i powściągliwości w ocenie. Angażuje wyobraźnię, pamięć, procesy decyzyjne i myślenie twórcze. Odniesienie

⁵ Termin dialogista w odniesieniu do dialogów filmowych jest najczęściej kojarzony z dubbingiem, jednak odnosi się on również do opracowywania dialogów w formie napisów oraz *voice-over*, potocznie zwanych „szeptankami” (czytane przez lektora).

⁶ Por.: J. Tarnowski, *Jak wychowywać*, Warszawa 1983, s. 120-121.

się do posłyszanych stwierdzeń zależy od zrozumienia logiki wywodu i uwzględnienia perspektywy mówiącego. Tak rozumiany dialog jest jednym z najskuteczniejszych sposobów wychowawczych, wpływających na kształtowanie osobowości człowieka. Pojawia się szczególnie często w dziedzinie życia społecznego jaką jest edukacja. W ten sposób, niejako naturalnie, wpisuje się w proces kształcenia. Spotkanie dwóch osób staje się pełne, jeżeli „ten drugi” również mnie spotyka; wtedy nawzajem docieramy do siebie i zaczynamy się określać. Dla nauczyciela i ucznia wspólny dialog staje się szansą na odnalezienie zagubionego języka prawdy. Zrozumienie i porozumienie to wspólne poszukiwanie dobra w atmosferze spokoju, ciszy, kultury i taktu⁷.

Znaczenie dialogu

Czy współcześnie, wzorem Sokratesa i Platona, chcemy autentycznie rozmawiać? W jaki sposób unikamy banalizowania rozmów, by wykroczyć poza populistyczne dywagacje? Czy pamiętamy jeszcze, iż dialog zaczyna się od uważnego wysłuchania drugiego człowieka? Udzielenie odpowiedzi na postawione pytania jest niestety niezmiernie trudne. Dialogu nie ułatwia nie tyle znaczne zróżnicowanie międzypokoleniowe, co niezrozumiały pośpiech codzienności, brak czasu na jego przeprowadzenie, brak motywacji i odwagi by chcieć słuchać, a zasadniczo nieobecność ciszy. Wiek, w którym żyjemy jest wiekiem informacji i rozwoju SI – Społeczeństwa Informacyjnego⁸. Z jednej strony jesteśmy świadkami niebywałych osią-

⁷ Por.: M. Śnieżyński, *Od monologu do dialogu edukacyjnego*, [w:] *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, F. Adamski (red.), Kraków 1999, s. 125; B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 71; S. Michałowski, *Pedagogia wartości*, Bielsko-Biała 1993, s. 45; *idem*, *Sztuka jako inspiracja twórcza w toku spotkań i dialogów edukacyjnych*, [w:] *Dziecko w świecie sztuki*, B. Dymara (red.), Kraków 1996, s. 77.

⁸ Obok pojęcia *Społeczeństwo Informacyjne* funkcjonują również inne terminy: Społeczeństwo Globalnej Informacji (SGI), Społeczeństwo Wiedzy, Społeczeństwo Poinformowane. Nazwa pochodzi z Japonii (*johoka shakai*) i kojarzona jest na ogół z rewolucją informacyjną lat dziewięćdziesiątych, tj. globalnymi procesami gospodarczymi zachodzącymi za sprawą Internetu. Jako pierwszy użył tego terminu w 1963 r. japoński socjolog Tadao Umesamo w artykule na temat ewolucyjnej teorii społeczeństwa opartego na przemysłach informacyjnych. Nazwa została następnie spopularyzowana przez futurologa Kenichi Koyame w książce *Introduction to Information Theory* wydanej w 1968 r. W Europie zaczęto się nim posługiwać dziesięć lat później. W Stanach Zjednoczonych pojęcie to zyskało na popularności w latach osiemdziesiątych. Dzięki działaniom innego przedstawiciela japońskiej socjologii, Yoneji Masudy stworzony został w latach 60. pierwszy, całościowy program (*Plan utworzenia społeczeństwa informacyjnego jako cel narodowy na rok 2000*) narzucenia zachodzącym zmianom charakteru planowanego procesu przekształcania

nić i odkryć naukowych, a z drugiej stajemy się coraz bardziej samotni. Płacemy się w gąszczu własnych myśli i wyobrażeń. Próba rozmowy, w realu (rzeczywistość) i w sieci (cyberrzeczywistość), nie zaspokaja naszych duchowych tęsknot. Poważną konkurencją dialogu są wszechobecne treści ikoniczne, typowe dla kultury audiowizualnej. Problemy stwarza też masowe kształcenie. Cywilizacja wiedzy, choć wyraźnie zbliżyła nas do poznania świata, a siecią niezliczonych informacji opłótła rządny wiedzy umysł, to jednak uczyniła nas nowymi „nomadami trzeciego millennium”. Konsumpcja treści wyraźnie przerosła zapotrzebowanie, choć pragnienie wiedzy nie zostało nasycone. Podważając sens tradycyjnych wartości, a promując jedynie sukces ludzkiej myśli, nowa epoka powiększyła przestrzeń niewiedzy o samym człowieku i jego przeznaczeniu. W konsekwencji wielowymiarowych przemian i negacji, świat zanurzył się niejako w morzu postmodernistycznych różnorodności, nappełnił duchową pustką, w której zagubiony osobowy podmiot, apatycznie, po omacku, szuka drogi do dobra, piękna i prawdy, wciąż tęskniąc za szczęściem. W tej sytuacji nadal, jak przed tysiącami lat, jesteśmy koczownikami, którzy szukają odpowiedzi na fundamentalne pytania: Kim jestem? Skąd pochodzę? Dokąd zmierzam? Dialog w takiej rzeczywistości, podobnie jak za czasów wielkich filozofów, wydaje się niezastąpiony, co więcej – niezwykle potrzebny.

Wychowawcza i wymagająca rola dialogu

Dialog to przestrzeń dzielenia się miłością, to miejsce ludzkiego stawania się i szansa na wychowanie. Stanowi wspólną wędrówkę osób ku dobru, pięknu i prawdzie. Wychowanie w optyce dialogu to spotkanie mistrza i ucznia, gdzie otwiera się horyzont wartości, gdzie człowiek staje się bardziej człowiekiem, urzeczywistniając swe człowieczeństwo. W dialogu nie ma miejsca na dominację – tu najważniejszy jest obustronny, międzyludzki kontakt. W ten sposób, proces wychowania nie jest jedno- lecz wielostronny: wychowawca i wychowanek wzajemnie się wychowują – do miłości i do życia we wspólnocie. Niestety, jednym z najczęściej popełnianych błędów w podejmowaniu dialogu jest dążenie do usilnej i natychmiastowej zmiany postawy rozmówcy. Na płaszczyźnie wychowania wyraża to postulat kategorycznej negacji poglądów, a nawet uczuć. Dialog w takiej atmosferze skazany jest na niepowodzenie. Owszem, jednym z podstawowych zadań

społeczeństwa przemysłowego w nowe, zdolne przetwarzać i wykorzystywać do dynamizowania rozwoju coraz większą ilość informacji. Zob.: T. Goban-Klas, P. Sienkiewicz, *Społeczeństwo informacyjne: szanse, zagrożenia, wyzwania*, <http://users.uj.edu.pl/~usgoban/agh.html>

wychowania jest kształtowanie postaw, ale należy podkreślić, że nie jest to tożsame z dokonywaniem zmian. Kształtowanie postaw jest procesem, który zakłada zaufanie do drugiej osoby, a to oznacza „mówienie do niej sercem”. Tylko wówczas może dojść do prawdziwego dialogu. Wszak dialog prowadzi do spotkania z drugim człowiekiem. Innymi słowy, do poznania go głębiej niż tylko jego reakcje i zachowania. Tak rozumiany dialog wyklucza dominację, stawianie na swoim, choćby w najbardziej słusznej sprawie. Przenosząc to na płaszczyznę wychowania i relacje mistrz – uczeń, należy zauważyć, że istotą dialogu (jako sposobu na wychowanie) jest wrażliwość nauczyciela na ucznia, czyli słuchanie go, nie pragnienie ale rzeczywista chęć zrozumienia, co potęguje wiarę w ucznia, że jest to człowiek dobry, o przyrodzonej i niezbywalnej godności, wartościowy sam w sobie, który potrzebuje wskazania celu, który szuka motywów, który gubi jeszcze to, co ważne i dlatego potrzebuje akceptacji. W autentycznym dialogu i nauczyciel i uczeń poznają się wzajemnie, otwierają na siebie i podejmują wspólne decyzje, co w konsekwencji prowadzi do zmiany postaw w sposób dobrowolny, a nie żądany – z pozycji zmiany za wszelką cenę. Martwa, bo niezrozumiała litera prawa (np. regulamin) staje się odtąd zrozumiałym drogowskazem, który przyjęty, bo w wolności zaakceptowany przez ucznia, czyni go lepszym, a w konsekwencji bardziej odpowiedzialnym. W dialogu tego typu obie strony dojrzewają: mistrz jeszcze bardziej uszlachetnia się w mądrości, a uczeń wkracza na tę ścieżkę nie sam, ale z przewodnikiem, który, stawiając wymagania, chce jego dobra.

Prawdziwy dialog oznacza również umiejętność powiedzenia „nie”. Niekiedy mogłoby się wydawać, że dialog powinien prowadzić tylko do kompromisu. Owszem, kompromis może być owocem dialogu, ale nie musi być jego konsekwencją. Zdarza się niekiedy, że do konfliktu między nauczycielem a uczniem dochodzi na tle hierarchii wartości wyższych. W takich sytuacjach kompromis staje się problematyczny. Wiąże się to bowiem z osłabieniem lub pomniejszeniem prawdy. Jeśli wzajemne porozumienie osłabiłoby prawdę lub pomniejszyło ją, kompromis nie może stać się metodą rozwiązywania konfliktów. W tym kontekście jawi się też pytanie o tolerancję, będącej dzisiaj jednym z postulatów liberalizmu w wychowaniu. W imię tolerancji dopuszcza się daleko idące odchylenia od norm powszechnie obowiązujących, co sprzyja hołdowaniu hedonizmowi, egocentryzmowi, zamknięciu się w świecie osobistych dążeń i samorealizacji. Tak pojmowana tolerancja nie umożliwia dialogu. Prowadzi raczej do podejrzliwości, nieufności i w efekcie do życia obok siebie. Dialog nie neguje przecież prawa, norm i zasad; nie selekcjonuje i nie wybiera tego, co mi odpowiada, i nie odrzuca trudnych zasad etycznych. Dialog nie zmienia

prawa, lecz odczytuje je w duchu miłości. Prawdziwą i ostateczną jego racją zawsze jest drugi człowiek, nie zaś osobiste rozstrzygnięcia, ustalenia i wyobrażenia. Jedność i porozumienie jest też możliwe bez rozstrzygnięcia do końca wszystkich kwestii spornych. Można bowiem kochać nie rozumiejąc do końca, co jest możliwe tylko przy wspólnym pochyleniu się nad słabością i niezdolnością do zrozumienia. Podwaliną ustępstwa w tej sytuacji może być tylko dojrzała pokora, bo tylko ona sprzyja mądrej, choć trudnej akceptacji. Z kolei błędne jest przekonanie, że za pomocą dialogu unikniemy konfliktów. Co więcej, źle prowadzony dialog może wywołać destrukcyjny konflikt, który zniszczy i przerwie więź rozmówców. Należy jednak pamiętać, że dialog może też wywołać twórczy konflikt, który zbliża i pozwala zrozumieć stanowisko stron, uczy słuchania, a w konsekwencji buduje atmosferę twórczego poszukiwania rozwiązania sporu w duchu wzajemnego pojednania⁹.

Walor dialogu

Podsumowując, kryterium prawdziwego dialogu jest osoba i szacunek dla jej niezbywalnej godności. W twórczej i ufnej rozmowie nauczyciel i uczeń razem poszukują triady wartości: dobra, piękna i prawdy. Są w stanie poznać, że obiektywna prawda istnieje i można ją odkryć, ale wspólnie należy jej poszukiwać. Tak pojmowany dialog to nie tylko sposób na wychowanie, lecz także styl działania, postawa życia i duch więzi. Kiedy dialog stanie się stylem działania nauczyciela, wówczas jest nadzieja, że uczniowie odkryją swe nieuświadomione potrzeby i bezcenne możliwości (talenty), przysłonięte niejednokrotnie powierzchownymi tylko oczekiwaniami. Dla wychowanka dialog to szansa na ukonstytuowanie świadomości i wartości człowieczeństwa. Dla nauczyciela to ważna umiejętność, poprzez którą realizuje się jako mądry mistrz – nie tylko zawodu, ale zasadniczo człowieczeństwa.

dr Rafał Czupryk jest pracownikiem naukowym Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz nauczycielem Liceum i Gimnazjum ss. Prezentek im. Jana Pawła II w Rzeszowie

⁹ Por.: T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, [w:] *Człowiek, wychowanie, kultura*, F. Adamski (red.), Kraków 1993; J. Tarnowski, *Pedagogika dialogu*, [w:] *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, B. Śliwerski (red.), Kraków 1992; *idem*, *Człowiek-Dialog-Wychowanie. Zarys chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej*, „Znak” 43/1991, J. Grzybowski, *Wprowadzenie do dialogu (w małżeństwie i nie tylko)*, Kraków 1997.

Małgorzata Świdrak

Źródła filozoficzne i afirmacje antropologii humanistycznej w wychowaniu

Antropologia to, najogólniej rzecz ujmując, nauka o człowieku „nie tylko jako istocie biologicznej, ale przede wszystkim twórcy kultury”¹. W literaturze przedmiotu występuje antropologia filozoficzna, pedagogiczna i społeczna.

Antropologia filozoficzna „zajmuje się badaniem miejsca człowieka w świecie, jego rozwojem w procesie historycznym, powiązaniem jednostki z życiem społecznym, ze światem kultury [...], rozwojem samowiedzy i osobowości ludzkiej”².

Po raz pierwszy zwrotu „antropologia filozoficzna” użył Otto Casmann w 1596 roku, definiując ją jako „naukę o dwoistej naturze człowieka”³. Jako termin wprowadził ją w XX wieku Max Scheler „jako fenomenologicznie pojmowaną naukę o istocie i istotnościowej budowie człowieka”⁴.

Antropologia pedagogiczna jest „częścią pedagogiki ogólnej i zarazem filozoficzną podstawą teorii wychowania rozumianej wąsko, jako zreflektowane, bazujące głównie na wynikach nauk szczegółowych (m.in. psychologii, socjologii, medycyny) opracowania sposobów postępowania, służące metodyce pracy wychowawczej oraz teorii kształcenia”⁵.

Natomiast antropologia społeczna, czyli kulturowa, „zajmuje się badaniem zwyczajów i kultur, zwłaszcza ludów pierwotnych”⁶. Stąd też wyróżnia się w niej takie obszary jak: etnografia, etnologia, a także socjologia.

Tak więc rozwój antropologii humanistycznej wywarł duży wpływ na filozoficzne rozumienie człowieka i jego wychowania.

¹ M. Kempny, E. Nowicka, *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, Warszawa 2005, s. 7.

² W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1987, s. 22.

³ *Filozofia. Leksykon*, Grzegorz Pyszczyk (red.), Warszawa 2000, s. 27.

⁴ *Ibidem*, s. 27.

⁵ K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*, Kraków 2003, s. 19.

⁶ *Op. cit. (Filozofia. Leksykon)*, s. 24.

Już w dobie wychowania greckiego odnajdujemy korzenie humanizmu pedagogicznego. W ateńskim procesie wychowawczym położony był bowiem nacisk na „wszechstronny i harmonijny rozwój indywidualności, talentów i aspiracji dziecka”⁷. Człowieka rozwijano pod względem intelektualnym, moralnym, estetycznym i fizycznym. Uważano, że każdy obywatel, wolny człowiek, powinien zdobyć należyte wychowanie wyrażane wtedy pojęciem „kalokagatia (gr. *kalos* – piękny, *agathos* – dobry, szlachetny)”⁸, dbając o harmonijny i proporcjonalny we wszystkich obszarach rozwój człowieka. Dobrze wychowany Ateńczyk, to człowiek „umiaru – gr. *sophrosyne*, prawdziwego męstwa – *andreia*, mądrości – *sophia* i sprawiedliwości – *dikaiosyne*”⁹. Ateńczyk to człowiek nie tylko posiadający wyżej wymienione cechy, ale także umiejący je rozwijać i kierować się nimi w życiu osobistym, publicznym i obywatelskim.

Dużą rolę w rozwoju współczesnej antropologii humanistycznej w wychowaniu odegrali również filozofowie starożytnej Grecji, ich poglądy, teorie i działalność publiczna. Sokrates i jego propagowanie dialogu oraz postawa, w której dał dowód wierności swoim przekonaniom dla takich wartości jak: dobro, cnota, panowanie nad sobą, odwaga, sprawiedliwość, wniósł wielki wkład do kultury humanistycznej do czasów nam współczesnych. Po latach Norwid pisał „Coś Ty Atenom zrobił, Sokratesie, że Ci ze złota statuetę lud niesie, otruwszy pierwej”¹⁰.

Podobne wartości cenił Platon, czyli dobro, zdolność panowania nad sobą, prawdę i piękno. Był zwolennikiem męstwa, mądrości i sprawiedliwości. Arystoteles, cenił prawdę jako wartość autoteliczną, cnoty dianoetyczne, czyli mądrość, rozsądek oraz znaczenia etyczne, czyli hojność i męstwo. A nade wszystko był orędownikiem eudajmonii, czyli „doskonałości jednostki”¹¹.

Filozofowie ci byli zwolennikami wszechstronnego i harmonijnego rozwoju jednostki, która samodzielnie poszukuje wiedzy, prawdy, bo „jedynie prawda jest skuteczna”¹². Jednocześnie myśli kreatywnie, dąży do dobra jako wspólnego celu wszystkich obywateli i żyje nie tylko dla siebie, ale i dla państwa, by kiedyś mu służyć.

Aktualnie brzmią słowa Arystotelesa, że do życia człowiekowi „potrzeba nie tylko wiedzy, ale też zdrowia, jadła, dóbr materialnych”¹³, aktywnego

⁷ *Ibidem*, s. 89.

⁸ *Ibidem*, s. 90.

⁹ *Ibidem*, s. 90.

¹⁰ Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, Warszawa 2003, t.1, s.91.

¹¹ W. Tatariewicz, *Historia filozofii*, Warszawa 1968, t.1, s. 126.

¹² *Ibidem*, s. 85.

¹³ *Ibidem*, s.127.

wypoczynku i relaksu, bo człowiek ma złożoną strukturę i różne potrzeby, które powinien zaspokajać rozumnie i zgodnie z etycznymi cnotami.

Platon zwracał uwagę na to, że ludzkiemu życiu brakuje radości, która powinna płynąć „z piękna, wiedzy i harmonijnego ukształtowania życia”¹⁴. Sokrates zaś jako twórca wychowania moralnego uważał, że „człowiek dla dóbr moralnych powinien poświęcić nawet życie”¹⁵. Celem życia i działalności człowieka według Sokratesa powinna być cnota, która zarazem jest wiedzą. Bowiem, kto wyróżnia się cnotą i wiedzą, „ten posiada największe dobro i przeto jest szczęśliwy”¹⁶.

Dla Platona ideałem człowieka był zdyscyplinowany, sprawiedliwy, wzorowy obywatel, umiejący doskonalić siebie i kompetentnie rządzić państwem. Natomiast dla Arystotelesa ideałem był „żywy wzór dobrego i mądrego człowieka”¹⁷, który osiąga szczęście poprzez rozumne i godne życie i działalność społeczną.

Sokrates i Platon zwrócili uwagę na rolę państwa w wychowywaniu młodzieży. Arystoteles podkreślił szczególną rolę rodziny w procesie wychowawczym.

Rzymska kultura pedagogiczna rozdzieliła grecką *paideię* na wychowanie samo w sobie oraz umiejętności oratorskie, czyli zdolność do przemawiania. Ideałem Rzymianina miał być człowiek „nieskazitelny, a jego mowy powinny być zawsze wyrazem jego prawego charakteru”¹⁸. Dlatego w poglądach Kwintyliana „człowiek wykształcony i mistrz wszelkiej umiejętności krasomówczej (...) był zawsze łączony z pojęciem wzoru moralnego”¹⁹.

Kwintylian podobnie jak Arystoteles i Sokrates stawiał wysokie wymagania nauczycielom, którzy powinni być przewodnikami ku przyszłości i umiejętnie wprowadzać młode pokolenie w świat wiedzy, kształtując wśród uczniów „pozytywne nastawienia do nauczyciela (...), bowiem chętniej idziemy w ślady tych, dla których dobre żywimy uczucia”²⁰. Sokrates wielokrotnie podkreślał, że rolą nauczyciela jest „wspomaganie uczniów w samodoskonaleniu się i w dochodzeniu do prawdy”²¹. Zgodnie z poglądami Sokratesa „nauczyciel powinien być wzorem mądrości, szlachetności i bezinteresowności”²².

¹⁴ *Ibidem*, s.106.

¹⁵ *Ibidem*, s.81.

¹⁶ *Ibidem*, t.1, s. 86.

¹⁷ *Ibidem*, t.1, s. 126.

¹⁸ Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, s. 95.

¹⁹ *Ibidem*, s. 95.

²⁰ U. Ostrowska, *Relacje interpersonalne jako problem edukacyjny*, s. 23.

²¹ K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001, s. 35.

²² *Ibidem*, s. 36.

Kwintyliian zgodnie z myślą Platona opowiadał się za kształceniem kobiet. Stąd wzorem Rzymianki stała się „kobieta surowych obyczajów, oddana mężowi i dzieciom, ale rozumna i wykształcona, zdolna do poświęceń dla dobra publicznego, patriotka (...), kobieta nienaganna moralnie; *mater familias* (matka rodziny, matrona) – otaczana była czcią i miała możliwość oddziaływania na sprawy publiczne przez wpływ na męża i synów”²³. Niestety, nie posiadała ona „praw obywatelskich i politycznych, była ograniczona w dysponowaniu swoim majątkiem”²⁴, ale w życiu prywatnym miała duży zakres swobody i możliwości spełniania się jako kobieta.

Teorie Sokratesa, Platona, Arystotelesa i Kwintyliana dotyczące wychowania, kształtowania charakteru człowieka, hierarchii wartości, ideałów humanistycznych, mają duży związek ze współczesną pedagogiką humanistyczną i personalistyczną, podkreślającą dynamiczny rozwój osobowości człowieka, która „w swej istocie nigdy nie jest czymś stałym, lecz wiecznym stawaniem się, zaś zmienność jej, chociaż obejmuje najczęściej zakresy peryferyczne sięgnąć może do głębi”²⁵. Myśli te i słowa zawsze są aktualne i ponadczasowe, ciągle inspirujące dzisiejszą antropologię humanistyczną w wychowaniu.

W epoce renesansu powrócono do ideałów humanistycznych, prezentując nowe spojrzenie na dokonania, poglądy, idee oraz źródła kultury i filozofii antyku. Myśli, poglądy i sztuka renesansowa czerpała wzory z literatury starożytnej, rzeźby, malarstwa, zwracając uwagę na harmonię, proporcję i czystość formy.

We wszystkich dziedzinach na pierwszym miejscu stawiano człowieka i piękno świata widziane jego oczyma. Głównym założeniem humanizmu był „antropocentryzm (gr. *antropos* – człowiek, łac. *centrum* – środek). Pogląd ten występował w różnych systemach; zgodnie z nim człowiek stanowi centrum, punkt ośrodkowy bytowania, poznania i wartościowania”²⁶. Dzięki niemu człowiek zaczął poszukiwać radości w swoim życiu, entuzjazmu, wiary w możliwość zmiany życia na lepsze, nowych wartości oraz sensu życia.

Wtedy to właśnie zwrócono uwagę na nieograniczone możliwości rozwojowe człowieka, jego zdolności, moc tworzenia i przekształcania świata. Tym samym większego znaczenia nabrała rozwijająca się kultura w pełnym tego słowa znaczeniu.

²³ *Ibidem*, s. 43.

²⁴ *Ibidem*, s. 43.

²⁵ M. Sekreta, *Przesłanki filozoficzne i psychologiczne podstawy pedagogiki współczesnej*, [w:] S. Sztobryn, M. Świtka, *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900 – 1939. Parenga*, Gdańsk 2006, s. 63.

²⁶ *Op. cit.* (*Filozofia. Leksykon*), s. 27.

W hierarchii wartości ludzkich do najważniejszych należały: miłość, piękno, przyjaźń (Petrarka, L. Bruni), mądrość, elokwencja, dążenie do prawdy (C. Salutati), wolność, odpowiedzialność, prostota, grzeczność, kultura osobista, życzliwość, uprzejmość, godność, szczęście, spokój, praca fizyczna (Erazm z Rotterdamu, A.F. Modrzewski).

Celem wychowania w owych czasach, którego głównym orędownikiem był Erazm z Rotterdamu, było „wychowanie człowieka: moralnego, zahartowanego, sprawiedliwego”²⁷, przestrzegającego kultury osobistej, gruntownie wykształconego i wolnego w wyrażaniu swoich myśli i poglądów.

W konkluzji można rzec, że ideałem człowieka renesansu był wykształcony humanista, znający kilka języków obcych, interesujący się różnymi dziedzinami sztuki i nauki, rozmiłowany w literaturze grecko-rzymskiej oraz umiejący właściwie kierować swoimi zdolnościami i tym samym tworzyć nowe wartości kultury. Pojawiła się więc kulturowa synteza wartości humanistycznych, kształtujących wizję aksjologiczno - moralnego wychowania.

Człowiek renesansu to również człowiek krytyczny, który widzi potrzebę naprawy lub zmiany pewnych zasad, praw, nawyków, przywilejów i ma odwagę o tym mówić głośno, jak np. Mikołaj Kopernik, Andrzej Frycz-Modrzewski, Erazm z Rotterdamu i inni. I wreszcie człowiek renesansu to człowiek wolny, bo „bez wolności nie można posiadać kultury. Prawdziwa kultura narodu, jego pełna humanizacja, nie mogą rozwinąć się w ustroju zniewolenia”²⁸.

Zarówno Erazm z Rotterdamu, jak i Modrzewski (wcześniej Platon, Arystoteles, Kwintyliani) duże znaczenie w wychowaniu młodego człowieka przypisywali roli rodziny w wychowaniu dzieci, zwracając uwagę na stworzenie ciepłej, życzliwej i pełnej zrozumienia atmosfery, ucząc dbania nie tylko o rozwój intelektualny, emocjonalny czy fizyczny. Były to teleologiczne przesłanki współczesnego holizmu humanistycznego w wychowaniu.

Modrzewski i Erazm z Rotterdamu, podobnie jak Sokrates, Arystoteles i Kwintyliani głosili swoje poglądy na temat kompetencji nauczycieli i relacji, jakie powinny zachodzić między uczniami a nauczycielami. Zwracali oni uwagę na etos zawodu nauczyciela, ale też związany z tym aspekt odpowiedzialności i godności. Słusznie pisał J.W. Dawid: „człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim”²⁹. Bowiern w tym zawodzie bardzo ważne są takie umiejętności jak: komunikowanie się, empatia, znajomość pedagogiki, psychologii, wiedza metodyczno-

²⁷ K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001, s. 102.

²⁸ J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Kraków 2006, s. 161.

²⁹ *Pedagogika kultury*, t.1, T. Dunin (red.), Lublin 2005, s. 32.

merytoryczna, takt pedagogiczny, doświadczenie, pasja; kompetencje te „będą zupełnie martwe, o ile poza nimi nie znajdzie się żywa i twórcza, pociągająca osobowość”³⁰ nauczyciela.

Tak więc nie ulega wątpliwości, że renesansowemu humanizmowi „filozofia wychowania i pedagogika zawdzięczają ideę uprzywilejowania człowieka we wszechświecie, a w samym człowieku – uprzywilejowania rozumu, inteligencji, woli działania; tego wszystkiego, dzięki czemu człowiek staje się «panem stworzenia» i «rzeźbiarzem samego siebie»”³¹.

Edukacyjne i umysłowe teorie, poglądy, projekty i przemyślenia humanistów epoki renesansu twórczo kontynuowali na przełomie XVIII i XIX wieku przedstawiciele neohumanizmu. Powrócono wówczas do wzorów hellenistycznych, by rozwijać człowieka pod względem intelektualnym, duchowym i fizycznym, uwrażliwiając go na takie wartości jak: piękno, dobro, moralność, odpowiedzialność, obowiązkowość i wolę samodoskonalenia, by w efekcie doprowadzić do równowagi duchowej i tym samym przemiany człowieka w relacjach z samym sobą, innymi, światem przyrody i całym wszechświatem.

Na tę kwintesencję kultury uniwersalnej zwracał uwagę m.in. Fichte, dla którego „człowiek poprzez własne działanie musi stać się tym, kim być powinien, wychowanie jest zatem podniętą i wyzwaniem do wolnej samoaktywności”³². Nawiązywał więc do poglądów Sokratesa, Arystotelesa, Erazma z Rotterdamu, Kanta i innych.

Jak podkreśla H. Marcuse, samorealizacja „jako dążenie człowieka do właściwego spełnienia”³³, tworzenia nowych wartości kultury i uczestniczenia w niej, wzbogacania osobowości o nowe wartości, „jest możliwa tylko w warunkach pełnej wolności”³⁴, przy zaspokojeniu podstawowych potrzeb człowieka, bowiem tylko w takich warunkach człowiek stopniowo akceptuje i rozwija swój „intelekt, emocje i ciało (...), otwierając się tym samym na «nowe» doświadczenia”³⁵.

Zgodnie z koncepcją Kanta „umysł ludzki produkował tylko formy, (..) natomiast dla Fichtego także całą treść świadomości”³⁶. Kant uważał, że poznawanie świata, zdobywanie nowych doświadczeń jest dowodem na myślenie człowieka, który powinien całą swoją działalność podporządkować rozumowi.

³⁰ *Ibidem*, s. 32.

³¹ *Op. cit. (Pedagogika)*, s.104.

³² *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t.1, Warszawa 2003, s.1139.

³³ A. Horbowski, *Kultura w edukacji*, Rzeszów 2004, s. 80.

³⁴ *Ibidem*, s. 80

³⁵ *Ibidem*, s. 81.

³⁶ *Ibidem*, s. 234.

Dla Wolffa celem wszystkich działań był człowiek, który zgodnie z założeniami Humboldta powinien wychowywać się, wzbogacając swoją osobowość w kontakcie z dobrami kultury. Dzięki temu większego znaczenia nabierał język, poprzez który, jak twierdził Humboldt, poznajemy kulturę danego społeczeństwa.

Nadrzędnymi wartościami dla neohumanistów były: wolność, ochrona życia i własności obywateli, moralność, aktywność, dążenie człowieka ku doskonałości, czyli Arystotelesowska eudajmonia, uczucia i piękno.

Neohumanisci, czyli m.in. Humboldt, Fichte, Kant, podobnie jak myśliciele renesansu Erazm z Rotterdamu, Modrzewski, a wcześniej Platon, mieli swoją wizję funkcjonowania państwa. I tak Kant opracował tzw. koncepcję państwa otwartego, które powinno być państwem prawa. Fichte zaś proponował zerwać stosunki z innymi państwami, by zachować harmonię i równowagę w kraju ojczystym. Swoją wizję nazwał koncepcją zamkniętego państwa. Dla Schleiermachera najważniejszą wartością był naród. Natomiast Humboldt uważał, że państwo powinno chronić obywateli, zapewniać im wolność i prawo do wszechstronnego rozwoju. Jak widać, starły się tu poglądy w istocie dotyczące kondycji człowieka indywidualnego, osobowego, a także żyjącego we wspólnocie.

Reasumując, wzorem w starożytnej Grecji był „arystokratyczny ideał wolnego i szlachetnego człowieka, indywidualisty wrażliwego na potrzeby ogólne. Był to zarazem kosmopolita, esteta, wykształcony ogólnie, raczej językowo i literacko niż przyrodniczo”³⁷. Mimo upływu lat wyżej wymienione cechy są nadal wzorem kulturowym współczesnego Europejczyka.

Natomiast we współczesnej dobie kulturowo-cywilizacyjnej człowiek, podobnie jak w renesansie, jest w centrum uwagi. Ma szerokie możliwości, by rozwijać się wszechstronnie w wielu obszarach i dziedzinach. Dąży do realizowania swojej hierarchii wartości oraz może otwierać się na wartości Europy i świata. A jednak coraz częściej zadaje sobie pytanie: Jak żyć godnie w świecie braku wzajemnego szacunku, zaufania i zrozumienia dla innych?

Powstaje pytanie trudne wychowawczo: Jakimi wartościami się kierować, by ocalić dobro, piękno, przyjaźń, niczym niezmaconą miłość, która może być „największą słodyczą i największą goryczą na ziemi”³⁸ i jak w tym wszystkim nie zatracić przyzwoitości? Jak zachować harmonię wewnętrzną i bezpieczeństwo własnego ja? Może dlatego współczesny człowiek ciągle poszukuje: studiuje filozofię, wraca do źródeł, które odkryły wartości wciąż aktualne i docenia znaczenie kultury, począwszy od antycznej? Bo, jak

³⁷ *Op. cit. (Zarys historii wychowania)*, s. 40.

³⁸ *Księga aforyzmów*, Warszawa 2004, s.190.

mawiał Jan Paweł II, „człowiek jest wielki nie przez to, co ma, nie przez to, kim jest, lecz przez to, czym dzieli się z innymi”³⁹.

Mając tak piękne wzory osobowe z przeszłości, wydawać by się mogło, iż człowiek współczesny, żyjący w okresie szybkiego rozwoju technologii informacyjnej, nie powinien na nic narzekać i z niczym mieć problemów. Tymczasem jedną z największych słabości współczesnej cywilizacji jest fakt, iż między ludźmi brakuje szacunku, wzajemnego zrozumienia i miłości. Grupa występuje przeciwko grupie. Brat przeciw bratu. Rasa przeciwko rasie. Kultura przeciwko kulturze. Światopogląd przeciwko światopoglądowi. Istnieje kryzys nie tylko wychowawczy, ale również społeczno-kulturowy. Należy żałować, że idee antyczne, renesansowe „nie przepełniły w wystarczającym stopniu edukacji, i nie wniknęły do aksjologii wychowania głębiej, tak jak tego pragnęli ich twórcy. Być może dziś mielibyśmy mniej zjawisk globalnej dehumanizacji świata i przykładów destrukcji kondycji moralnej człowieka”⁴⁰.

Może należy postawić pytanie: Na czym polega obecny kryzys kultury? Może na tym, że za szybkim postępowaniem cywilizacji nie nadążyły wartości, czyli rozwój w dziedzinie moralności ludzi? Współczesnym człowiekiem zaczął rządzić pieniądz, dobra materialne, pogoń za sukcesem. Brak panowania nad emocjami i w efekcie dobrobyt, zamiast ułatwić życie i polepszyć jego standard w każdej dziedzinie, wpłynął na zachwianie prawdziwego sensu życia i wiarę w ideały.

D.B. Gurion podkreśla: „Sens życia polega na tym, aby cieszyć się z niego i czynić go piękniejszym dla każdej ludzkiej istoty”⁴¹. Tak niewiele trzeba z siebie dać; jednak dla wielu oznacza to tak dużo.

Na czym jeszcze polega kryzys kultury? Jak podkreśla K. Szmyd, „jest on spowodowany odczłowieczonymi mechanizmami rodzimego kapitalizmu, a zwłaszcza jego skutkom w dziedzinie aksjologii życia społecznego, naruszeniami godności człowieka jednostkowego i całych grup społecznych”⁴². Większość ludzi czuje się przez to zagrożona i zagubiona w chaosie sprzecznych poglądów, idei, dążeń i zachowań, traci poczucie sensu kulturowego i egzystencjalnego.

Bezmyślnie niszczy się ludzką wrażliwość na piękno, prawdę, sprawiedliwość, miłość, przyjaźń, odpowiedzialność, ochronę świata przyrody, co nieuchronnie prowadzi do zagłady ekosystemu na naszej planecie.

³⁹ *Perelki*, Częstochowa 1996, nr 23, s. 2.

⁴⁰ K. Szmyd, *Antyczne i renesansowe rodowody humanistyki*, [w:] „Oświata i Wychowanie”, Warszawa 2003, nr3 (748), s. 31.

⁴¹ *Perelki nr 2 – Umieć żyć*, Edycja Świętego Pawła, Częstochowa 1994, s. 8.

⁴² K. Szmyd, *Edukacja wobec kryzysu wartości społecznych*, [w:] „Oświata i Wychowanie”, 2006, nr 3, s. 8.

Marginalnie jest traktowany „szerszy horyzont wychowania humanistycznego, filozoficznego, literackiego i aksjologicznego”⁴³. Widoczny jest brak równowagi między wewnętrznymi, a zewnętrznymi potrzebami jednostki. Współczesnemu człowiekowi, który szybko opanował tajniki technologii komputerowej, obca jest właściwa filozofia życia. A to z kolei prowadzi do pojawiających się coraz częściej chorób cywilizacyjnych, np. depresji.

Dlatego potrzebą czasów współczesnych, na co zwraca uwagę K. Szmyd, jest „powrót do wielu myśli wychowawczych o charakterze humanistycznym, kulturowym i wielokulturowym, społeczno-moralnym i aksjologicznym”⁴⁴, przygotowanie człowieka „do życia i współżycia społeczno-moralnego ludzi, do kultury obywatelskiej, w tym przygotowanie jednostki do publicznego zaistnienia w warunkach «wolności i zniewolenia», w nowej sytuacji ustrojowo-ekonomicznej”⁴⁵.

Po raz kolejny w dziejach ludzkości trzeba otworzyć się na drugiego człowieka, jego intelekt i duszę. Na nowo odkrywać „dawne” wartości, idee, poglądy, by odrodzić prawdziwą kulturę i właściwy pogląd na świat. I w tym wszystkim „należy żywić nadzieję, iż dzięki nieustannym nawiązaniom do antycznych i renesansowych idei humanistycznych, a także nowszych antropologii kulturowo-edukacyjnych, pojęcia i sensy kulturowych wartości ogólnoludzkich uzyskiwać będą trwałe miejsce w humanistycznie pojętej pedagogice, jako wiedzy o człowieku w jego drodze do tworzonych przez siebie wartości kulturowych”⁴⁶.

Małgorzata Świdrak *jest nauczycielką nauczania zintegrowanego w Szkole Podstawowej w Jedliczu; pracuje również w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Krośnie*

⁴³ *Ibidem*, s. 10.

⁴⁴ *Op. cit.* (*Edukacja wobec kryzysu wartości społecznych*), s. 11.

⁴⁵ *Ibidem*, s. 7.

⁴⁶ Por.: K. Szmyd, *op. cit.* (*Antyczne i renesansowe rodowody humanistyki*), s. 31.

Barbara Święch, Piotr Gębica

Projekt informatora turystycznego na przykładzie gminy Wielopole Skrzyńskie

Wstęp

Dzisiejsza turystyka coraz częściej postrzegana jest jako sposób na życie, wynikający z wewnętrznych potrzeb człowieka. To chęć dotarcia do miejsc fascynujących, mało znanych, przyciągających swoją historią, kulturą czy stwarzających warunki do wypoczynku. Poprzez turystykę człowiek wchodzi w osobisty kontakt z dziedzictwem przyrodniczym i kulturowym, a przede wszystkim ma szansę nawiązania kontaktów z ludźmi. Daje to możliwość tworzenia więzi społecznych, jest szansą wspierania „jedności w wielości”, która powinna stawać się zasadą budowania społeczeństwa współczesnej Europy. Bezpośredni kontakt przewyższa swoją wartością opisy i relacje telewizyjne, pozostawia niezapomniane wrażenia, rozwija i kształci człowieka, rozbudza nowe potrzeby. Takich wrażeń i przeżyć może bez wątpienia dostarczyć pobyt na ziemi wielopolskiej.

Gmina Wielopole Skrzyńskie stwarza dogodne warunki do rozwoju turystyki. Jako teren czysty ekologicznie, z licznymi rzekami dorzecza Wielopolki, mającymi charakter rzek górskich, obfitujący w bogatą faunę i skupiska leśne, może być terenem atrakcyjnym turystycznie zarówno dla rodzimych mieszkańców, jak i gości z zagranicy. Atrakcjami turystycznymi są tutaj m.in. liczne zabytki, przyroda, obrzędy i sławne postacie ze świata historii, nauki i sztuki.

Pomimo wielu działań podejmowanych w celu poprawy sytuacji społeczno-ekonomicznej wsi w dalszym ciągu społeczność obszarów wiejskich stoi przed wieloma problemami: ograniczaniem zatrudnienia, migracją młodzieży do miasta lub za granicę oraz niszczeniem opuszczonych zagród i parków podworskich. Jednym ze sposobów promocji regionu i miejscowości są wydawane w ostatnich latach liczne foldery i przewodniki turystyczne. Celem artykułu jest przedstawienie najważniejszych treści, które powinien zawierać projekt informatora turystycznego gminy lub

powiatu. Obok charakterystyki środowiska geograficznego i przedstawienia unikalnych walorów turystycznych, przyrodniczych i kulturowych, starano się zawrzeć najważniejsze, aktualne informacje na temat bazy noclegowej, gospodarstw agroturystycznych, imprez kulturalnych, atrakcyjnych turystycznie obiektów przyrodniczych i architektonicznych.

Charakterystyka środowiska geograficznego Wielopolszczyzny

Wielopolszczyzna – jest to tradycyjna nazwa terenów należących do gminy Wielopole Skrzyńskie. Jest to mikroregion spójny pod względem geograficznym, kulturowym i gospodarczym.



Herb gminy Wielopole Skrzyńskie.

Źródło: Strategia gminy Wielopole Skrzyńskie.

Historia Wielopola sięga czasów Bolesława Śmiałego i datuje się na XI wiek. Założkiem Wielopola była jednostka administracyjna dla grupy folwarków w Kunicach, zwana kluczem kunickim, stanowiącym dobra biskupów lubuskich. Obejmowała tereny graniczące z Glinikiem, Broniszowem, Zagorzycami, Wiercanami, Czudcem, Dobrzechowem, Tułkowicami, Kożuchowem i Kleciem koło Brzostku. Przypuszczalnie miasto Wielopole powstało w XIII w. Badacze dziejów utożsamiają je z tajemniczym miastem Fürstenberg. Taką nazwę miało otrzymać Wielopole po nadaniu osadzie praw miejskich w 1348 r. Dokument z maja 1348 r., znajdujący się w kurii metropolitarnej w Krakowie, nazywa Wielopole *oppidum* – miasto. Parafia wielopolska istniała podobno już w 1325 r. Przez prawie sześć wieków Wielopole posiadało prawa miejskie.

Kryzys panujący w Polsce w latach 1929-1934 spowodował zubożenie Wielopola i jego mieszkańców, w wyniku czego miastu w 1930 r. groziło odebranie praw miejskich. W celu zwiększenia liczby mieszkańców rada

miasta postanowiła przyłączyć do Wielopola przyległe przysiółki: Konice, Rzegocin, Sośnice, pomimo to 23 marca 1933 r. Wielopole utraciło prawa miejskie. W 1933 r. w skład gminy Wielopole weszły miejscowości: Wielopole Skrzyńskie, Glinik, Mała, Nawsie, Szkodna i Brzeziny, natomiast Broniszów wchodził w skład gminy Ropczyce. Gminy zbiorowe przetrwały do 1954 r., zdegradowane miasto Wielopole stało się siedzibą gminy. W 1973 r. zostały na nowo utworzone gminy zbiorowe, w skład gminy Wielopole Skrzyńskie weszły wówczas wsie: Brzeziny, Broniszów, Glinik, Nawsie i Wielopole Skrzyńskie. Samo Wielopole zachowało do dnia dzisiejszego swój małomiasteczkowy charakter. Wielopole jest ośrodkiem handlowym, stolicą dekanatu oraz siedzibą lokalnej administracji.

Herb gminy Wielopole ukazuje tarczę z krzyżem podzieloną na 4 części. W pierwszej części tarczy znajduje się miecz. Miecz jest także widoczny w treści herbu wsi Brzeziny, będącej, podobnie jak pozostałe wsie należące do obecnej gminy Wielopole Skrzyńskie, dobrami królewskimi. W czwartej części tarczy umieszczono znak litery „W”. Takim herbem pieczętowali się m.in. Oleśnicy, w tym biskup Oleśnicki, którego nazwisko przewija się w zapiskach dotyczących miasta Wielopole. Był on właścicielem lub administratorem miejscowych dóbr prywatnych i kościelnych, sięgających także wsi Nawsie. Gmina ma charakter rolniczy. Szansą rozwoju gminy jest agroturystyka, która odgrywa coraz większe znaczenie w gospodarce gminy. Dogodne położenie komunikacyjne, ciekawa historia, cenne obiekty architektury już teraz przyciągają turystów. Bogata, chociaż nie w pełni udokumentowana historia gminy, ukształtowała tożsamość jej mieszkańców i wpłynęła na rozwój materialny, m.in. w postaci budownictwa sakralnego, dworskiego, mieszczańskiego. Zachowane układy planistyczne wsi, układ urbanistyczny Wielopola Skrzyńskiego wraz z ukształtowaniem terenu i innymi walorami przyrodniczymi oraz z bogatymi tradycjami tworzą niepowtarzalny krajobraz kulturowy gminy.

Położenie, podział i granice

Obszar gminy znajduje się na terenie Pogórza Strzyżowskiego. Pod względem administracyjnym gmina wiejska Wielopole Skrzyńskie leży w zachodniej części woj. podkarpackiego. Jest jedną z 5 gmin powiatu ropczycko-sędziszowskiego.

Na zachodzie gmina Wielopole Skrzyńskie graniczy z gminą Brzostek, od wschodu z gminami Strzyżów i Czudec, od południa z gminami Fryszak i Wiśniowa, zaś od północy z gminą Iwierzycze, Sędziszów Małopolski i Ropczyce. Wielopole Skrzyńskie zajmuje powierzchnię 9355ha (93,55

km²)¹. Gminę zamieszkiwało według danych Urzędu Gminy w Wielopolu 8547 mieszkańców, zaludnienie wynosi 91 osób/km². W skład gminy wchodzi 5 wsi (sołectw), z których największą są Brzeziny (33,57km²), a najmniejszą Broniszów (7,91km²).



Położenie gminy Wielopole Skrzyńskie na tle podziału administracyjnego powiatu ropczycko-sędziszowskiego.

Źródło: Powiat ropczycko-sędziszowski. Folder reklamowy.

Budowa geologiczna i rzeźba terenu

Gmina nie posiada istotnych złóż surowców mineralnych. Jedynie w zachodniej części Broniszowa i Glinika znajdują się złoża gipsu, ale nie są już eksploatowane. W północno-zachodniej części Glinika znajdowały się niewielkie złoża gliny używanej do wypalania cegły. Teren gminy należy do Pogórza Strzyżowskiego i charakteryzuje się bardzo urozmaiconą rzeźbą. Pogórze charakteryzuje się występowaniem długich i zaokrąglonych pasm wzgórz, przebiegających z północnego zachodu na południowy wschód.

¹ *Powszechny spis rolny*, Urząd Statystyczny w Rzeszowie, Rzeszów 2002.

Klimat i wody

Klimat gminy Wielopole znajduje się pod wpływem mas powietrza polarno-morskiego (60% w ciągu roku) i polarno-kontynentalnego (25%). Średnia temperatura powietrza w ciągu roku wynosi 7,5-7,8°C i jest niższa o 1°C od temperatury rocznej dla obszaru Kotliny Sandomierskiej. Temperatura najchłodniejszego miesiąca, czyli stycznia, wynosi 3°C, najcieplejszego, a więc lipca – wynosi 18°C. Notuje się 80-90 dni z pokrywą śnieżną. Pierwsze przymrozki na badanym terenie pojawiają się już we wrześniu, a ostatnie w maju².

Najwyższa wilgotność względna powietrza występuje zimą, a najniższa latem. W ciągu doby maksymalne wartości wilgotności względnej powietrza występują w godzinach rannych i wieczornych oraz nocą, najniższe notowane są w południe. Na terenie gminy przeważają wiatry z sektora południowego oraz wiatry zachodnie, najmniejszy udział stanowią wiatry północne i północno-zachodnie. W lecie i w zimie przeważają wiatry południowe, które odznaczają się dużymi prędkościami (powyżej 10 i 15 m/s). Duże prędkości stanowią poważne zagrożenie dla gospodarki. Są to tzw. wiatry dukielskie, wiejące przeważnie przez jeden dzień (styczeń, kwiecień). Od przełomu sierpnia i września do lutego-marca wiatry dukielskie pojawiają się w okresie 3-5-dniowych, a w miesiącach zimowych nawet w okresach dłuższych niż 6-dniowe³.

Jak twierdzi Fierich: „częste deszcze, i to gwałtowne, zdarzają się w lecie, które przy nieprzepuszczalności gruntu łatwo sprowadzają wylewy. Ta trudna przepuszczalność gruntu jest przyczyną, że lata suche są na ogół urodzajniejsze niż mokre, których to ostatnich najwięcej się tutejsi ludzie obawiają”⁴. W czasie nocy bezchmurnych i bezwietrznych, sprzyjających wypromieniowaniu, chłodne powietrze ze stoków spływa do dna doliny Wielopolki i podmokłych obniżień. W związku z tym w obniżeniach obserwuje się długotrwałe zaleganie mgieł i utrzymywanie się mrozów, czego dowodem jest wymarzenie drzew owocowych na terenie Wielopola. Ciepłszymi od dolin i kotlin o 3-4°C są grzbiety i górne partie stoków, które nadają się do sadownictwa i budownictwa jednorodzinnego⁵.

Gmina Wielopole Skrzyńskie leży w dorzeczu Wisłoki. Do najważniejszych rzek, przepływających przez teren gminy, należy Wielopolka (prawobrzeżny dopływ Wisłoki) oraz jej dopływy: Brzezinka, Liwek, Małanka i Broniszowianka. Wielopolka i jej dopływy mają charakter rzek

² K. Klimek i in., *op. cit.*

³ *Ibidem.*

⁴ J. Fierich, *Broniszów – wieś powiatu ropczyckiego*, Puławy 1933.

⁵ *Program ochrony środowiska dla gminy Wielopole Skrzyńskie*, Rzeszów 2004.

górkich. Potoki wpadające do Wielopolki zasilane są przez źródła, których zasobność jest niewielka. Maksymalne stany wód występują w okresach późnej wiosny i na początku lata. Najwyższe stany wód, występujące w marcu lub na początku kwietnia, związane są z wiosennymi roztopami. Wezbrania, występujące w miesiącach letnich (VI-IX), mają bardzo zróżnicowany przebieg w poszczególnych latach i wiążą się z długotrwałymi lub ulewnymi opadami. Niestety, od kilku lat występują powodzie, które przynoszą ze sobą bardzo liczne szkody i podtopienia domów, łąk i pól uprawnych znajdujących się w pobliżu koryta Wielopolki i jej dopływów. Ostatnio takie zdarzenie miało miejsce w czerwcu 2006 r., kiedy poziom wody w Wielopolce podniósł się o 3-4 m. Niskie stany wód występują najczęściej w półroczu zimowym (XI-II) i są związane z długimi okresami bezdeszczowej pogody w jesieni lub występowaniem długotrwałych okresów mrozu w zimie⁶.

Szata roślinna, świat zwierząt i obszary chronione

W obrębie gminy Wielopole Skrzyńskie występuje fauna i flora typowa dla podgórskich regionów Polski. Najwyżej położone regiony gminy, zbyt strome do uprawy, zajmują większe kompleksy leśne. Lasy na terenie gminy to w przeważającej większości drzewostany jodły, buku, grabu, dębu i trześni, na terenach podmokłych dominuje olcha⁷.

W lasach przeważnie mieszanych występuje jodła, buk, świerk i sosna. Spotyka się również okazałe dęby, które były tu niegdyś drzewem panującym. W lasach można spotkać także graby, wiązy oraz duże ilości brzeziny. W małej ilości występuje osika, czeremcha, a pojedynczo jawory i jesiony. Na stokach licznych pagórków, w dolinach i wąwozach, rośnie leszczyna, tarnina, jałowiec, dzika róża, wilcze tyko. Podszycie lasów stanowią z reguły krzewy malin i jeżyn. Lasy obfitują w borówki i przeróżne gatunki grzybów. Ozdobą lasów jest paproć orlica, a w cienistych miejscach bluszcz. Niegdyś ziemie te porastały olbrzymie lasy, stanowiące do XIV w. naturalny pas obronny wschodniego pogranicza⁸.

We wszystkich skupiskach leśnych występują sarny, borsuki, kuny, tchórze, wiewiórki, łasice i nietoperze. Bardzo popularny jest w tych stronach zając szarak. Spotyka się też wiele odmian praków. Żyją tu m.in.: skowronek, dudek, wróbel, zięba, szczygieł, trznadel, gil, krzyżodziób, czyżyk, wrona, gawron, sroka, sójka, szpak, jaskółka, pliszka, drozd, słowik,

⁶ K. Klimek i in., *op. cit.*

⁷ *op. cit.* [Program ochrony środowiska...].

⁸ *Ibidem.*

sikorka, wilga, gołąb, turkawka, kuropatwa, bocian, czajka, kaczka, dzika kurka, zimorodek, jarząbek, kukułka oraz dzięcioł. Z ptaków drapieżnych pospolity jest jastrząb gołębiarz, myszołów, a do rzadszych należą kania, orzeł rybołów, pustułka oraz ptaki – puszczyki i puchacze⁹.

Spotykamy tu duże ilości owadów i motyli; są to m.in.: paż królowej, żałobnik, admirał i wierzbowiec. Na obszarze gminy Wielopole Skrzyńskie znajdują się następujące tereny o szczególnych walorach przyrodniczych¹⁰:

1. Czarnorzecko-Strzyżowski Park Krajobrazowy wraz z otuliną, jest położony w północno-zachodniej części gminy, obejmuje miejscowość Brzeziny.
2. Strzyżowsko-Sędziszowski Obszar Chronionego Krajobrazu, usytuowany jest w północno-wschodniej części gminy i obejmuje część miejscowości Nawsie Górne.
3. Czarnorzecki Obszar Chronionego Krajobrazu, usytuowany jest w południowej części gminy.
4. Do „Programu krajowego Natura 2000” włączono obszar południowo-zachodniej części wsi Brzeziny.
5. Pomniki przyrody – drzewa w liczbie 5 obiektów, zarejestrowane w rejestrze pomników Wojewódzkiego Konserwatora Przyrody. W trakcie prac inwentaryzacyjnych, przeprowadzonych w czasie „Inwentaryzacji Przyrodniczej” dla gminy Wielopole Skrzyńskie, zaproponowano objęcie ochroną pomnikową 29 obiektów kwalifikujących się do pomnikowej ochrony, w tym 4 grupy drzew i 25 pojedynczych egzemplarzy.
6. Parki podworskie znajdujące się na terenie gminy w Broniszowie i Brzezinach.

Dziedzictwo kulturowe i zagospodarowanie turystyczne

Gmina Wielopole Skrzyńskie może poszczycić się bogatą tradycją ludową, zwyczajami oraz obrzędami składającymi się na kulturę etniczną tego rejonu. Liczne kapele i zespoły ludowe po dziś dzień kultywują obrzędy, tańce i pieśni charakterystyczne dla tych ziem. Poniżej dokonano charakterystyki najbardziej atrakcyjnych obrzędów i zwyczajów kultywowanych przez ludzi ziemi wielopolskiej.

Okres Wielkanocy

W okresie wiosennym, gdy do wegetacji roślin niezbędna jest wilgoć, „bardzo dużą rolę odgrywa symbolika wody. Jedną z form związanych

⁹ *Ibidem.*

¹⁰ Podaję za: *ibidem.*

z magicznymi właściwościami wody były kąpiele odbywane w Wielki Piątek o świcie. Udawano się wtedy do potoków w miejsca ustronne, by nie zostać zauważonym, w tajemnicy przed innymi. Kąpiel w potoku miała zapewnić zdrowie, młodym zaś urodę. Niekiedy dla uzyskania gładkiej cery pocierano twarze znalezionymi na dnie kamieniami”¹¹.

Straż pożarna do dziś pełni rolę przy grobie Chrystusa, asystując przy święceniu wody, ognia i pożywienia oraz bierze udział w procesji rezurekcyjnej. W niektórych miejscowościach strażacy chodzą po wsiach czy miasteczkach i składają mieszkańcom życzenia, zaś przed kościołami dają pokazy musztry. Niedziela Wielkanocna jest kulminacją Świąt Wielkanocnych, kończących okres 40-dniowego postu. Poranny głos dzwonów w Wielką Niedzielę wzywał wiernych na rezurekcję. „W Wielopolu Skrzyńskim budził mieszkańców miasteczka w Niedzielę Wielkanocną po północy głos bębna tureckiego, który według miejscowej tradycji ofiarował król Jan III Sobieski w podziękę za gościnne przyjęcie, jakie mu zgotowano, gdy wracał tędy spod Wiednia. Powszechnie wierzone, że kto nie pójdzie do kościoła, ten w ciągu roku zachoruje. Przed udaniem się do kościoła na rezurekcję dziewczęta biegały wokół domu, by, jak mówiono, wypłoszyć myszy i szczury, natomiast gospodarze poruszali drzewami owocowymi, żeby obficie rodziły. W Niedzielę Wielkanocną, podobnie jak w Boże Narodzenie, nie zamiatano ani nie sprzątano izb. Po rezurekcji połączonej z procesją wokół kościoła, w której w wielu miejscowościach ksiądz asystował oddział straży grobowej, gospodarze szybko wracali do domu. Ten, który najwcześniej wrócił, miał pierwszy rozpocząć żniwa. Szczególnie uroczysty charakter miało śniadanie wielkanocne. Obfitość pożywienia na stole wielkanocnym miała zapewnić pomyślność i dostatek w nadchodzącym roku. Obrzędowy charakter miało spożywanie jaja i składanie przy tym życzeń [...]. Po południu w Niedzielę Wielkanocną wyrusza spod kościoła w Wielopolu Skrzyńskim procesja, tzw. Emaus. Procesja udaje się do figury św. Jana Nepomucena, znajdującej się przy królewskiej drodze. Mężczyźni uczestniczący w tej procesji niosą wspomniany wcześniej bęben turecki. Po przybyciu procesji pod figurę bębnieniem są zwoływani mieszkańcy sąsiednich zagrod. Gdy się wszyscy zbiorą, przewodnik intonuje pieśń wielkanocną. Dodatkowo śpiewają także pieśni o św. Rozalii Pustelnicy, patronce chroniącej od morowego powietrza. Po odśpiewaniu pieśni procesja udaje się na cmentarz choleryczny, gdzie pochowano ofiary epidemii, która nawiedziła Wielopole Skrzyńskie w XIX w. Przy krzyżu

¹¹ S. Czopek, *Rzeszów – Rzeszowszczyzna. Przeszłość daleka i bliska*, Muzeum Okręgowe w Rzeszowie oraz Stowarzyszenie Naukowe Archeologów Polskich Oddział w Rzeszowie, Rzeszów 2000.

mentarnym uczestnicy procesji śpiewają litanie do Wszystkich Świętych i odmawiają modlitwę na Anioł Pański, a po ich zakończeniu rozchodzą się do domów¹².

Okres Bożego Narodzenia

Jak pisze Władysław Tabasz, rodak ziemi wielopolskiej: „Na święta Bożego Narodzenia oczekują z utęsknieniem wszyscy, a szczególnie dzieci. Ogromną radość, zwłaszcza najmłodszym, sprawia przygotowanie i ubiór choinki. Utrzymuje się nadal piękny zwyczaj, że do domu rodzinnego na święta Bożego Narodzenia zjeżdżają się wszystkie dzieci, nawet te, które założyły już własne rodziny, by razem spędzić i przeżyć te wzniosłe chwile. W Wigilię obowiązuje post i jest on zachowywany. Wieczorem gospodarz przynosi do domu wiązki siana i słomy. Siano rozścielivano na stole, a słomę na ziemi pod choinką. Miało to przypominać stajenkę, w której narodził się Jezus. Po ukazaniu się pierwszej gwiazdy zasiadano do wigilijnego stołu. Po odmówieniu modlitw łamano się opłatkiem i składano sobie życzenia. Na środku stołu kładziono trochę zboża: pszenicę lub owies. Na tym zbożu kładziono miskę z jedzeniem (dawniej jedzono z jednej miski). Po opróżnieniu miski podnoszono ją. Gdy opłatek kolorowy przylepił się do miski, był to znak, że to, co w niej było, w przyszłym roku urodzi się obficie. Wieczera wigilijna składa się z wielu dań, w których skład wchodziły: żur z grzybami, ziemniaki, groch z kapustą, pierogi różnego rodzaju z kapustą lub z suszonymi śliwkami, kasza z gruszkami, barszcz czerwony z uszkami, karp, kompot z suszek. Z każdej potrawy ubierano trochę dla zwierząt i dawano im po skończeniu wieczerzy, jednak tylko tym zwierzętom, które były w stajence betlejemskiej (...). Do późnych godzin śpiewano kolędy, a później kto tylko mógł, szedł na pasterkę. Obecnie te zwyczaje trochę zanikają, zachowywane są raczej jako symbol. Dla przykładu do domu nie przynosi się już słomy, tylko odrobinę siana pod obrus. W drugi dzień świąt do domów, w których były panny, przychodzili śmieciarze, zamiatali oni dom, w którym mieszkała panna i z tych śmieci usypywali drogę albo wysypywali je przed domem na widoku publicznym. Przynosili ze sobą słomę, sieczkę lub plewy. Panna musiała się wykupić. Był jeszcze inny zwyczaj, mianowicie po sumie, gdy owies został poświęcony, sypano tym owsem dziewczęta. Już w Boże Narodzenie zaczynają chodzić kolędnicy z szopką¹³.

¹² K. Ruszel, *Leksykon kultury ludowej w Rzeszowskiem*, Muzeum Okręgowe w Rzeszowie oraz Stowarzyszenie Naukowe Archeologów Polskich Oddział w Rzeszowie, Rzeszów 2004.

¹³ *Wielopolszczyzna*, W. Tabasz (red.), Wielopole Skrzyńskie 1991.

„W Nowy Rok chodziły po domach dzieci nazywane szczodrakami (ten zwyczaj przetrwał do tej pory), po odśpiewaniu noworocznej kolędy składały życzenia noworoczne gospodarzom domu, za co otrzymywały drobne datki pieniężne”¹⁴.

Obrzęd kolędowania kończył się w przeddzień święta Matki Bożej Gromnicznej, kiedy paliło się świece, których światło towarzyszy konającym, chroni od piorunów, a dawniej także od wilków.

Zapusty (Droby)

Czas zabaw i radości trwał od Nowego Roku do środy popielcowej. W kulturze ludowej ostatnie 3 dni, które poprzedzały Popielec, nazywano ostatkami. „Dniem szczególnej kulminacji praktykowanych zwyczajów był wtorek przed środą popielcową, określaną jako zapust lub mięsopust. Zapusty charakteryzowały się przede wszystkim częstym i obfitym jedzeniem. Do potraw najczęściej spożywanych przy końcu XIX w. należały pieczone pierogi z kaszą gryczaną, gotowane pierogi z kapustą, kiełbasa oraz smażone jaja. Od początku XX w. upowszechnił się zwyczaj pieczenia pączków lub racuchów. W zapusty tańczono i bawiono się w karczmach, a ponadto domy odwiedzały grupy przebierańców (...). W zapusty następowało zawieszenie wielu obowiązujących norm społecznych; możliwe było powszechne picie alkoholu oraz niezwykle żarty i zachowania. W wielu zabawach przetrwały ślady dawnych obrzędów i zwyczajów, które pierwotnie miały na celu przywołanie wiosny i zaklinanie urodzajów”¹⁵. W obrzędowości zapustów w atmosferze ogólnej zabawy, gdy bawiono się zarówno w karczmach, jak i w domach, pojawiały się tzw. droby, których wizyta miała przynieść pomyślność w domu i w zagrodzie. O wielopolskich drobach pisze Roman Lipa: „Cudacznie poubierane. Opasani powróżkami słomianymi, w wysokich czapach ze słomianych warkoczy, z cepami, których bijak był ze słomianego warkocza. Twarze zakrywali maską lub mazali na czarno sadzą z komina (...). Chłopcy, nawet i dziewczęta w męskim przebraniu, częstowani byli zapustowymi przysmakami, a dorośli kieliszkiem”¹⁶.

Czas hucznych zabaw, pijatyki, zaprzęgania do kłoca panien, które się nie wydały, przerywała środa popielcowa, rozpoczynająca Wielki Post, a tym samym cykl obrzędów wiosennych. Na ziemi wielopolskiej możemy obejrzeć wielopolskie zapusty, które po mistrzowsku przedstawia Obrędkowy Zespół Teatralny z Wielopola Skrzyńskiego. Podsumowując, należy zauważyć, iż kulturowe dziedzictwo gminy Wielopole Skrzyńskie związane

¹⁴ R. Lipa, *Z naszej przeszłości*, Wielopole Skrzyńskie, b.m.w. 1993.

¹⁵ *Op. cit.* [K. Ruszel, *Leksykon kultury ludowej w Rzeszowskiem*].

¹⁶ *Op. cit.* [R. Lipa, *Z naszej przeszłości*].

jest w dużej mierze z tradycją kościelną, a wymienione obrzędy i zwyczaje są jedynie namiastką. Należy również pamiętać o licznych legendach, które przekazywane są drogą ustną z pokolenia na pokolenie i nie sposób ich umieścić w tym opracowaniu. Budującym jest jednak fakt, iż opisane tutaj obyczaje, zwłaszcza kościelne, stanowiące kulturę etniczną tego regionu, są nadal obecne i głęboko zakorzenione w życiu codziennym mieszkańców Gminy Wielopole. Wszystkie wyżej opisane zwyczaje i obrzędy stanowią jedną z turystycznych atrakcji gminy. Turyści, coraz częściej wybierający się na teren gminy, wykazują często zainteresowanie kulturą i tradycją tego regionu.

Działalność kulturalna

Całą pieczę nad działalnością kulturalną sprawuje Gminny Ośrodek Kultury i Wypoczynku w Wielopolu Skrzyńskim z filiami zamiejscowymi w Nawsiu, Gliniku i Brzezinach. Podlega mu także stadion sportowy w Wielopolu i odkryty basen kąpielowy. Działalność Gminnego Ośrodka Kultury i Wypoczynku obejmuje łącznie ponad 50 imprez kulturalnych, sportowych, oświatowych, prowadzenie i opiekę nad 16 zespołami; uczestniczą one w wielu przedsięwzięciach, organizowanych zarówno na terenie gminy, jak i poza jej granicami. Działają tu zespoły wokalne, folklorystyczne i teatralne, które powstały w latach 90. W ostatnich kilku latach zaznaczyły swoją działalność nowe grupy, m.in. Zespół Pieśni i Tańca „Bardo” z Brzezina.

Do cyklicznych imprez Gminnego Ośrodka Kultury i Wypoczynku w Wielopolu Skrzyńskim zaliczamy:

- „Podkarpackie Prezentacje Teatrów Poszukujących o nagrodę Tadeusza Kantora” – (impreza dwudniowa).
- Dożynki gminne – prezentacja wieńców dożynkowych połączona z zabawą wiejską.
- „Od Wielopola do Opolą” – dzieci w wieku od 3-7 lat śpiewają wybrane kolędy.
- Cykl trzech międzypowiatowych konkursów: „Kolędy i Pastorałek”, „Piosenki Religijnej” oraz „Piosenki Dziecięcej” w filii Ośrodka Kultury w Nawsiu i wiele innych...

Podsumowując, należy zaznaczyć, że Gminny Ośrodek Kultury i Wypoczynku w Wielopolu Skrzyńskim to jedna z najprężniej działających placówek kulturalnych w woj. podkarpackim. Zespoły prowadzone przez ośrodek skupiają blisko 300 mieszkańców gminy w różnym wieku¹⁷.

¹⁷ *Tańcząca Gmina*, „Nowiny” 2004.

Dwa lata temu zostało podpisane porozumienie pomiędzy gminą Wielopole Skrzyńskie a miastem Giraltovce na Słowacji, na mocy którego bardzo dobrze rozwija się współpraca w takich dziedzinach, jak kultura, oświata i sport.

Do najważniejszych organizacji, które działają na terenie gminy, należą:

- Towarzystwo Przyjaciół Ziemi Wielopolskiej im. Tadeusza Kantora (założone w 1999 r.); kultywuje pamięć o Wielkim Polaku.
- Podkarpackie Stowarzyszenie Agroturystyczne Ziemi Ropczycko-Sędziszowskiej oraz Koło Gospodyń Wiejskich w Brzezinach (powstało w 2000 r.), jednym z największych ich osiągnięć jest organizacja corocznego spotkania „Atak Morawian na Wiślan”. Impreza ta przyciąga co roku coraz większą liczbę fanów rycerzy średniowiecznych (2008 r. – ok. 4000 osób).



Atak Morawian na Wiślan 2008r.

Fot. Barbara Świąch

Zagospodarowanie turystyczne

Ze względu na liczne atrakcje turystyczne, walory historyczno-kulturowe, duże zalesienie, malownicze ukształtowanie terenu, nieskażone środowisko oraz gościnność mieszkańców gmina Wielopole Skrzyńskie jest miejscem wartym zwiedzenia. Pobyt na tym terenie zadowoli zarówno młodych, aktywnych ludzi, jak i też rodziny z dziećmi oraz szukających spokoju. Na gości czekają gospodarstwa agroturystyczne, oferujące tradycyjną kuchnię, opartą na zdrowej ekologicznej żywności. Stanowią one doskonałą bazę wypadową do organizacji wypraw pieszych, rowerowych i konnych.

Dobre warunki do rozwijania swojej pasji znajdują też paralotniarze. Znalazło się już dwóch śmiałków, którzy latają na paralotniach, są to: Witold Bujak z Brzeziny i Witold Raś z Wielopola Skrzyńskiego. W niniejszej pracy wykorzystane zostały ich fotografie zrobione podczas lotu.

W gminie można zakupić liczne pamiątki, które lokalni artyści i twórcy ludowi wykonują ręcznie specjalnie dla przyjeżdżających turystów, m.in. krajobrazy malowane na szkle, wypalane na drewnie; kompozycje z suchych kwiatów, różnego rodzaju rzeźby, haftowane obrusy, serwety, podkowy na szczęście itp. Na terenie gminy istnieje basen w Wielopolu Skrzyńskim, który jest czynny w sezonie letnim. Gmina planuje wybudowanie dwóch zbiorników retencyjnych na potrzeby rekreacyjne. Wraz z rozwojem agroturystyki planowane jest utworzenie stadniny koni i szkółek jeździeckich.

Dostępność komunikacyjna

Osady w gminie są bardzo rozproszone, a gospodarstwa znacznie oddalone od przystanków autobusowych. Tak jest w przypadku wsi Brzeziny, która posiada 16 przysiółków, a do poszczególnych gospodarstw jest trudno trafić. Przez teren gminy przebiega droga krajowa numer 986: Tuszyna – Ropczyce – Wiśniowa. Najbliższa stacja kolejowa znajduje się w Ropczycach.

Walory przyrodnicze i architektoniczne Wielopolszczyzny i okolic

Brzeziny

Wieś Brzeziny położona jest w zachodniej części gminy, w dolinie rzeki Brzezinki. Założnikiem wsi był przysiółek Baj, niegdyś – Boj, gdzie w 1266 r. rozegrała się bitwa pomiędzy rycerstwem polskim a oddziałami rusko-tatarsko-litewskimi. W 1353 r. Kazimierz Wielki nadał wieś wraz z innymi dobrami – Gorajskim. W 1497 r. właścicielem był Stanisław Rokosz, którego herb „Ostoja” umieszczony jest na zabytkowej chrzcielnicy w kościele parafialnym w Brzeziny. Szczególnie tragiczny przebieg miała we wsi rabacja w 1846 r. Zbuntowani chłopcy zamordowali 10 osób¹⁸.

Parafia w Brzeziny powstała w 2. poł. XIV wieku. Kościół parafialny pw. św. Mikołaja poświęcono w 1501 r. (Archiwum Parafialne w Brzeziny). Na wyposażenie kościoła składa się szereg cennych obiektów.

¹⁸ W. Tabasz, A. Adamski, *Kronika ludzi i zabytków – Brzeziny*, Rzeszów 1996.



Plaskorzeźba przedstawiająca oplakiwanie Chrystusa (wykonana przez uczniów Wita Stwosza)

Fot. Barbara Świąch.

W Brzezinach znajduje się zespół dworski, w którego skład wchodzi: dwór drewniany, częściowo murowany z XVIII w., park oraz drewniana stajenka z 1905 r. Niedaleko dawnego dworu znajduje się spichlerz dworski z ok. 1900 r. – drewniany, konstrukcji zrębowej¹⁹. Zespół dworski jest bardzo mocno zdewastowany. Na jego terenie stoi drewniany krzyż, ufundowany na pamiątkę 50. rocznicy powstania styczniowego²⁰.

Czarnorzecko-Strzyżowski Park Krajobrazowy

Czarnorzecko-Strzyżowski Park Krajobrazowy został utworzony w 1993 r., by chronić walory przyrodnicze, krajobrazowe i kulturowe obszarów Pogórza Beskidzkiego, położonego w strefie przejściowej między Karpatami Wschodnimi i Zachodnimi. Zajmuje powierzchnię 25 784 ha. „Zróżnicowanie przyrodnicze Parku jest efektem występowania na jego obszarze piętrowości klimatyczno-roślinnej. Do wysokości 450-500 m n.p.m. występuje piętro pogórza z lasami, w których dominują graby, buki i jodły, a domieszkę stanowią modrzewie, sosny i dęby. Powyżej 450-500 m n.p.m. występuje piętro regla dolnego, bardzo rzadkiego na pogórzach, a charakterystycznego w Beskidach, w którym średnia roczna temperatura wynosi 4-6°C. Naturalnym drzewostanem jest tu żyzna buczyna karpacka, w której dominuje buk i jodła. Najlepiej zachowany fragment tego zespołu

¹⁹ E. Śnieżyńska-Stolota, F. Stolota, *Katalog zabytków sztuki – województwo rzeszowskie, Ropczyce, Strzyżów i okolice*, Warszawa 1978.

²⁰ A. Lawera, A. Beta, *W Strzyżowie i na Pogórzu*, Urząd Miasta i Gminy, Krosno 1999.

o pow. 155,4 ha położony jest w okolicy góry Chełm (528 m n.p.m.)²¹. Wśród ponad 700 taksonów flory naczyniowej występuje 46 gatunków górskich, przy czym na uwagę zasługują rośliny wschodniokarpackie (np. kostrzewa górską), zachodniokarpackie (np. pięciornik omszony) oraz subendemity ogólnokarpackie (np. żywokost sercowaty). Unikalny charakter flory potwierdza ponad 40 roślin chronionych (np. widłak gwiazdzisty). Czarnorzecko-Strzyżowski Park Krajobrazowy jest tradycyjnym terenem wędrówek pieszych i niedzielnych wycieczek. Najciekawsze jego fragmenty udostępniają szlaki turystyczne:

- Szlak niebieski – (z Dębicy) wiedzie przez Klonową Górę, Bardo, Chełm, Cieszynę, Herby, Czarnówkę, Rzepnik, Królewską Górę do Czarnorzek.
- Szlak zielony – (ze Strzyżowa) przecina grzbiet Brzeżanki, Bonarówkę, pasmo Czarnego Działu, Węglówkę, Królewską Górę, Kamieniec do granic parku w kierunku Krosna.
- Szlak czarny – łączy kulminację Czarnego Działu ze szlakiem zielonym przez Węglówkę, dolinę Czarnego Potoku, Czarnorzeki i Podzamcze.

Broniszów

Pierwsza wzmianka o Broniszowie znajduje się w źródłach historycznych z 1282 r. Dokumenty z 1488 r. wymieniają Broniszów jako wieś przyległą do Wielopola. Po 1578 r. Broniszów wykupiła rodzina Klęczyńskich. Kataster gruntów z 1535 r. pozwala dokładnie opisać Broniszów, zawarto w nim notkę, iż działała we wsi karczma, młyn oraz będący prywatną własnością folwark. W późniejszym okresie właścicielami były rodziny Gruszczyńskich, Sieradzkich, Herów, Kupków. W 1918 r. majątek na mocy spadku przeszedł na własność profesora UJ Jerzego Fiericha, który był właścicielem aż do roku 1944. Stąd też w czasie okupacji we dworze broniszowskim ukrywali się profesorowie UJ. W 1944 r. na mocy reformy rolnej majątek dworski został rozparcelowany, ziemie otrzymali rolnicy z Broniszowa, Niedźwiady, a nawet Ropczyc. Wspomnieć należy, iż w Broniszowie urodził się sławny uczyony i chemik Karol Olszewski. Broniszów zachował układ przestrzenny z końca XIII w., charakter zabytkowy posiadają dwie drewniane zagrody z początku XX w.

²¹ *Zespół Karpackich Parków Krajobrazowych*, Krosno 1998.



Lipa prof. Szafera.

Fot. B. Świąch.

Na zachodnim skraju wsi Broniszów przetrwał stary park podworski, założony w XVIII w., a rozbudowany na przełomie XIX i XX wieku. Rośnie tu kilkanaście potężnych dębów i lip o charakterze pomnikowym. Najokazalsza jest lipa prof. Szafera, jedna z najstarszych i największych w województwie, o której ochronę zabiegał przed laty nasz sławny botanik, prof. Władysław Szafer. Jej wiek szacuje się na około 500 lat²². Lipa ma imponujące rozmiary, obwód na wysokości 1,3 m wynosi 785 cm, a wysokość – 26 m²³. Blisko parku znajdują się pozostałości po zespole dworskim. Obecnie wdowa po ostatnim właścicielu Jerzym Fierichu, w wyniku starań, odzyskała teren podworski i przekazała go Akademii Ekonomicznej w Krakowie²⁴.

Glinik

W środkowej części gminy Wielopole Skrzyńskie usytuowana jest miejscowość Glinik. Pierwszy źródłowy zapis dotyczący Glinika pochodzi z 1282 r. Około XV w. Glinik jako część dzierżawy ropczyckiej wchodził w skład dóbr królewskich. Dzierżawcami Glinika byli m.in. Czyżewski – starosta krakowski, Świerczowski – kasztelan krakowski, Jan Tarnowski – hetman wielki koronny. W Gliniku istniał folwark, w którym w 1874 r. urodził się znany poeta i pisarz Jerzy Żuławski. W latach 1870-1876 we wsi działał tzw. spichlerz zsypany, w którym bogaci rolnicy gromadzili

²² S. Kłos, *Podkarpacie. Przewodnik po województwie*, Olszanica 2005.

²³ P. Ruciński, J. Karpacz, L. Witkowska-Wawer, J. Kułaczek, *Powszechna inwentaryzacja przyrodnicza gmin, gmina Wielopole Skrzyńskie*, Przemyśl 1991.

²⁴ *W gminie Wielopole Skrzyńskie*, S. Mendelowski (red.), Krosno 2003.

zboże, które z kolei wiosną pożyczali biedni i oddawali z nawiązką po żniwach. Zebrane w ten sposób ziarno sprzedano, a pieniądze przeznaczono na zorganizowanie we wsi szkoły. W 1982 r. została utworzona parafia w Gliniku, który dotychczas należał do parafii Łączki Kucharskie. Wybudowano kościół pw. Maksymiliana Kolbe. Na uwagę zasługuje zabytkowa kapliczka, wzniesiona ok. 1860 r., prostokątna, z kamienia, z rzeźbą ludową – Chrystusa Ukrzyżowanego.

Nawsie

Wschodnią część gminy zajmuje miejscowość Nawsie, składająca się z Nawsia Górnego i Dolnego. Najwyższym wzniesieniem wsi jest Kamieniec (414 m n.p.m.). Pierwsze wzmianki o Nawsiu pochodzą z 1604 r.



Nawsie.

Fot. B. Świąch.

Istniejący folwark w Nawsiu Górnym przy granicy z Zawadką wchodził w skład majątku Wielopola. Ostatnim właścicielem majątku był Wojciechowski, który sprzedał go w 1908 r. W 1933 r. ustawa samorządowa włączyła Nawsie do gminy Wielopole Skrzyńskie, a w 1983 r. Nawsie zostało odłączone od parafii w Wielopolu; przy znacznym udziale parafian powstała we wsi nowa świątynia pw. św. Andrzeja Boboli. Dwór w Nawsiu został zapewne wzniesiony „ok. połowy XIX w. przy folwarku Skrzyńskich (...). Użytkowany jako leśniczówka, obecnie dom mieszkalny nr 188. Część budynku zburzona w 1965. Zbudowany na rzucie prostokąta, parterowy. Układ wnętrza dwutraktowy. Dach dwuspadowy, kryty dachówką”²⁵. W przysiółku Radaj znajduje się drewniana kuźnia, częściowo oszalowana, z zachowanym kompletem narzędzi, który obecnie jest sporadycznie użytkowany.

²⁵ *Op. cit.* [E. Śnieżyńska-Stolota, F. Stolota, *Katalog zabytków sztuki...*].

Najpiękniejsza krajobrazowo część Strzyżowsko-Sędziszowskiego Obszaru Chronionego Krajobrazu znajduje się w Nawsiu. Charakterystyczną cechą tego obszaru jest duża różnorodność form rzeźby. Nie brak tu wąwozów, parowów, dolin nieckowatych. Występuje tu typowa dla pogórza roślinność i bogata fauna. Omawiany obszar zajmuje w północno-wschodniej części gminy około 800 ha²⁶.

Wielopole Skrzyńskie

Wielopole jest bardzo starą, malowniczo położoną osadą na wysokości 260-420 m n.p.m., która istniała już w końcu XI w. Leżąca na wschodnich rubieżach Polski miejscowość narażona była na częste najazdy hord tatarskich. Tak było w 1266 r., kiedy to Książę Ruski Swarno z Tatarami i Litwinami uderzył na te tereny, pałac Wielopole i Ropczyce²⁷.



Wielopole z lotu ptaka.

Fot. W. Bujak.

Wielopole początkowo było zasiedlone przez kolonistów niemieckich, do końca XIV w. pozostawało własnością biskupów lubuskich i było siedzibą parafii. „Prawa miejskie utraciło w okresie zaborów. Pierwotnie osada nazywała się Velopole. Drugi człon nazwy otrzymała w XIX w. od nazwiska właścicieli – Skrzyńskich²⁸. Do obiektów godnych zainteresowania należy kościół parafialny pw. Wniebowzięcia Najświętszej Marii Panny, wzniesiony po roku 1654 (Archiwum Parafialne w Wielopolu) i Ośrodek Dokumentacji i Historii Regionu Muzeum Tadeusza Kantora, mieszczący się w starej plebanii, liczącej już obecnie 124 lata, gdzie urodził się w 1915 r. Tadeusz Kantor. Zwiedzający mają okazję zapoznania

²⁶ *Op. cit.* [P.Ruciński, J. Karpacz, L. Witkowska-Wawer, J. Kułaczek, *Powszechna inwentaryzacja...*].

²⁷ *Op. cit.* [W *gminie Wielopole Skrzyńskie*, S. Mendelowski (red.), Krosno 2003].

²⁸ S. Kłós, *Małopolska południowo-wschodnia*, Warszawa 1998.

z pracami scenograficznymi, słynnymi rekwizytami ze sztuk Kantora, jego korespondencją i zapiskami reżyserskimi.

Nowo powstałą ekspozycję, związaną ze sztuką Kantora, można obejrzeć od poniedziałku do piątku w godzinach od 8⁰⁰ do 20⁰⁰. Istnieje również możliwość zwiedzania w sobotę lub niedzielę, po wcześniejszym umówieniu się. W okresie wakacyjnym Muzeum jest czynne od poniedziałku do niedzieli.



Muzeum Tadeusza Kantora.

Fot. Barbara Świąch.

Zamek wielopolski został wybudowany przed 1580 r. Ze starych przekazów wynika, że reprezentował on styl renesansowy. Jakie były losy zamku przez całe wieki, trudno dokładnie odtworzyć. Zachowała się jednak notatka, zapisana własnoręcznie przez Ludwika hrabiego Dębickiego, z której wynika, że zamek był w posiadaniu Zborowskich, Stadnickich i hetmana Stanisława Jabłonowskiego, od którego dobra Wielopola przeszły na początku XIX w. do Skrzyńskich, następnie do Wojciechowskich.



Zamek wielopolski.

Źródło: Archiwum Parafialne w Wielopolu.

Niedługo jednak rodzina Dębickich cieszyła się zamkiem wielopolskim, już w 1906 r. hrabia Dębicki sprzedaje zamek Bankowi Parcelacyjnemu we Lwowie, stąd trafia on do rąk Żydów. Nowi właściciele rozebrali zamek w 1907 roku²⁹.

W lasku w pobliżu Wielopola w kierunku północno-zachodnim znajduje się Piekiełko. Nazwa tłumaczona jest tym, że w czasie najazdu Tatarów szlachta schowała się do zamku, a ludzie schronili się w lasku, gdzie mieli w piwnicach kryjówki. Jeden z Tatarów spotkał w lasku dwoje dzieci, które zaprowadziły go do miejsca, gdzie ukrywali się ludzie. Tatarzy wymordowali ich, a częściowo uprowadzili. Stąd nazwa Piekiełko, czyli miejsce, w którym dokonano się straszne zdarzenie (Archiwum Materiałów Terenowych Muzeum Etnograficznego w Rzeszowie, 1960).

Gmina wielopolska „miała synagogę i cmentarz, a rabinem był Natian Libschütz (...). Synagoga została całkowicie zniszczona w czasie wojny, wskutek pożaru w sierpniu 1944 r. Obok figury św. Jana zachował się cmentarz żydowski (kirkut) o powierzchni około 1 ha, zupełnie zdezastowany. Jest na nim kilka macew, które znaleziono na rynku podczas remontu chodników oraz obelisk upamiętniający śmierć rozstrzelanych tu 56 Żydów³⁰.



Figura św. Jana.

Fot. B. Świąch.

Na Wzgórzu św. Jana na północnym stoku góry po dzień dzisiejszy patronuje Wielopolu kamienny posąg św. Jana Nepomucena. Święty patron odwrócony jest plecami do miasteczka. Figura została usytuowana przy drodze będącej niegdyś traktem węgierskim. Św. Jan, odwrócony plecami do przechodniów, błogosławił im za trud w pokonywaniu stro-

²⁹ *Op. cit.* [*Wielopolszczyzna*, W. Tabasz (red.)].

³⁰ A. Potocki, *Żydzi w Podkarpacim*, Libra, b.m.w. 2004; M. Gosztyła, B. Jagieła, *Reprezentatywne zabytki kultury materialnej Podkarpacia*, Jarosław – Rzeszów 2004.

mego, wąskiego i często grząskiego traktu, prowadzącego z Wielopola ku Różance, Niewodnej i Zawadce³¹. To właśnie przy tym pomniku odbywają się coroczne obchody święta Emaus.

Pomnik ofiar pożaru kina w Wielopolu

11 maja 1955 r. w czasie projekcji filmu w baraku szkolnym, gdzie obecnych było około 200 osób, wybuchł pożar, który był wynikiem braku ostrożności. Niestety, próby jego gaszenia nie przyniosły efektu. Nie wszyscy widzowie zdołali uciec z ogarniętej pożarem sali, absolutnie nieprzystosowanej do tego typu imprezy. Nieliczne osoby zdołały uciec, inni zostali zaczadzeni dymem i przytłoczeni zwałonym dachem. Łącznie zginęło 58 osób, a około 20 było poważnie poparzonych. Winni niedbalstwa, będącego powodem tej tragedii, zostali osądzeni i skazani. Ofiarom wzniesiono pomnik w miejscu zdarzenia.



Pomnik ofiar pożaru kina.

Fot. B. Święch.

Atrakcje turystyczne w okolicach gminy

Na najwyższym wzniesieniu w malowniczo położonej miejscowości Mała stoi wysoki na 17 m pomnik Chrystusa Króla. Wykonany został ze zbrojonego betonu. Jego wyniosła sylwetka widoczna jest z oddali, a spod pomnika rozpościera się piękny widok na okoliczne łagodne wzgórza, pola i lasy Pogórza Strzyżowskiego. Twórcą pomnika był Wojciech Aleksander Durek. W 2 lata po ukończeniu dzieła w sierpniu 1939 r. zostało ono uroczyście poświęcone.

³¹ W. Preisner, *Szkic dziejów Wielopola Skrzyńskiego*, Jasło 1995.



Pomnik Chrystusa Króla w Małej.

Fot. Barbara Świąch.

Pomnik Chrystusa Króla przetrwał okupację hitlerowską bez uszkodzeń. Dopiero armia radziecka zajęła się nim w sposób „szczególny”. W 1945 r. pomnik został ostrzelany, uszkodzone zostały: głowa, szyja i jedna dłoń. Po wojnie Wojciech Durek przybył do Małej i odrestaurował go. Po wojnie pomnik był otoczony opieką przez okolicznych mieszkańców. Utrzymywało się przekonanie, że Chrystus Król uchronił mieszkańców Małej od nieszczęść wojny, a także od dwukrotnie zamierzonej, lecz nieprzeprowadzonej przez hitlerowców, pacyfikacji wsi. W 2002 r. przeprowadzono jego kompletny remont.

Wędrując w okolicach Wielopola, warto zwiedzić kompleks schronów kolejowych z okresu II wojny światowej w Stępinie i Strzyżowie.

Rezerwat przyrody Chełm

Na północny zachód od Stępiny wznosi się „okazały masyw najwyższej w tej okolicy samotniczej góry o wysokości 528 m n.p.m. – słusznie zwanej Chełm, gdyż rzeczywiście ma kształt rycerskiego hełmu. Góra swym masywem tak przytłacza szeroką okolicę, że wszystko wobec niej zdaje się być małe i zależne. Jej stoki są uformowane z płatów pól i pól, jakby chciały widza przekonać, że hełm został zmontowany z płyt różnokolorowych metali”³². „Teren ten leży na granicy gmin Frysztak, w sąsiedztwie wsi Stęпина (...). Teren rezerwatu obfituje bardzo dużą liczbą źródlisk i mokradeł. Wiele źródeł jest wykorzystywanych w celu zaopatrzenia w wodę pitną sąsiednich

³² F. Kotula, *Po rzeszowskim Pogórzu błędząc. Przewodnik historyczny*, Kraków 1974.

wsi i gospodarstw oraz do produkcji wody mineralnej «Stępinianka». Na szczycie góry stoi drewniana kapliczka (z pocz. XIX w.) w miejscu zniszczonego kościoła. W jej sąsiedztwie rosną dwa okazy legendarnych lip drobnolistnych (o obwodach 295 cm i 308 cm, które ponoć niegdyś stanowiły jedno drzewo). W latach 70. na szczycie wzgórza eksploatowano kamień na potrzeby Nadleśnictwa Strzyżów oraz do celów handlowych. Górę Chełm porastają niemal naturalne lasy bukowe, bukowo-jodłowe oraz zbiorowiska źródliskowe i inne. Drzewostany pochodzą przeważnie z samosiewów i odrosli. U podnóża wzgórza, w rumoszu po nieczynnym kamieniołomie oraz na zrębach leśnych spotyka się zespół wilczej jagody. W faunie rezerwatu żyją tu: jeleń karpacki, dzik, sarna, zając szarak, borsuk, wiewiórka, a z ptaków: myszołów zwyczajny, jastrząb gołębiarz, krogulec, jarząbek, grubodziób, czyż, czeczotka i inne³³.

Zespół Pałacowy w Wiśniowej



Pałac Mycielskich w Wiśniowej.

Fot. B. Święch.

Zespół dworski w Wiśniowej należy do zabytków wyjątkowo cennych i pięknych. Położony jest przy drodze ze Strzyżowa do Frysztaka, na południowym stoku wzgórza opadającego w kierunku Wiśloka. Pałac zwrócony jest frontem na południe, na wschód od niego znajduje się oficyna i zabudowania gospodarcze, na północ i zachód park, na południe kaplica grobowa. Został wzniesiony na początku XVII w. dla Firlejów, jako murowany dwór myśliwski. Spalony ok. poł. XIX w., został odbudowany i przekształcony gruntownie w 1871-1872 staraniem Franciszka Mycielskiego, a następnie uszkodzony w czasie działań wojennych. Pałac jest murowany z kamienia,

³³ Z. Wnuk, J. Ciosek, D. Grzebyk, B. Łyżka, *Obszary chronione w województwie rzeszowskim*, Rzeszów 1992.

częściowo z cegły, potynkowany. Dach ma czterospadowy, kryty dachówką. W środku znajduje się tzw. pokój sklepiony (dawny skarbiec) i pomieszczenia na piętrze (dawny salon i jadalnia) oraz 2 kominki murowane. Obok pałacu znajduje się warta zwiedzenia oficyna, gdzie znajdował się zapewne pierwotny dwór, wzmiankowany w 1536 r., i zabudowania gospodarcze, wzniesione w końcu w. XVIII. Mieściły one stajnie, wozownie i serownie. Obok znajduje się kaplica grobowa Mycielskich, wzniesiona po 1901 r., staraniem Walerii z Tarnowieckich i park, obecnie zaniedbany, stylowy, z alejami drzew³⁴. „W trawie można wypatrzyć kamienne płyty – nagrobki, znaczące miejsca pochówku ulubionych psów Mycielskich”³⁵.

Dwór w Wiśniowej z chwilą wejścia w posiadanie Mycielskich odegrał ważną rolę jako ośrodek skupiający elitę intelektualną i artystyczną. Mycielscy utrzymywali kontakty towarzyskie z sąsiednimi dworami, głównie z Dobrzechowem. Właściciele obu majątków przyjmowali w swych siedzibach ludzi nauki i literatury³⁶.

Szwajcaria Ropczycka

Obszar obejmuje lessowy płaskowyż o wysokości 220-275 m n.p.m., położony na terenie Ropczyk, urozmaicony licznymi, niekiedy głębokimi wąwozami, wyrzeźbionymi przez wcinające się w stok drogi i spływające okresowo podczas ulew wody opadowe. Strome zbocza wąwozów i bardziej niedostępne miejsca porastają zagajniki lasów. Najdłuższy i najgłębszy wąwóz, leżący w centrum miasta, bywa określony nazwą Szwajcaria Ropczycka³⁷. Na jego terenie został utworzony w 2000 r. unikatowy w skali kraju rezerwat przyrody o powierzchni 2,59 ha. Jest to najpiękniejsze krajobrazowo miejsce w Ropczykach. Wąwóz osiąga głębokość od kilku do kilkunastu metrów. Ściany wąwozu mają nachylenie w granicach 80-90%. Wąwóz zalesiony jest przez drzewostany pochodzące głównie z samosiewów i odrośli, jedynie sosna jest z uprawy. Drzewostan budują: dąb bezszypułkowy, dąb szypułkowy, buk, grab, lipa drobnolistna, lipa szerokolistna, brzoza brodawkowata, sosna zwyczajna, buk i grab. Rośnie tu około 150 okazów drobnych dębów, których obwód waha się od 155-240 cm. Osobliwość przyrodniczą stanowi tu zrosnięty dąb szypułkowy z brzozą brodawkową osiagający obwód 265 cm. Najgrubszy buk osiąga obwód 275 cm³⁸.

³⁴ *Op. cit.* [E. Śnieżyńska-Stolota, F. Stolota, *Katalog zabytków sztuki...*].

³⁵ *Op. cit.* [S. Kłos, *Podkarpacie. Przewodnik po województwie*].

³⁶ *Ibidem.*

³⁷ *Ibidem.*

³⁸ Z. Wnuk, D. Grzebyk., *Wąwóz lessowy w Ropczykach*, Dokumentacja projektowa

Osoby zasłużone dla ziemi wielopolskiej

Wśród wielu zasłużonych dla ziemi wielopolskiej ludzi są naukowcy, dydaktycy, artyści i twórcy ludowi.

† Prof. dr Karol Olszewski

Jednym z nich był Karol Olszewski (1846-1915), który urodził się w Broniszowie, studiował na UJ, interesował się fizyką, chemią oraz matematyką. Wspólnie z Zygmuntem Wróblewskim wykonywali pionierskie eksperymenty w dziedzinie niskich temperatur, czyli kriogenilu. Ich wspólnym sukcesem było skroplenie tlenu i azotu w 1883 r. Po tragicznej śmierci Zygmunta Wróblewskiego Olszewski kontynuował wspólnie rozpoczęte badania, m.in. wyznaczył krytyczne ciśnienie i temperaturę tlenku węgla, metanu, powietrza i azotu. Drugim osiągnięciem było wyznaczenie ciężaru właściwego ciekłych gazów, takich jak: tlen, metan czy azot. W efekcie dalszych prób dokonał skroplenia wszystkich gazów z wyjątkiem wodoru. Prace Olszewskiego były znane w świecie naukowym i dzięki temu Uniwersytet Jagielloński był na liście najlepszych uczelni, zajmujących się kriogenilem. Do jego pracowni zjeżdżali wybitni uczeni europejscy³⁹.

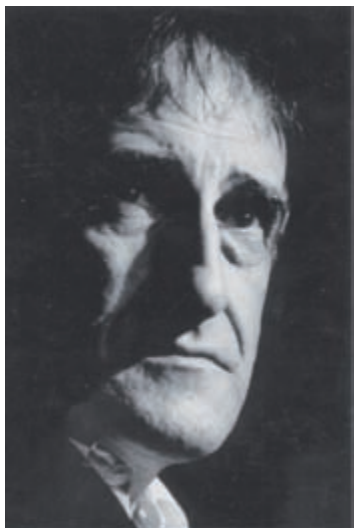


† Tadeusz Maria Kantor

Kolejną postacią jest Tadeusz Maria Kantor (1915-1990). Urodził się w Wielopolu Skrzyńskim. Na świecie był znany jako wybitna, oryginalna osobowość teatru XX w., twórca własnej grupy teatralnej. W kraju odegrał wiele różnorodnych ról, głównie w środowisku krakowskim, z którym był emocjonalnie i artystycznie związany. Tuż po II wojnie światowej współtworzył Grupę Młodych Plastyków (1945), a następnie w okresie „odwilży”

rezerwatu krajobrazowego Wąwóz Lessowy w Ropczycach w woj. rzeszowskim, 1987.

³⁹ Karol Olszewski, *Zeszyt Naukowy Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Warszawa – Kraków 1990.



Tadeusz Maria Kantor

Źródło: K Pleśniewicz, „Kantor. Artysta końca wieku”, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1997.

z pierwszych w Polsce twórców happeningu, przede wszystkim zaś był człowiekiem teatru: autorem, reżyserem, scenografem, aktorem. Już podczas okupacji stworzył w Krakowie podziemny teatr eksperymentalny, który odegrał rolę scalającą środowisko ludzi sztuki. Jego kontynuację stanowił powstały w 1956 r. Teatr Cricot 2, nawiązujący do tradycji przedwojennego awangardowego teatru plastyków Cricot, założonego przez Józefa Jaremę, malarza, członka grupy Komitet Paryski, pozostałego po wojnie na emigracji. Realizacje teatralne pozostają największymi osiągnięciami Kantora. Wysoko ocenia się wspomniane wczesne próby inspirowane tekstami Stanisława Wyspiańskiego, a zwłaszcza Stanisława Ignacego Witkiewicza (m.in. *Wariat i zakonnica* 1963; *Nadobnisie i koczokodany* 1972), które w znaczny sposób przyczyniły się do popularyzacji tej trudnej dramaturgii. Światowe uznanie zyskały jednak przede wszystkim późniejsze realizacje Kantora, tworzone częściowo pod wpływem prozy Brunona Schulza, a zarazem, co stanowiło o ich niezwykłym klimacie, odwołujące się do biografii autora, sięgające do prywatnego archiwum pamięci (*Teatr śmierci: Umarła klasa* 1975; *Gdzie są niedysiejsze śniegi* 1979; *Wielopole, Wielopole* 1980; *Niech szczerzą artyści* 1985; *Nigdy tu nie powrócę* 1988; *Dziś są moje urodziny* 1991)⁴⁰.

przyczynił się do reaktywowania przedwojennej Grupy Krakowskiej (1957). Z jego inicjatywy powstała również Galeria Krzysztofory. Był też żywo zaangażowany w organizację Wystawy Sztuki Nowoczesnej w Krakowie w 1948 r. Dominującą, opiniotwórczą funkcję pełnił aż do momentu śmierci, która nastąpiła tuż przed premierą ostatniego spektaklu, zatytułowanego, jak się miało okazać, tyleż przewrotnie, co symbolicznie – *Dziś są moje urodziny*.

Kantor studiował w krakowskiej ASP (1934-39), tam też jego nauczycielem był m.in. Karol Frycz, malarz i scenograf. Przez całe niemal życie próbował łączyć różne rodzaje aktywności: był animatorem życia artystycznego, teoretykiem sztuki i praktykiem, w tym malarzem i jednym

⁴⁰ W. Borowski, *Tadeusz Kantor*, Warszawa 1982.

Jerzy Żuławski

Urodził się 14 lipca 1874 r. we wsi Glinik (przysiółek Lipowiec), był uczestnikiem powstania 1863 r. Działalność literacką Żuławski rozpoczął utworami poetyckimi. Pierwszy wydany tomik pt. *Na strunach duszy. Poezje. Garść pierwsza* ukazał się w 1895 r. w Krakowie, drugi - *Intermezzo (Poezje)* w 1897 r. W tym też roku wydał pisarz poemat *Stance o pieśni* (anonimowo), następnie zaś kolejne zbiory wierszy: *Poezje II* (1900), *Z domu niewoli* (1902), *Pokłosie* (1904). Później poezje tworzy już znacznie rzadziej, nie ukazują się też nowe ich tomy. Zajmował się jednak niekiedy również ich przekładami (m.in. tłumaczył wiersze F. Nietzschego); przełożył też z hebrajskiego *Księgi niektóre z żydowskich pism Starego Zakonu wybrane* (1905). Niemal równoległe zaczyna Żuławski także rozwijać działalność krytycznoliteracką.



Na początku wieku powstają również jego nowele, zebrane w tomie *Opowiadania prozą* (1902); następne ich zbiory to *Kuszenie szatana* i *Bajka o człowieku szczęśliwym*, oba wydane w 1910 r. W pierwszym dziesięcioleciu nowego wieku zaczyna się także ukazywać ciesząca się dużą poczytnością i wznawiana po dziś dzień „trylogia księżycowa” pisarza, tj. powieści: *Na srebrnym globie. Rękopis z Księżyca, Zwycięzca, Stara Ziemia*. Daleko mniej popularna była powieściowa dylogia Żuławskiego *Laus feminae* (1914).

Od 1903 r. sporą część działalności literackiej pisarza zajmują dramaty. Są to: *Dyktator* (1903), *Wianek mirtowy* (1903), *Eros i Psyche* (1904); *Ijola* (1905), *Domy Aluiki* (1906), *Gra* (1906), *Za cenę łez* (1909), (1911).

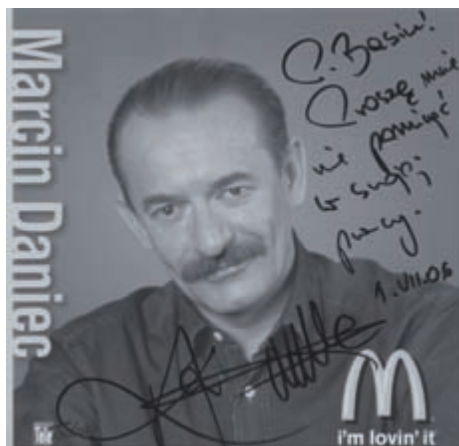
Franciszek Kotowski

Urodzony 29 XI 1901 r. w Brzezinach. Uczestniczył w projektowaniu i wykonaniu prototypów szybowców ITS 2,3 4B i motoszybowców ITS 7, ITS 7W, prowadził obszerne badania w zakresie stateczności lotu. Jego dziełem są wyczynowe szybowce „Rekin” i „Mucha”, które uzyskały wiele rekordów krajowych i zagranicznych. Za zasługi dla kraju odznaczony został Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Medalem Dziesięciolecia, Honorową Odznaką Politechniki Krakowskiej. Zmarł w 1970 roku, spoczywa na cmentarzu parafialnym w Brzezinach.



Marcin Daniec

Urodził się 1 października 1957 r. w Wielopolu Skrzyńskim. W latach 1972-1976 uczęszczał do Liceum Ogólnokształcącego im. Tadeusza Kościuszki w Ropczycach. W 1977 r. został absolwentem Studium Teatralnego we Wzdowie koło Sanoka, gdzie otrzymał dyplom aktorski. W latach 1977-1981 był studentem Akademii Wychowania Fizycznego o profilu nauczycielskim. Bezpośrednio po studiach, na wniosek rektora krakowskiej AWF, podjął pracę jako pełnomocnik Jego Magnificencji ds. kulturalnych uczelni. W okresie studiów miał miejsce jego krakowski debiut estradowy, pracował także w akademickim radiowęźle.



W 1986 r. Marcin Daniec rozpoczął pracę w Akademickim Centrum Kultury Alma-Art w Krakowie. Organizował imprezy, pisał scenariusze, reżyserował i występował na scenie kabaretowej. W 1987 r. rozpoczął współpracę z „Wiałami Jagiellońskimi”, a następnie zainaugurował występy własnego – „Kabaretu Marcina Dańca”. W 1991 r. podjął stałą współpracę z Kabaretem „Pod Egidą” Jana Pietrzaka i występował w towarzystwie wielu artystów. W latach 1991-1993 jako autor scenariusza i gospodarz programu zrealizował dla TVP 1 cykl „Meetingów Kabaretowych”. Od 1994 r. występuje samodzielnie⁴¹.

Podsumowanie

Rzeźba terenu, szata roślinna, a także lasy nadają gminie Wielopole Skrzyńskie szczególne piękno krajobrazowe i przyrodnicze. Fragment gminy Wielopole Skrzyńskie w części Nawsia i Brzezina leży w granicach strefy ochronnej – Czarnorzecko-Strzyżowskiego Parku Krajobrazowego zajmującego ponad 25 tys. ha najpiękniejszych i najcenniejszych pod względem przyrodniczym partii Pogórza. Ponadto pomiędzy Wielopolem i Sędziszowem rozpościera się Strzyżowsko-Sędziszowski Park Krajobrazowy, który cechuje duża różnorodność ukształtowania terenu: wąwozy,

⁴¹ www.daniec.interia.pl/zyciorys.html

jary oraz kotliny pokryte bujną roślinnością. Piękne położenie, ciekawa historia oraz cenne obiekty architektury znajdujące się w gminie Wielopole Skrzyńskie już teraz przyciągają turystów. Zwiedzanie zabytkowych kościołów i licznych kapliczek wkomponowanych w naturalny krajobraz poleca się turystom lubiącym aktywny wypoczynek i spacerować na łonie natury.

Nie bez znaczenia jest również bogata historia gminy Wielopole Skrzyńskie. Obszar gminy jest zagospodarowany turystycznie, posiada niezbędną dla turystyki infrastrukturę, np. szereg punktów oferujących usługi gastronomiczne i handlowe. Dostępna oferta wypoczynku w czystym ekologicznie otoczeniu obejmuje obserwację prac gospodarskich, przejażdżki konne, ogniska, regionalną kuchnię i spotkania z twórcami ludowymi.

prof. nadzw. dr hab. Piotr Gębica jest kierownikiem Katedry Geografii na kierunku Turystyka i Rekreacja w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. Jest członkiem Stowarzyszenia Geomorfologów Polskich i członkiem współpracownikiem Polskiej Akademii Umiejętności w Krakowie.

Barbara Świąch jest Prezesem Podkarpackiego Stowarzyszenia Agroturystycznego Ziemi Ropczycko - Sędziszowskiej oraz Koła Gospodyń Wiejskich w Brzezinach. Wykładowca w Europejskiej Szkole Nowych Technologii i Turystyki w Dębicy, członek zarządu LGD „CK Podkarpacie”, pracownik Referatu Rozwoju Urzędu Gminy Wielopole Skrzyńskie.

Wychowanie w perspektywie personalistycznej

Wychowawca to ktoś, kto dostrzega osobę tam, gdzie inni widzą jedynie ciało i psychikę.

Z ks. Markiem Dziewieckim rozmawia Magdalena Korzekwa

Magdalena Korzekwa: Gdy porównuję różne wizje człowieka w filozofii, psychologii czy pedagogice, najbliższy jest mi personalizm, gdyż bardziej niż inne kierunki uwzględnia to, co odkrywam w sobie i do czego pragnę dorastać. Z własnego doświadczenia wiem, że nie jest możliwy spontaniczny, „bezsstresowy” rozwój człowieka. Co, zdaniem Księdza, utrudnia obecnie dzieciom i nastolatkom osiągnięcie dojrzałości?

Ks. Marek Dziewiecki: W naszych czasach występuje wiele zjawisk, które utrudniają i tak przecież trudny proces wychowania młodego pokolenia. Poważnym problemem jest kryzys bycia rodzicem i innym wychowawcą, demoralizujące oddziaływanie wielu mediów, a także populistyczne mity dominującej obecnie, politycznie „poprawnej” pedagogiki, na przykład mit, że każdy uczeń jest w stanie ukończyć normalną szkołę.

Przeszkodą w wychowaniu jest również dominacja niskiej kultury, a kultura zaczyna być niska wtedy, gdy skupia się na tym, co człowieka czyni

bardziej podobnym do zwierząt niż do Boga. Niepokojącym zjawiskiem jest ponadto brak proporcji między poznawaniem świata a poznawaniem człowieka. Przedmioty szkolne są tak skonstruowane, że pomagają nastolatkiowi coraz lepiej rozumieć otaczającą go rzeczywistość, ale jedynie w niewielkim stopniu pomagają mu realistycznie popatrzeć na samego siebie. Czasem mu wręcz w tym przeszkadzają, na przykład poprzez ideologicznie dobrany zestaw lektur czy poprzez tak powierzchowną prezentację historii, że przedmiot ten w żaden sposób nie pomaga uczniowi w wyciąganiu mądrych wniosków z przeszłości. Historia w tej wersji, jaką poznajemy ze szkolnych podręczników, nie jest nauczycielką życia. W jednej ze szkół, którą ostatnio odwiedziłem, zobaczyłem przy wejściu plakat, na którym wypisane były prawa ucznia. Przeszedłem z uwagą cały korytarz i nigdzie nie znalazłem plakatu mówiącego o obowiązkach ucznia. To typowy przykład sytuacji, w której szkoła przeszkadza uczniowi w realistycznym rozumieniu samego siebie i (w sposób

niezamierzony?) promuje u nastolatków egoizm, arogancję oraz postawy roszczeniowe. A gdy zaglądam do sklepików szkolnych, to widzę, że szkoły na ogół promują bardzo niezdrowy tryb odżywiania...

Cieszę się, że wśród ludzi dorosłych są tacy, którzy widzą, jak inni dorośli czasem przeszkadzają nam w rozwoju...

Na szczęście takich dorosłych, którzy krytycznie patrzą na obecną sytuację, jest coraz więcej! Trudno wymagać, czy choćby oczekiwać, by to dzieci otwierały rodzicom, nauczycielom i księżom oczy na błędy, które my, dorośli, popełniamy. Krytycznego spojrzenia na obecną sytuację w rodzinach, szkołach i parafiach trzeba wymagać najpierw od nas, ludzi dorosłych! Sądzę, że tym, co obecnie w sposób najbardziej bezpośredni utrudnia wychowanie, jest zamazywanie granic pomiędzy dobrem a złem, pomiędzy szlachetnością a podłością, pomiędzy rozumnością a bezmyślnością, pomiędzy wzrastaniem a regresem, pomiędzy wychowaniem a udawaniem rozwoju.

Jeszcze niedawno ci, którzy żyć nie umieli, na ogół starali się ukrywać ten fakt przed innymi ludźmi. Teraz natomiast usiłują oni ukryć przed innymi – a zwłaszcza przed dziećmi i młodzieżą! – fakt, że są ludzie, którzy postępują w sposób szlachetny i którzy żyją radośnie.

Obecnie za największych ekspertów w dziedzinie wychowania próbują uchodzić ci, którzy żyją w sposób niegodny, wbrew ludzkiej godności. Tacy ludzie czynią wszystko, by ukryć oczywisty fakt, że różne zachowania prowadzą do różnych, a nie do takich samych konsekwencji. Homoseksualiści czują się „urazeni” w ich godności wtedy, gdy inni z radością mówią o tym, że tworzą pary płodne i że cieszą się swoimi dziećmi. Z kolei feministki z nienawistną wręcz agresją odnoszą się do tych kobiet, które publicznie mają odwagę mówić o swoim szczęściu w małżeństwie i rodzinie, a także o tym, że są kochane przez swoich ojców, mężów, synów i wnuków. Ci, którzy dla kariery czy dla pieniędzy poświęcili własną godność i sumienie, usiłują sobie kpić z tych ludzi, którzy mówią o swoich wielkich ideałach i którzy zgodnie z tymi ideałami postępują w życiu osobistym i rodzinnym, w polityce i biznesie. Ci, którzy wierzą w to, że są dziećmi materii, usiłują na różne sposoby zakneblować usta tym, którzy są przekonani, że są dziećmi Miłości, czyli że pochodzą od Kogoś, kto ich nieodwołalnie kocha i kto uczy kochać.

Z moich obserwacji wynika, że podobne strategie „kneblowania” ust osobom szlachetnym zauważamy obecnie również w środowisku szkolnym.

Niestety, zjawisko to staje się coraz częstsze! W czasie rozmów z nauczycielami zauważam, że najgłośniejszą i z największą pewnością siebie wypowiadają się na temat wychowania ci spośród nich, którzy mają poważne problemy z własnym życiem osobistym, małżeńskim i rodzinnym. Równie głośni i pewni siebie bywają ci uczniowie, którzy „myślą” tak, jak każe im jakaś telewizja czy jakaś gazeta i którzy milkną jedynie w czasie sprawdzianów czy klasówek. Uczniowie, którzy niszczą swoje zdrowie, psychikę i więzi, sięgając po alkohol czy narkotyki, usiłują kpić sobie z ich niepijących kolegów i koleżanek po to, by w ten sposób zamaskować fakt, że sami są nieszczęśliwi i że wyrządzają sobie drastyczną krzywdę. To tylko niektóre przykłady...

Żyjemy w dziwnych czasach, w których politycznie i pedagogicznie „poprawne” stało się ukrywanie prawdy, dobra i piękna. W konsekwencji coraz częściej promowane są chore ideały, toksyczne wzorce, zachowania niemoralne, postawy destrukcyjne. W miejsce szacunku do człowieka i troski o jego rozwój pojawia się kult ciała, popędu, przyjemności, cwaniactwa i wygodnego życia kosztem innych ludzi. Poszerza się społeczne przyzwolenie na wszelkie niemal zło. Uchylane i ośmieszane są kolejne normy moralne, obyczajowe, a nawet prawne, które dotychczas chroniły dzieci i młodzież przed krzywdą. Ludzie przewrotni

manipulują znaczeniem słów, na przykład sugerują, że tolerancja to akceptacja, że akceptacja to miłość i że miłość to seks. Jednocześnie ludzie ci starają się wyeliminować z języka publicznego i z języka mediów najważniejsze dla wychowania słowa, takie jak uczciwość, wierność, szlachetność, pracowitość, wytrwałość, świętość...

Młodzi i dorośli, którzy postępują szlachetnie, są zwykle zaskoczeni tym stanem rzeczy i trochę zastraszeni przez ludzi przewrotnych i agresywnych, czyli przez tych, którzy tolerują wszystko poza prawdą, dobrem i pięknem. Szlachetni młodzi i dorośli nie są bowiem agresywni i w zaistniałej sytuacji większość z nich w swej subtelności i delikatności wycofuje się w prywatność. Cieszą się oni tym, że są nieodwołalnie kochani przez swoich bliskich i że stawiają sobie mądre wymagania. Takich ludzi – także wśród młodych! – jest dużo, ale o nich nie mówi się zwykle ani w mediach, ani w szkołach, ani w środowisku rówieśniczym. W „oficjalnym” świecie tryumfuje cwaniactwo, powierzchowność, prymitywizm, a w niektórych środowiskach dominuje wręcz wyuzdanie, przewrotność i patologia. Im bardziej prymitywne są ideały, tym więcej znajdują one zwolenników z tego prostego powodu, że prymitywny sposób postępowania nie wymaga żadnego wysiłku, żadnej pracy nad sobą, żadnych zasad moralnych.

Mam nadzieję, że nigdy nie dojdzie do tego, że tym, którzy nie umieją czy nie chcą szlachetnie żyć, uda się wmówić wszystkim innym ludziom, że szlachetne postępowanie nie jest możliwe... Czy człowiek jest w stanie ukryć sam przed sobą własną wielkość i to, co go odróżnia od zwierząt?

Na szczęście człowiek nie jest do tego zdolny, chociaż może próbować to czynić całymi latami! To, co w nas większe od instynktów, popędów i nastrojów, można wykpić, tłumić, ukrywać, ale nie można zupełnie wyeliminować z naszego człowieczeństwa. Właśnie dlatego ci, którzy usiłują ukryć przed innymi ludźmi to, co w człowieku prawdziwe, dobre i piękne, mają trudności z tym, by prawdę, dobro i piękno ukryć przed samym sobą! Muszą więc stosować różne „sztuczki” po to, by zawęzić i wypaczyć własną świadomość i własne sumienie w tym względzie. Jedną z takich „sztuczek” jest zagłuszanie własnej świadomości za pomocą alkoholu, narkotyku, hałaśliwej muzyki, nadaktywności, ucieczki od ciszy i refleksji. Przejawem ucieczki od prawdy, dobra i piękna w samym sobie jest także „bawienie się” gramami komputerowymi, surfowanie godzinami po Internecie, maskowanie pustki i niepokoju za pomocą znerwicowanego śmiechu, udawanie przed samym sobą kogoś szczęśliwego i szpanowanie przed innymi ludźmi do ostatniej

chwili – dopóki nie usuną mnie ze szkoły, dopóki ofiara mego egoizmu i prymitywizmu nie popełni przestępstwa, dopóki nie aresztuje mnie policja, dopóki nie otrzymam wyniku testu na AIDS czy dopóki śmierć nie zajrzy mi w oczy. Często formą rozpaczliwego uciekania od dobra, prawdy i piękna jest naiwność i bezmyślność, wynikająca z panicznego lęku przed refleksją na temat nieuchronnych skutków tych zachowań, które są niegodne człowieka...

Czy zdaniem Księdza za obecną, negatywną dla wychowania, sytuację odpowiedzialni są jedynie ludzie świeccy? A może także ludzie Kościoła, w tym duchowni, ponoszą część odpowiedzialności za kryzys wychowawców i wychowania?

W każdej dziedzinie życia społecznego za negatywne zjawiska w jakimś stopniu odpowiedzialne są wszystkie środowiska. Pierwszą winą ludzi Kościoła – duchownych i świeckich – jest to, że często naszą biernością dajemy przyzwolenie demoralizatorom na coraz bardziej agresywną promocję zła i na coraz bardziej szyderczą kpinę z dobra, a nawet z Boga. Z kolei ci spośród nas, którzy próbują demaskować cyników i demoralizatorów, czynią to zwykle w nieprecyzyjny sposób, a czasem wręcz w sposób nieudolny. Tymczasem młodzi ludzie z reguły bezkrytycznie słuchają demorali-

zatorów, ale za to z niezwykłym krytycyzmem odnoszą się do wychowawców, gdyż ci nie oszukują ich i – w przeciwieństwie do demoralizatorów – nikomu nie obiecują łatwo osiągalnego szczęścia. Moralnym obowiązkiem każdego wychowawcy jest taka praca nad sobą oraz zdobywanie tak solidnych kompetencji psychopedagogicznych, by stawać się kimś o wiele, wiele bardziej sprytnym w czynieniu dobra i wychowywaniu niż demoralizator jest sprytny w czynieniu zła i manipulowaniu.

Poważną słabością ludzi Kościoła jest to, że nierzadko zbyt opieszale albo wręcz wcale nie reagują na słabości ludzi we własnych szeregach. Dla dzieci i młodzieży brak reakcji przełożonych, na przykład na fakt upijania się księdza czy na jego niemoralne postępowanie w innych dziedzinach, to jeszcze większy powód do zgorszenia niż obserwacja zachowania księdza, który przeżywa kryzys. Reagowanie lękliwe, „dyplomatyczne” na zło popełniane przez niektórych księży, powoduje zniechęcenie i rozgoryczenie u wielu ludzi młodych. W tej sytuacji wszyscy księża – w tym biskupi – powinni reagować natychmiast i w sposób stanowczy, by nie dochodziło do sytuacji, jaka miała miejsce ostatnio w Stanach Zjednoczonych, kiedy to dopiero papież po wielu latach przeprasza ofiary księży pedofilów.

Niepokojącym zjawiskiem jest również to, że niektórzy księża

w kontakcie z dziećmi i młodzieżą starają się uchodzić za ludzi „nowoczesnych” i „postępowych”. Tacy duchowni mówią o tolerancji zamiast o miłości, o akceptacji zamiast o prawdzie, o uczuciach zamiast o postawach. Poważnym zagrożeniem dla wychowanków są ci księża i katecheci świeccy, którzy ukazują wypaczone i smutne chrześcijaństwo, proponujące głównie umartwienie, cierpienie, nadstawianie policzka i zapatrzenie w niebo. Tymczasem skuteczną alternatywą wobec prymitywnych pomysłów na życie może być tylko chrześcijaństwo prawdziwe, czyli to, które opowiada Dobrą Nowinę o miłości Boga do człowieka i które w imieniu Boga uczy ludzi błogosławionej sztuki życia tu i teraz. Czy może zachwycić nastolatków ewangeliczną propozycją życia ktoś, kto mówi do nich nienaturalnym, „natchnionym” tonem albo szeptem, kto straszy grzechami i piekłem zamiast fascynować dobrem czy kto używa obcego ludziom młodym archaicznego języka (niewiasta, miłowanie, stan błogosławiony...)? Zadaniem chrześcijańskich wychowawców jest naśladowanie Jezusa, który mówił z mocą, z pewnością siebie, z niesłychaną precyzją, a jednocześnie w sposób prosty i obrazowy. Jezus nazywał dobro i zło po imieniu, a do ludzi przewrotnych mówił wprost i publicznie, że są plemieniem żmijowym i ślepcami, którzy sami do nieba nie wejdą a innym

przeszkadzają. Właśnie dlatego nie sposób było ignorować Jezusa. Ludzie dobrej woli szli za Nim nawet na pustynię, a demoralizatorzy i faryzeusze panicznie się Go bali. Taki właśnie Jezus jest dla nas, księży, wzorcem do naśladowania. A także kryterium rachunku sumienia...

Wnikliwa diagnoza obecnej sytuacji w dziedzinie wychowania to punkt wyjścia. Jednak od diagnozy trzeba przejść do działania. Jakie pozytywne warunki trzeba spełnić, by możliwe stało się szlachetne wychowanie młodego pokolenia?

Pierwszym warunkiem wychowania jest realistyczne rozumienie dzieci i młodzieży oraz znajomość sytuacji, w której żyją. Kompetentny wychowawca to ktoś, kto dostrzeże w wychowanku zarówno jego wielkość, jak i jego ograniczenia. Taki wychowawca nie popada w żadną ze skrajności, czyli ani nie traktuje wychowanka jak zwierzęcia, które trzeba tresować, ani nie widzi w nim małego „boga”, którego można we wszystkim akceptować. Ponadto kompetentny wychowawca wie, że głównym celem wychowania jest pomaganie wychowankowi, by uczył się mądrze myśleć i mądrze kochać. Największym zaprzeczeniem wychowania jest bowiem bezmyślność i egoizm.

Czy napisanie i wprowadzenie do rodzin, szkół oraz parafii podręcznika

z powyższymi zasadami dałoby gwarancję szlachetnego wychowania?

Oczywiście, że nie! Podręczniki, które w realistyczny sposób ukazują zasady wychowania, są potrzebne, ale ich pojawienie się nie da automatycznie gwarancji, że odtąd będziemy odnosili same sukcesy wychowawcze. Podstawowym programem i najważniejszą metodą w wychowaniu jest bowiem człowiek! Warunkiem wychowania jest kontakt dzieci i młodzieży z rodzicami, nauczycielami, księżmi i innymi dorosłymi, którzy są szczęśliwi i którzy promieniują radością, spokojem, stanowczością w dobru. Wychowawca dojrzały to ktoś wolny od ideologii i mitów. To realista, który kieruje się roztropną hierarchią wartości. To ktoś, kto wie, że wychowanie opiera się na prawdzie, miłości i odpowiedzialności, a nie na tolerancji, akceptacji czy neutralności światopoglądowej. To ktoś, kto wie, że najbardziej pomaga wychowankowi w rozwoju wtedy, gdy sam się nieustannie rozwija i gdy osiąga sukcesy we własnym życiu.

Odpowiedzialny wychowawca nie ukrywa tego, że ma jasne zasady etyczne. Stanowczo odróżnia dobro od zła. Postępuje zgodnie z tym, co głosi. Jest przyjacielem wychowanka. Wie, że wychowanek to bezcenna osoba i dlatego odnosi się do niego z bezwarunkową miłością. Prawdziwy wychowawca

stawia wysokie wymagania najpierw samemu sobie, a dopiero później wychowankowi. Taki wychowawca nie ma trudności w okazywaniu uczuć, których doświadcza w kontakcie z wychowankiem. Chętnie wyraża radość, gdy wychowanek odnosi faktyczne sukcesy. Nie boi się jednak także okazać zaniepokojenia, rozgoryczenia czy smutku wtedy, gdy wychowanek wyrządza krzywdę sobie lub innym, łamie regulamin czy zaniedbuje swoje obowiązki. Dojrzały wychowawca jest cierpliwy i życzliwy. Nie stresuje swoich wychowanków, nie straszy ich, nie przymusza, ale też nie rozpieszcza. Gdy trzeba, wtedy stanowczo upomina i egzekwuje konsekwencje błędów, które popełniają. Wychowawca nie jest nigdy naiwny! Udziela wielkodusznego i serdecznego wsparcia, ale też sprawdza, na ile wychowanek korzysta z ofiarowanej mu pomocy. Wychowawca to ktoś, kto kocha i wymaga. To ktoś, kto wie, że wychowanek uważnie go obserwuje i że czasami wystawia go na próbę. Wie też i o tym, że najsilniejszym argumentem w wychowaniu jest radość wychowawcy. Smutny rodzic, nauczyciel czy ksiądz nie będzie dla żadnego dziecka czy nastolatka pociągającym autorytetem. Wychowawca to ktoś, kto ma rację w tym, jak postępuje, a nie tylko w tym, co głosi. To ktoś, kto bardziej fascynuje niż poucza...

Ta lista cech kompetentnego wychowawcy bardzo mnie cieszy jako córkę i uczennicę, ale chyba zaniepokoi niektórych rodziców, nauczycieli czy księży. Nie wystarczy przecież zawrzeć związek małżeński, ukończyć studia pedagogiczne czy przyjąć święcenia kapłańskie, by dysponować wszystkimi cechami i umiejętnościami, które Ksiądz wyliczył...

Niestety, talentu wychowawczego nie gwarantuje ani dobra wola, ani żadne studia specjalistyczne, ani nawet łaska sakramentu, gdyż ta nie działa magicznie, lecz bazuje na naturze. Być kompetentnym wychowawcą to nie rzemiosło, ale wielka sztuka, wręcz arcydzieło! Wychowanie to najbardziej niezwykły przejaw geniuszu człowieka. Dobry wychowawca to przecież ktoś, kto najpierw odnosi wielkie sukcesy w wychowywaniu samego siebie...

A jeśli ktoś jest bliski takiemu geniuszowi wychowawczemu, o którym Ksiądz mówi, to czy ma on wtedy gwarancję, że jego wychowankowie staną się wyjątkowo szlachetnymi ludźmi?

Niestety, takiej gwarancji nie ma i mieć nie może, gdyż wychowawca to nie ktoś, kto wychowuje dzieci i młodzież, lecz to ktoś, kto im pomaga w samowychowaniu. Nie da się nikogo wychować z zewnątrz czy wbrew jego woli. Nie da się nikogo wychować bez jego

współpracy, trudu, wysiłku, stanowczości. Wychowanie to nie aplikowanie jakiegoś „zastrzyku”, który z pewnością musi zadziałać. Właśnie dlatego kompetentny wychowawca wie, że jest odpowiedzialny za swoje zachowanie wobec wychowanka, za warunki rozwoju, które mu tworzy, za to, na ile chroni go przed krzywdą i zgorzeniem ze strony innych ludzi, a także za to, na ile owocnie współpracuje z tymi osobami czy środowiskami, które mają pozytywny wkład w rozwój dzieci i młodzieży. Dojrzały wychowawca wie natomiast o tym, że nie jest odpowiedzialny za reakcje wychowanka czy za brak reakcji na dobro, które mu okazuje. To każdy z wychowanków w swojej świadomości, sercu i sumieniu decyduje o tym, czy i na ile korzysta z otrzymanej pomocy wychowawczej. Nawet Jezusowi nie udało się w szlachetny sposób wychować wszystkich swoich uczniów...

W popularnych książkach i podręcznikach z zakresu wychowania na ogół nie znajdziemy takich pojęć, jak świadectwo, prawda, dobro, moralność, wymagania, realizm, świętość... W modnych publikacjach psychopedagogicznych aż roi się natomiast od takich słów, jak: tolerancja, akceptacja, empatia, asertywność, otwartość, szczerowość... Czy może Książd skomentować to zjawisko?

Cieszę się, że dostrzegasz tego typu tendencje! Warto je zauważać

i głośno o nich mówić dlatego, że są one przejawem populizmu w pedagogice. Cytowane przez Ciebie modne słowa-klucze w rzeczywistości niewiele znaczą, ale za to jak ładnie brzmią, prawda? Słowa te sugerują, że wychowanie i samowychowanie to coś miłego i łatwego. To coś, z czym każdy sobie poradzi. To coś, co nie wymaga odniesienia do obiektywnej prawdy czy do zweryfikowanej życiem hierarchii wartości. Niektóre z tych słów odnoszą się wprawdzie do wartościowych umiejętności i postaw w sferze wychowania, ale bywają obecnie rozumiane powierzchownie lub wręcz opacznie. Tolerancja, akceptacja, otwartość czy szczerowość to nie są żadne fundamenty wychowania. Przeciwnie, w odniesieniu do dzieci i młodzieży w praktyce wyrządzają więcej szkody niż pożytku. Czy mądra mama może tolerować to, że jej dzieci godzinami patrzą na telewizję? Albo czy może akceptować to, że nie odrabiają lekcji? Albo czy powinna swoim dzieciom otwarcie i szczerze mówić o trudnościach, jakie przeżywa w relacji z mężem?

Gdy chodzi o empatię i asertywność, to mądry wychowawca wie, że obydwie te kompetencje z zakresu komunikacji międzyosobowej są niezwykle potrzebne w kontakcie z wychowankami. Wychowanie to przecież najważniejsza, ale też najtrudniejsza ze wszystkich form komunikacji. Z tego powodu prawdziwy wychowawca to wręcz mistrz

empatii i asertywności. Ale właśnie dlatego to ktoś, kto nie ulega wypaczonym sposobom rozumienia tych kompetencji. Nie myli zatem empatii z bezkrytyczną akceptacją wszystkiego, co dzieje się w wychowanku, ani asertywności z naiwnym przekonaniem, że szczerść należy postawić wyżej niż mądrość i odpowiedzialność.

Ani empatia, ani asertywność nie czynią cudów. To są tylko narzędzia, a ich sposób wykorzystania zależy od klasy wychowawcy. Roztropny pedagog wie, że dojrzałość w empatii oznacza tak uważne, trafne i pogłębione wczuwanie się w przeżycia i postawy wychowanka, by rozumieć także to, czego sam ów wychowanek w sobie nie rozumie, albo wręcz nie chce rozumieć. Dojrzałe rozumiana empatia oznacza ponadto, że wychowawca nie tylko uważnie obserwuje zachowania wychowanka, ale że potrafi też trafnie odczytać przyczyny tegoż zachowania. Także wtedy, gdy sam wychowanek nie ma o nich pojęcia. Dla przykładu, mało kto z agresywnych nastolatków wie, że za ich agresją kryją się problemy z rodzicami czy że alkohol i seks staje się chorobliwie atrakcyjny jedynie dla tych ludzi, którzy są nieszczęśliwi. Wychowawca jest rzeczywiście empatyczny tylko wtedy, gdy dzięki jego obserwacjom i informacjom zwrotnym wychowanek zaczyna coraz lepiej rozumieć samego siebie!

Z kolei dojrzałe rozumiana asertywność oznacza w kontekście wychowania zdolność wychowawcy do tego, by w spokojny sposób informować wychowanków o swoich radościach z powodu osiągniętych przez nich sukcesów i o swoim niepokojem czy smutku w obliczu ich porażek czy błędnych zachowań. Asertywny wychowawca to ktoś, kto bierze odpowiedzialność za swoje słowa i czyny, kto w pasjonujący sposób potrafi opowiadać o swoich aspiracjach i marzeniach i kto stanowczo, a jednocześnie w formie pełnej szacunku, potrafi swoich wychowanków ostrzec, upomnieć i nazwać po imieniu błędy, jakie popełniają.

Słowem, które od kilku lat najczęściej słyszę w szkole od nauczycieli i rówieśników, jest oczywiście bardzo „poprawne” politycznie słowo „tolerancja”. Gdy zwracam uwagę komuś z moich kolegów czy koleżanek, na przykład wtedy, gdy w mojej obecności używają wulgarnych słów, to wtedy reagują oni z oburzeniem i mówią, że jestem nietolerancyjna...

To też jest jeden z przejawów (nieświadomej?) przewrotności „nowocześnie wychowanych” ludzi. Podany przez Ciebie przykład świadczy o tym, że ktoś lekceważy Twoją wrażliwość, używa słów zakazanych regulaminem szkoły, wręcz zakazanych w miejscach publicznych i – zamiast przeprosić! – oburza się

na Ciebie za to, że bronisz Twojej tożsamości i Twojej wrażliwości. Na terenie szkoły bywają przykłady jeszcze bardziej przewrotnie interpretowanej „tolerancji”. Gdy ktoś z nauczycieli daje tak zwaną „kolejną szansę” uczniowi, który zastrasza innych uczniów czy ewidentnie przeszkadza w prowadzeniu lekcji, wtedy taki nauczyciel jest tolerancyjny wobec tego, kto

**Coraz częściej
„tolerancja” w szkole
oznacza w praktyce
to, że nauczyciele
chronią katów
kosztem ich ofiar**

łamie regulamin szkoły, ale czyni to przecież kosztem innych uczniów, którzy są pokrzywdzeni czy zestresowani. Coraz częściej „tolerancja” w szkole oznacza w praktyce to, że nauczyciele chronią katów kosztem ich ofiar, czyli że źle wychowani uczniowie mogą bezstresowo stresować uczniów szlachetnie wychowanych. Tymczasem kompetentny wychowawca stosuje zasadę: zero tolerancji dla uczniów, którzy naruszają regulamin szkoły oraz maksimum wsparcia dla uczniów, którzy się rozwijają. W obliczu ideologicznego szafowania słowem

„tolerancja” dobrą odtrutką może być, na przykład, wywieszenie przy wejściu do każdej szkoły napisu w rodzaju: obowiązek pobierania nauki w tej szkole mogą wypełnić jedynie ci uczniowie, którzy respektują regulamin naszej szkoły!

Dojrzały wychowawca to nie ucieleśnienie tolerancji, lecz ucieleśnienie realizmu, mądrości i miłości. Właśnie dlatego taki wychowawca w jasny i stanowczy sposób komunikuje swoim wychowankom zasady szlachetnego postępowania, precyzyjnie określa granice między dobrem i złem, przypomina obowiązujące wszystkie zasady oraz konsekwencje, jakie wynikają z przekraczania tychże zasad. Mądry wychowawca daje wychowankom wolność proporcjonalną do ich wieku, możliwości i stopnia dojrzałości. Następnie uważnie obserwuje to, co czynią oni z otrzymanym darem wolności i w oparciu o te obserwacje zmniejsza lub zwiększa zakres wolności i odpowiedzialności danego dziecka czy nastolatka. Mądry wychowawca traktuje wychowanków sprawiedliwie, czyli odnosi się do każdego z nich w niepowtarzalny sposób. Uwzględnia bowiem ich specyficzne zdolności i talenty, ale także ich ograniczenia i słabości, a także, zróżnicowane przecież, uwarunkowania rodzinne i środowiskowe.

Wychowawca prawdziwy to ktoś, kto wychowuje do dojrzałości, a nie do tolerancji. Dojrzałość

bowiem jest zawsze czymś cennym, natomiast tolerancja musi mieć swoje granice, choćby te, jakie wyznacza kodeks karny. Dorastanie do dojrzałości może mieć miejsce jedynie wtedy, gdy wychowawca wykształcił w sobie na tyle bogate człowieczeństwo, iż potrafi promować rozwój wychowanka we wszystkich podstawowych wymiarach, a zatem w sferze cielesności, płciowości, seksualności, myślenia, emocji, duchowości, moralności, religijności, a także w sferze więzi, wartości, wolności, ideałów i aspiracji. Dojrzały wychowawca nie ma sfer tabu ani nie skupia się na rozwoju wychowanka w jakiejś jednej tylko sferze, kosztem pozostałych wymiarów człowieczeństwa. Wie, że celem rozwoju jest mądrość i miłość, a nie samoakceptacja czy samozadowolenie wychowanka.

Po czym poznać, że jakieś dziecko czy nastolatek korzysta z pomocy wychowawczej, którą otrzymuje od dorosłych i że rzeczywiście staje się coraz bardziej dojrzałą osobą?

Jest wiele znaków i sprawdzianów rzeczywistego rozwoju wychowanka. Wystarczy wymienić niektóre z nich. Ten, kto się rozwija, coraz dojrzej kocha samego siebie, a w konsekwencji w sposób życzliwy i cierpliwy wymaga od siebie dalszego rozwoju, podczas gdy inni ledwie siebie tolerują czy też poprzestają na już osiągniętych cechach i umiejęt-

nościach. Dojrzały wychowanek nie skupia się na swoich przeżyciach i nastrojach, lecz wyciąga z nich wnioski i nieustannie koryguje swoje postępowanie. Jest coraz bardziej niezależny od swoich rówieśników. Nie boi się samotności. Potrafi pójść pod prąd. Nie ulega emocjonalnym szantażom, typu: zostaniesz sam, jeśli nie dołączysz do nas. Myśli w sposób realistyczny, a nie w sposób „pozytywny”, który prowadzi do zawężonego spojrzenia na rzeczywistość. Dojrzały wychowanek jest wierny przyjętym przez siebie zobowiązaniom. W obliczu trudności nie szuka rozwiązań łatwych, lecz interesują go wyłącznie rozwiązania prawdziwe. Odnosi się z życzliwością do wszystkich ludzi, ale osobiście wiąże się tylko z tymi, którzy chcą i potrafią go zrozumieć, uszanować, wspierać. Wie, że nie jest w stanie stać się wybawicielem tych kolegów, którzy przeżywają poważny kryzys. Właśnie dlatego z prośbą o pomoc w ich sprawie zgłasza się do kompetentnych dorosłych. Przeżywa serdeczną przyjaźń z Bogiem, od którego uczy się sztuki życia na ziemi. Rozwija serdeczną i pogłębioną więź z rodzicami oraz z rodzeństwem. Znajduje sobie szlachetnych przyjaciół i włącza się do jakiejś grupy formacyjnej (np. oaza, harcerstwo, duszpasterstwo akademickie).

Dojrzały nastolatek ma poczucie sensu życia i wynikające z niego cele, aspiracje, marzenia. Wie, że

najpiękniejsze nawet marzenia nie spełnią się bez jego pomocy, a zwłaszcza bez codziennej dyscypliny. W żadnej ważnej sprawie nie czeka na „uśmiech losu” ani nie liczy na „szczęśliwy traf”. Wie, że jego los zależy od pracy nad sobą, od więzi, które tworzy i od wartości, które stawia na straży tych więzi. Wie też, że to, co wydarzy się w jego życiu, nie zależy od wróżb ani horoskopów.

Wychowanek to nie portret ani nie imitacja swego wychowawcy, lecz to niepowtarzalna osoba.

Potrafi roztropnie ryzykować i zdaje sobie sprawę z tego, że największym ryzykiem jest nie ryzykować w ogóle. Nikogo nie krzywdzi, ale też nie pozwala, by ktoś go krzywdził. Nie pojawia się w tych miejscach czy w tych środowiskach, w których dominują demoralizatorzy albo ludzie prymitywni. Nigdy się nie nudzi, gdyż dzięki bogactwu własnego człowieczeństwa i bogatym więziom ze szlachetnymi ludźmi ma wiele alternatyw i pomysłów na mądre wykorzystanie czasu każdego dnia i w każdej sytuacji. Zdaje sobie sprawę z tego, że dla

jego przyszłości największe znaczenie ma rodzina, którą założy, a nie wykształcenie czy praca zawodowa. Wie, że życie dla kariery, pieniędzy czy wygody to zbyt mało, by osiągnąć szczęście i doświadczyć trwałej radości. Nie szuka partnerów, lecz niezawodnych przyjaciół. Jest odporny na nieuniknione przecież trudności i stresy. Nie interesuje go alkohol, narkotyków czy nikotyna. Wie, że są takie dziedziny życia (na przykład sfera seksualna), które są tak ważne i tak bezpośrednio dotyczą jego godności i jego losu, że w tych dziedzinach nie zdecydować się na żadne(!) zachowanie ryzykowne. Nikomu nie poświęci swojej wolności, godności, sumienia, świętości, zbawienia...

Gdy wsłuchuję się w tę listę cech i sprawdzianów, na podstawie których można ocenić, kto z nastolatków dorasta do dojrzałego człowieczeństwa, to chyba nikt z nas nie ma już wątpliwości, że rozwój człowieka nie jest procesem łatwym. Pojawia się pytanie: od czego zacząć?

Od myślenia! Od stawiania sobie ważnych i odważnych pytań! Skąd się wziąłem? Dokąd czy do kogo zmierzam? W oparciu o jakie więzi i wartości mogę zrealizować sens mojego życia? Kto może być moim wiernym towarzyszem w drodze do rozwoju i szczęścia?...

W jaki sposób można najłatwiej upewnić się, że ktoś z młodych ludzi osiągnął już wysoki stopień dojrzałości?

Najważniejszym sprawdzianem solidnego wychowania jest zdolność budowania dojrzałych więzi z osobami drugiej płci. Szlachetnie wychowany mężczyzna czy szlachetnie wychowana kobieta to taka osoba, która jest zdolna do zawarcia szczęśliwego małżeństwa i do założenia trwałej rodziny, w której wszyscy mogą czuć się kochani i bezpieczni. Znasz chyba na pamięć przysięgę małżeńską: „ślubuję ci miłość, wierność i uczciwość małżeńską oraz że cię nie opuszczę aż do śmierci.” Otóż człowiek szlachetnie wychowany to ktoś tak mądry, odpowiedzialny, wolny i pracowity, że jest w stanie z radością wypełnić taką właśnie przysięgę!

I ostatnie już pytanie. Czy zdaniem Księdza wychowanek powinien stać się kimś podobnym do tego wychowawcy, którego najbardziej ceni?

Stanowczo nie! Obydwaj powinni stawać się coraz bardziej podobni do Jezusa! Ale każdy na swój niepowtarzalny sposób! Wychowanek to nie portret ani nie imitacja swego wychowawcy, lecz to niepowtarzalna osoba. W wychowaniu nie ma klonowania! Wychowanie to nie socjalizacja rozumiana na sposób komsomolskiego kolektywu. To

także nie indywidualizacja w znaczeniu formowania jednostki skupionej na samej sobie. Prawdziwe wychowanie to personalizacja, czyli stawanie się szczęśliwą osobą poprzez dojrzałe więzi, chronione mądrymi wartościami. Szlachetny i szczęśliwy wychowawca nie ma nic przeciwko temu, by jego wychowanek stał się kimś jeszcze dojrzałszym i jeszcze szczęśliwszym od niego. Wychowanie człowieka promieniującego prawdą, dobrem i pięknem to nie bezstresowa zabawa, lecz to najbardziej błogosławiony owoc dojrzałej miłości rodziców i wielu innych wychowawców. To także owoc męskiej pracy wychowawca nad własnym charakterem. Szlachetne wychowywanie samego siebie to szczyt męstwa i odwagi. Na szczęście znam sporo takich osób, które upewniają mnie o tym, że takie wychowanie także w naszych czasach jest możliwe!

rozmawiała
Magdalena Korzekwa

Dotyk metaforycznych wątpliwości

XIV Konkurs Literackiej Twórczości Dzieci i Młodzieży

SŁOWA

Są ludzie,
którzy swoimi słowami
plotą wiersze jak kosze...

Są też ci,
którzy z jednej kropli myśli
potrafią zrobić ulewę.

Niektórzy gubią się w słowach,
jak w niekończącym się labiryncie.

Ja należę do tych ludzi,
którzy (jak twierdzi moja mama)
zonglują słowami.

To nagrodzony w XIV Konkursie Literackiej Twórczości Dzieci i Młodzieży wiersz uczennicy klasy piątej SP nr 2 w Kielcach – Zuzanny Nitek. Zuzanna jest jedną z ponad trzech i pół tysiąca młodych literatów, którzy przez czternaście lat nadsyłali swoje utwory na konkurs organizowany przez Miejską Bibliotekę Publiczną w Jasle i Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich Oddział w Jasle.

Pomysł zorganizowania konkursu literackiego zrodził się w 1995 roku. Jego autorką była dyrektor MBP w Jasle – Małgorzata Piekarska. W pierwszych konkursach brały udział jedynie dzieci i młodzież z powiatu jasielskiego. Po kilku latach dołączyli do nich uczniowie szkół podstawowych, gimnazjów i szkół średnich z województwa podkarpackiego. W 2005 roku po raz pierwszy KLTDiM miał charakter ogólnopolski. Informacja o tegorocznej edycji konkursu dotarła do 250 osób zainteresowanych twórczością literacką w całej Polsce, którzy zgłosili 449 prac. Wśród utworów nadesłanych na XIV KLTDiM znalazł się m.in. wiersz *Będę* gimnazjalistki Karoliny Chyły:

Jutro czy tam pojutrze, za lat pięć lub dziesięć
Będę nareszcie twoja. Właśnieńka, własn lutka.
Taka całkiem prywatna jak paszport lub piesek
I jak głupiej wieczności kropelka malutka.
I będą w pół na jawie, a w pół w moich wierszach
Dni na twoich kolanach,
Noce na twych piersiach,
A gdy ci się to w czasie przypadkowo zmieści
Całus w kość policzkową o siódmej trzydzieści.
I wszystko będzie ślicznie, kocio i milusio -
Rok jak serdeczny palec bezkrytycznej tęczy,
Aż wreszcie sam zapragniesz nad gazetą usiąść
I coś ci nagle umrze. Coś ci nagle zmęczy.

Prace nadesłane na XIV KLTDiM oceniało jury w składzie: **Aleksandra Dacył** – polonistka, **Mariusz Kalandyk** – poeta, współredaktor kwartalnika „Nowa Okolica Poetów”, **Grzegorz Kociuba** – poeta, krytyk literacki i polonista, **Jan Tulik** – poeta i prozaik.

Corocznie Miejska Biblioteka Publiczna w Jaśle wydaje tomik prezentujący utwory laureatów konkursu. Tegoroczny tytuł tomiku – *Dotyk metaforycznych wątpliwości* – jest tytułem wiersza laureatki I miejsca w tej kategorii, w grupie uczniów szkół średnich, Weroniki Kosiby:

A jeśli nie stanę się deszczem...
tylko będę zwykłą chmurą...
którą nawet szarość boli...?

przecież wiesz, że
łatwiej spaść...
lepiej spaść...
wolę spaść...

niż wisieć
nieruchomo...
i nie z własnej woli...

A jeśli nie wyrosną mi skrzydła...
tylko będę niewyraźną duszą
która z trudem sama stoi...?

przecież wiesz, że
łatwiej spaść...
lepiej spaść...
wolę spaść...

niż czekać
nieskończenie...
i bez silnej dłoni...

A jeśli nie spotkam człowieka
tylko potknę się o wieszak
który mnie podtrzyma tylko dla ozdoby...

Przecież wiesz, że
łatwiej spaść...
lepiej spaść...
wolę spaść...

niż kroczyć
nieugięcie...
i w przeciwne strony...

LISTA OSÓB NAGRODZONYCH

Grupa I (kl. 1-3 szkoły podstawowej)

Wiersze:

I miejsce - Elster - Karolina Norberczak, kl. 3 SP nr 7 Jelenia Góra - cykl wierszy

II miejsce - Meres - Barbara Kaczorowska, kl. 3 SP nr 7 Jelenia Góra - *Powiedz mi*

III miejsce - Bolek - Aleksander Adam, kl. 3 SP nr 4 Jasło - *Spotkanie w Barcelonie*

Opowiadania:

I miejsce - Agent - Michał Uroda, kl. 2 NSP Karpacz - *Najnowsze przygody Krowy Agent*

II miejsce - Czerwona Róża - Katarzyna Krysa, kl. 2 SP nr 4 Jasło - *Przygody Błyszczka*

III miejsce - Zaktan - Tomasz Mrówka, kl. 2 SP nr 4 Jasło - *Podróż moich marzeń*

Wyróżnienie:

Lalka - Celina Karaś, kl. 3 SP nr 1 Lubaczów - *Celinka i jej kotki*

Grupa II (kl. 4 – 6 szkoły podstawowej)

Wiersze:

I miejsce - Iskierka 2 - Zuzanna Nitek, kl. 5 SP nr 2 Kielce - cykl wierszy

II miejsce - Grudas - Aleksander Gazda, kl. 6 ZSP Roztoki - *Szczotka pracowitka*

III miejsce - Pietrucha - Karolina Pietruszewska, kl. 6 SP nr 19 Włocławek - *Dąb*

Opowiadania:

I miejsce - Zimorodek - Adam Serdyński, kl. 5 ZSP Długołęka - *Przyjaciele z Breslau*

II miejsce - Worm - Jakub Michałowski, kl. 6 SP Jezewo - *Krzak róży*

III miejsce - Valixy - Agnieszka Bełda, kl. 6 SP nr 4 Jasło - *W królestwie pszczoł*

Wyróżnienia:

Michalos - Michał Mikrut, kl. 6 SP nr 4 Jasło - *Młyn*

Katia 2 - Katarzyna Krzyżak, kl. 6 ZSM nr 4 Jasło - *Sensem życia są marzenia*

Grupa III (gimnazja)

Wiersze:

I miejsce - Euterpe - Karolina Chyła, kl. 1 ZS Byczyna - cykl wierszy

II miejsce - Oli - Oliwia Florczak, kl. 3 Gimnazjum nr 1 Jasło - cykl wierszy

III miejsce - Charlotte - Karolina Gajecka, kl. 1 Gimnazjum nr 2 Jasło - cykl wierszy

Wyróżnienia:

Pliszka - Angelika Wójcik, kl. 3 Publiczne Gimnazjum nr 2 Głuchołazy - cykl wierszy

Eila - Elżbieta Musiał, kl. 3 Gimnazjum nr 1 Jasło - cykl wierszy

Opowiadania:

I miejsce - Charlotte - Karolina Gajecka, kl. 1 Gimnazjum nr 2 Jasło - *Wizyta u psychologa*

Wyróżnienia:

Dora17 - Dorota Smułkowska, kl. 2 Gimnazjum nr 57 Warszawa - *Psie szczęście*

Lem Tolley - Mateusz Kulesza, kl. 3 Gimnazjum nr 46 Bydgoszcz - *Początek końca, czyli opowiadka o szaleństwie z szaleństwa zrodzona*

Sarna - Sara Brózdowska, kl. 1 Gimnazjum Jezewo - *Przygoda w lesie*

Nakwe - Katarzyna Niecikowska, kl. 3 Publiczne Gimnazjum nr 1 Opole - *Alicja*

Grupa IV (szkoły średnie)

Wiersze:

I miejsce - (nie)przezroczysta - Weronika Kosiba, kl. 2 I LO Jasło - cykl wierszy

II miejsce - Jimmy - Sebastian Przygoda, kl. 3 ZSL Ustrzyki Dolne - cykl wierszy

III miejsce - Wrzos - Weronika Lewandowska, kl. 1 ZSP Bielsko - Biała - cykl wierszy

Wyróżnienia:

Behemot - Greta Wardega, kl. 3 I LO Jasło - cykl wierszy

Panna Cień - Joanna Preisner, kl.1 I LO Jasło - cykl wierszy

Opowiadania:

I miejsce - Digs - Anna Siemiączko, kl. 3 I LO Jasło - *Zu*

II miejsce - Jan Wyhowski - Mateusz Czarnecki, kl. 3 I LO Jasło - *Deszcz*

III miejsce - Edi2 - Adam Bełda, kl. 2 I LO Jasło - *Tym, którzy wyszli w pół marzenia*

Wyróżnienia:

I love Irony - Adrianna Sosnowska, kl. 2 I LO Końskie - *Spotkałam ją tylko trzy razy*

Mała Nieznajoma - Agata Tychoniec, kl. 3 II LO Nowogard - *Z poszukiwań błękitnej gwiazdy*

Oprac. Marta Gąsiorowska
Miejska Biblioteka Publiczna w Jasle

Magdalena Korzekwa

Od pedagogiki przedmiotu do pedagogiki podmiotu

**Psychopedagogiczne aspekty personalizmu
Emmanuela Mouniera**

Mounier i jego realizm personalistyczny

Za twórcę personalizmu na terenie współczesnej filozofii uznaje się Emmanuela Mouniera (1905-1950), który w 1932 roku zaczął wydawać czasopismo „Esprit”. Współpracownikami Mouniera byli: Jean Lacroix, Gabriel Marcel i Jacques Maritain. E. Mounier doszedł do przekonania, że w obliczu kryzysu Europy nie wystarczy ani odnowa społeczna w oderwaniu od dojrzałości poszczególnych ludzi, ani odnowa moralna jednostek w oderwaniu od sytuacji społecznej, w której przyszło im żyć i funkcjonować. Właśnie dlatego filozofowie chrześcijańscy skupieni wokół „Esprit” podjęli wysiłek przewyżczenia zarówno socjologizmu, jak również indywidualizmu, postulując budowanie wspólnoty dojrzałych osób jako remedium na kryzys człowieka i społeczeństwa. Celem personalizmu jest respektowanie człowieka jako osoby oraz promowanie życia godnego ludzkiej natury poprzez

ukazanie niezwykłości człowieka i jego odpowiedzialności wobec natury, społeczeństwa i historii.

E. Mounier nie był jedynie teoretykiem personalizmu, czyli systemu, który w swej istocie jest zachwytem nad nieskończoną wartością i godnością człowieka. Ten chrześcijański myśliciel potwierdził swoje personalistyczne przekonania w sposób najbardziej bezdyskusyjny, a mianowicie własnym życiem, wtedy gdy wraz z żoną przeżył niezwykle trudną próbę człowieczeństwa. Próbą tą był dramat ich córki, która po przyjęciu szczepionki pozostała w stanie nieodwracalnej śpiączki. E. Mounier wyznaje w swych pismach, że patrzył na swoje dziecko jak na hostię, jak na symbol małego Chrystusa, który woła o obecność i o miłość.

Mounier był przekonany, że moralne i społeczne odrodzenie Europy stanie się możliwe jedynie wtedy, gdy odkryjemy człowieka jako osobę w świetle mądrości Ewangelii. Podkreślał, że osobowy wymiar człowieczeństwa jest czymś jedynym i wyjątkowym

w świecie bytów materialnych. Osoba to nie to samo, co moja świadomość na temat bycia osobą. Osoba to także coś więcej niż tylko moje poszczególne cechy, a także coś więcej niż wszystkie moje pragnienia, nadzieje i aspiracje. Osoba to niewidzialne i świadome siebie centrum we mnie, do którego odnoszą się wszystkie sfery człowieczeństwa. Moja świadomość psychiczna nie jest w stanie ogarnąć i wyjaśnić mego bycia osobą. Właśnie dlatego moja osoba to nie to samo, co moja osobowość, gdyż osobowość jest jedynie psychospołecznym sposobem wyrażania się osoby. Osoba istnieje ponad czasem. Jest rzeczywistością daną, a nie dopiero konstruowaną w oparciu o historię mojego życia. Osoba jest obecnością, która wyraża się we wszystkim, co jest we mnie.

Z powyższego opisu osoby wynika, że E. Mounier określa głównie to, czym osoba nie jest po to, by uniknąć traktowania jej jak rzeczy, którą da się zobiektywizować, czyli potraktować jak materialny obiekt i do końca opisać. Z tego względu łatwiej analizować sposób funkcjonowania osoby niż wyjaśnić jej tajemnicę. Otóż osoba wyraża się poprzez napięcie między trzema wymiarami duchowymi specyficznymi dla świata osób. Pierwszy z tych wymiarów ma charakter wertykalny: oznacza zdolność osoby do wznoszenia się ponad siebie ku ostatecznej rzeczywistości stojącej u podstaw wszelkiego bytu; jej poznanie osiągalne jest jedynie dla świata osób. Wymiar ów oznacza zdolność człowieka do spotkania z Bogiem, czyli z tą Osobą, od której pochodzi cała rzeczywistość. Wymiar drugi to wymiar oddolny: wskazuje na to, że człowiek jako osoba jest bytem wcielonym, czyli mającym wspólne elementy ze światem materii i cielesności. Ten wymiar oznacza zdolność człowieka do spotkania z samym sobą i ze światem bytów materialnych. Wymiar trzeci osoby realizuje się w kierunku horyzontalnym, a to oznacza, że człowiek jest zdolny do spotkania z innymi ludźmi na sposób osobowy, czyli taki, który umożliwia tworzenie wspólnoty, a nie tłumy czy stada, jak ma to miejsce w świecie zwierząt.

Wymienione podstawowe wymiary człowieka jako osoby można określić jako powołanie, wcielenie i wspólnota. Dojrzała osoba jest zdolna do autorefleksji i medytacji, dzięki której może odkryć swoje powołanie, a zatem swój niepowtarzalny sposób istnienia i specyficzną dla siebie postawę wobec całej rzeczywistości. Może też przemieniać otaczający świat dzięki swemu istnieniu cielesnemu, co umożliwi człowiekowi podejmowanie aktywności i angażowanie się w przemianę tej Ziemi. Dojrzała osoba jest ponadto w stanie stawać się świadomym i dobrowolnym darem dla innych osób, przezwyciężając egoizm i współtworząc wspólnotę.

E. Mounier podkreśla, że osoba to coś więcej niż suma cech, myśli i działań człowieka. Osoba nie da się zamknąć w jej przeszłość, ani zredukować

do tego, jaka będzie jej przyszłość. Podstawową formą istnienia osoby jest terażniejszość. Osoba jest łącznikiem cielesnej i psychospołecznej przeszłości i przyszłości danego człowieka. Osoba ludzka żyje mocą spotkania z Bogiem, który jest Wieczną Obecnością. Człowiek stworzony na podobieństwo Boga sam staje się obecnością i spotkaniem. Rzeczy po prostu są, a osoby są obecne. Człowiek jako osoba jest obecny dla siebie poprzez refleksję nad sobą oraz poprzez przyjaźń do samego siebie. Jest też obecny dla świata poprzez dialog i zaangażowanie, a także dla innych osób – poprzez świadomą obecność i dar miłości. Jest wreszcie obecny dla Boga poprzez kontemplację i modlitwę.

Osoba jest wcielona w ciało i w swoją doczesną historię. Ma naturę wspólnotową, gdyż jej najważniejszym doświadczeniem jest kontakt ze światem osób. Akt miłości to fundament istnienia człowieka, a także fundament jego poczucia bezpieczeństwa. Kocham więc istnienie, a życie warte jest tego, by je przeżywać. E. Mounier jest przekonany o tym, że wtedy, gdy jakiś człowiek nie kocha, to wyjaśnienia tego faktu należy szukać najpierw w uwarunkowaniach biologicznych (np. problemy neurologiczne czy hormonalne) i społecznych (np. błędne wychowanie, doznana krzywda czy izolacja społeczna). Jednak aspekt biologiczny i społeczny nie wystarczy, by wytłumaczyć postawę danego człowieka jako osoby. Trzeba jeszcze uwzględnić wymiar psychiczny i duchowy, który także może być zaburzony i może blokować funkcjonowanie osoby w wymiarze miłości. W analizie istnienia człowieka jako osoby trzeba uwzględniać wszystkie wyżej wymienione wymiary. Tym właśnie różni się personalizm od spirytualizmu czy moralizmu. Spirytualizm nie uwzględnia w wystarczający sposób uwarunkowań biologicznych i cielesnych. Z kolei moralizm ignoruje uwarunkowania psychiczne i społeczne, w jakich funkcjonuje człowiek.

Personalizm opiera się na realistycznej oraz integralnej wizji człowieka. Właśnie dlatego przewyższa wszystkie jednostronne, a przez to naiwne systemy pedagogiczne. Personalizm przeciwny jest moralizmowi, bo twierdzi, że nie wystarczy zmienić człowieka, by automatycznie poprawić funkcjonowanie całej społeczności, w której ten człowiek żyje. Nie wystarczy też zmienić warunki ekonomiczne i system społeczny, aby pojedynczy człowiek zaczął funkcjonować w dojrzalszy niż dotąd sposób. Personalizm podkreśla fakt, że indywidualizm jest największą barierą w rozwoju człowieka jako osoby, gdyż skupia jednostkę na samej sobie, prowadząc ją w ten sposób do izolacji, a nawet do agresji wobec innych osób. Indywidualizm traktuje jednostkę jak bożka, który ma nieograniczoną wolność i który walczy z innymi ludźmi po to, by osiągnąć swe egoistyczne cele. Indywidualizm nigdy nie prowadzi do budowania wspólnoty, lecz zachęca do życia kosztem innych ludzi. Człowiek jako osoba rozwija się jedynie wtedy,

gdy w sposób świadomy i wolny decyduje się być darem dla innych, czyli wtedy, gdy dojrzałe kocha. Specyfika istnienia człowieka jako osoby wyraża się najbardziej właśnie w tym, że człowiek potrafi kochać.

E. Mounier odrzuca zarówno kapitalizm, jak i marksizm. Kapitalizm opiera się bowiem na prymacie zysku nad osobą oraz na prymacie posiadania nad istnieniem. Z kolei marksizm sprzeciwia się osobowej godności człowieka, gdyż – wraz z kapitalizmem – głosi prymat materii nad osobą, a ponadto wprowadza kapitalizm państwowy, stawia kolektyw ponad osobą, prowadzi do dyktatury. W konsekwencji marksizm zastępuje imperializm kapitalistyczny jeszcze groźniejszym imperializmem socjalistycznym.

Odrzucając spirytualizm, moralizm, indywidualizm, kapitalizm i marksizm, personalizm proponuje budowanie wspólnoty osób, w której każdy z ludzi funkcjonuje w sposób wolny i odpowiedzialny. Taka wspólnota nie zostanie nigdy zrealizowana przez polityków ani przez systemy społeczne oparte na laickim humanizmie. E. Mounier stanowczo broni godności i praw kobiet. Taka postawa jest oczywistą konsekwencją personalizmu wiernego Ewangelii i inspirującego się postawą Jezusa wobec człowieka. Personalizm z definicji sprzeciwia się każdej formie rasizmu i dyskryminacji, a także wszystkiemu, co narusza godność osoby i co ogranicza jej autonomię. E. Mounier przypomina, że państwo jest dla człowieka, a nie odwrotnie. Francuski personalista zachowuje we wszystkich swych postulatach ewangeliczny realizm. Właśnie dlatego sprzeciwia się „optymizmowi osoby i pesymizmowi władzy”, bo to prowadzi do anarchii. Równie stanowczo sprzeciwia się „pesymizmowi osoby i optymizmowi władzy”, bo to z kolei prowadzi do powstawania systemów totalitarnych oraz do tyranii rządzących. Władza powinna służyć osobie i wspierać jej rozwój. Najwyższy status osoby powinien być gwarantowany w konstytucji.

Również w odniesieniu do historii E. Mounier zachowuje optymistyczny realizm, który przejawia się w pewności co do tego, że ostatecznie prawda zawsze wygra z kłamstwem. Siłą, która może przemieniać rzeczywistość w sposób godny osoby, jest chrześcijaństwo. W tym celu musi ono jednak nieustannie uwalniać się od kompromisów, które miały miejsce w przeszłości. W szczególności musi przewycięzać pokusę, by powierzyć strukturom państwowym, a nie wspólnotom chrześcijańskim, zadanie formowania ludzkich sumień. Musi też przewycięzać pokusę dążenia do bogactwa i władzy. E. Mounier zakłada, że może przemijać jakaś specyficzna forma historycznego istnienia chrześcijaństwa, ale samo chrześcijaństwo z jego prawdą o człowieku i miłością do człowieka przetrwa zawsze, bo w pełni respektuje fakt, że każdy z nas jest osobą, która aspiruje do życia w prawdzie, miłości i wolności.

Konsekwencje pedagogiczne personalizmu E. Mouniera

Personalistyczna wizja człowieka, jaką prezentuje E. Mounier, z pewnością pełnić może podwójną funkcję pedagogiczną, a mianowicie funkcję diagnostyczną i prorocką. Funkcja diagnostyczna polega na demaskowaniu naiwnych systemów antropologicznych i pedagogicznych, które doprowadziły do jeszcze większego kryzysu człowieka niż ten, który E. Mounier obserwował w Europie w okresie międzywojennym. Z kolei funkcja prorocka dorobku francuskiego filozofa polega na promowaniu tych celów i metod wychowania człowieka jako osoby, które okazują się aktualne w każdych czasach i w każdych uwarunkowaniach.

Dorobek filozoficzny E. Mouniera pomaga nam zatem najpierw demaskować i przewycięzać błędne, bo skrajne systemy pedagogiczne. Jedną skrajnością jest traktowanie wychowania jako procesu socjalizacji. W tej perspektywie wychowanek widziany jest jako element społeczności, a celem wychowania jest dążenie do tego, by podejmował on te role społeczne, które wyznaczają mu inni ludzie oraz by respektował role tych ludzi, z którymi styka się w systemie społecznym, który zastał. Druga skrajność to traktowanie wychowania jako procesu indywidualizacji. W tej perspektywie wychowanie prowadzi do formowania egoistycznych indywidualistów, skupionych na samych sobie i na własnych potrzebach. Tacy ludzie nie są zdolni do współpracy z innymi osobami ani do zaangażowania się na rzecz innych osób.

Obserwując ludzi, wśród których żyję, zauważam to, że wielu z nich jest ofiarą najgorszego chyba z możliwych błędów pedagogicznych, a mianowicie pomieszania socjalizacji z indywidualizacją. Z jednej strony wielu współczesnych młodych ludzi okazuje się typowym produktem socjalizacji, co przejawia się choćby w tym, że ludzie ci w podobny sposób się ubierają i zachowują, wpadają w podobne uzależnienia, kierują się podobną mentalnością, modą i hierarchią wartości. Niemało nastolatków nadal ulega zatem mentalności, która była typowa dla komsomolców. Szokującym dla nich doświadczeniem bywa spotkanie z rówieśnikiem, który myśli w autonomiczny sposób lub kieruje się wartościami większymi niż chwilowa przyjemność, oportunizm, „wyścig szczurów” czy łatwa kariera.

Z drugiej strony ci sami młodzi ludzie – tak podobni do siebie w zachowaniach i w naiwnej filozofii życia – okazują się egoistycznymi indywidualistami, którzy usiłują żyć kosztem innych osób, tak bardzo podobnych do nich samych. W konsekwencji często młodzi ludzie traktują siebie nawzajem jak rzecz, którą – w ich przekonaniu – można posługiwać się dla osiągnięcia własnych celów czy choćby dla przeżycia chwilowej

przyjemności. Tacy ludzie nie są w stanie budować trwałych więzi, a tym bardziej dorastać do miłości wiernej i nieodwołalnej, na jakiej opiera się małżeństwo i rodzina.

Sytuację młodych ludzi pogarsza obecnie fakt, że niektórzy dorośli – czasem zupełnie świadomie – wprowadzają dzieci i młodzież w błąd, agresywnie promując absurdalne mity o spontanicznej samorealizacji, o wychowaniu bez stresów, o prawach bez obowiązków, a także o szczęściu osiągniętym bez wysiłku, czujności i dyscypliny. Specjaliści od wychowania okazują się coraz częściej specjalistami od oszukiwania. Tacy „specjaliści” sugerują, że sięganie przez młodzież po alkohol czy narkotyków to jedynie efekt ciekawości czy „zachowań rówieśniczych”, a nie efekt zaburzonych więzi i wartości. Z kolei biolodzy w ewidentny sposób wykraczają poza ramy swojej dyscypliny, gdyż wypowiadają się na temat postaw człowieka. Twierdzą na przykład, że miłość to jedynie kwestia hormonów, feromonów i popędów, a nie efekt świadomej i wolnej decyzji człowieka. Gdyby tego typu twierdzenia „naukowe” były prawdą, to nie można byłoby nikogo pociągnąć do odpowiedzialności karnej za zachowania przestępcze, bo byłyby one wyłącznie skutkiem biochemicznego determinizmu. W konsekwencji nie miałyby sensu jakiegokolwiek wychowanie. Ponadto trzeba byłoby natychmiast zlikwidować kodeks karny, bo zakłada on zdolność człowieka do działania w sposób świadomy i wolny.

Odrodzenie wychowania w niskiej kulturze, która obecnie dominuje, może dokonać się jedynie dzięki pedagogice personalistycznej; jako jedyna widzi ona w wychowanku nie tylko ciało, emocje i subiektywne przekonania, ale najpierw osobę zdolną do tego, by myśleć, kochać i pracować. Pedagogika personalistyczna respektuje fakt, że wychowanek to osoba, która nie jest ani tylko ciałem, ani jedynie duchem oraz że wszystkie wymiary w człowieku są ze sobą ściśle powiązane. Właśnie dlatego wychowanie jednostronne prowadzi nieuchronnie do kryzysu człowieka. Dla przykładu, jeśli jakiś system pedagogiczny skupia się na formowaniu dojrzałości w sferze cielesnej czy psychicznej kosztem sfery moralnej, duchowej czy społecznej lub troszczy się o te właśnie sfery kosztem tych pierwszych, to wychowanek nie będzie w stanie zrozumieć samego siebie ani zintegrować swojego człowieczeństwa.

Pedagog – personalista ma odwagę proponowania wychowankom wyłącznie optymalnej drogi życia. Proponowanie drogi średniej czy miernej to specjalność zupełnie innych systemów pedagogicznych. Wychowanie personalistyczne nie jest nigdy wychowaniem „średniaków”, gdyż opiera się na ewangelicznej mentalności zwyczajcy, której przejawem jest pytanie: co dobrego mam czynić? Podstawowym narzędziem formacji w pedagogice

personalistycznej nie jest jakiś program pedagogiczny ani jakaś struktura (np. szkoła), lecz spotkanie wychowanka z drugą osobą. Człowiek rozwija się najlepiej poprzez kontakt z ludźmi dojrzałymi i odpowiedzialnymi. Właśnie dlatego najważniejszą przestrzenią wychowania jest spotkanie z Bogiem, który w pełni rozumie i nieodwołalnie kocha każdego z nas.

Cenne dla pedagogiki personalistycznej są praktyczne wskazania w tym względzie, jakie proponuje Jacques Maritain (1882-1973), który był przyjacielem E. Mouniera i autorem wielu publikacji w „Esprit”. W przekonaniu J. Maritaina wychowanie to mądrość praktyczna, dzięki której wychowawca pomaga wychowankowi w formowaniu dojrzałej postawy wobec siebie i świata. To działanie w służbie człowieczeństwa, żeby uczynić osobę ludzką bardziej świadomą i wolną. Pierwszą metodą wychowania jest zawsze sposób działania wychowawcy, który kieruje się dojrzałą hierarchią wartości. Wychowanek dysponuje wewnętrzną siłą, której dynamizm skierowany jest na ciągłe dążenie do rozwoju. Mimo to każde dziecko i każdy nastolatek potrzebuje przewodnika i autorytetu moralnego, by proces rozwoju nie został zaburzony. Owocem odpowiedzialnego wychowania jest osoba, która cieszy się swym istnieniem, gdyż potrafi odnaleźć niepowtarzalne miejsce we wspólnocie kochających się osób kierujących się prawdą, dobrem i pięknem.

Zakończenie

Pedagogika personalistyczna jest tym systemem wychowania, który w większym niż inne systemy pedagogiczne stopniu respektuje naturę i niezwykłość człowieka, a przez to umożliwia optymalny rozwój wychowanka jako osoby. Mimo to personalistyczny system wychowania nadal pozostaje mało popularny w kulturze ponowoczesności. Sądzę, że głównym powodem tego stanu rzeczy jest fakt, że personalizizm stawia wszystkim pedagogom wysokie wymagania. Przypomina bowiem o tym, że odpowiedzialnym wychowawcą może być jedynie taki rodzic, nauczyciel czy inny dorosły, który rozumie całego wychowanka i który sam postępuje w sposób godny bycia kimś, kto potrafi myśleć, kochać i pracować.

Magdalena Korzekwa – przez kilka lat prowadziła telewizyjny program „Ziarno”. Obecnie jest studentką prawa i psychologii na Międzywydziałowych Indywidualnych Studiach Humanistycznych Uniwersytetu Warszawskiego. Autorka książki „Niezwodna radość” oraz kilkudziesięciu artykułów z zakresu wychowania i współczesnej kultury.

Krystyna Zaufal

Perspektywy dla europejskiego nauczania historii

W publicznej debacie na temat historii i jej nauczania – nie tylko w naszym kraju – przywoływane są często i chętnie słowa klucze: **patriotyzm, pamięć zbiorowa, polityka historyczna, tożsamość narodowa, tożsamość europejska...** Bywa jednak i tak, że adwersarze tej debaty podkładają zupełnie odmienne treści pod owe słowa klucze. W kontekście tych oczywistych obserwacji odrębnego znaczenia nabiera **szkolna edukacja historyczna**. Musi ona, a przynajmniej powinna, nie tylko przekazywać uczniom wiedzę, ale także uczyć ich **krytycznej analizy i krytycznej oceny** odbieranych informacji oraz inspirować do poważnej refleksji nad uwikłaniami ludzi i ich losów w **Historię**.

Jednak... ostrożnie z oczekiwaniami wobec szkolnej edukacji. Gołym okiem widać, że edukacja – nie tylko historyczna – jest podporządkowana... testom i egzaminom. Jednocześnie – to też widać gołym okiem – nauczyciele to podkreślają¹ – przyrastająca ilość wiedzy/informacji oraz malejący przydział czasu w tzw. siatce godzin nie sprzyjają w codziennej praktyce dydaktycznej kształtowaniu u uczniów pogłębionej kultury historycznej. Co więcej, owa „niepraktyczna” wiedza historyczna nie ma, według opinii pewnej części nie tylko młodych ludzi, bezpośredniego znaczenia dla zaspokojenia potrzeb i oczekiwań istotnych dla kształtowania i rozwijania **kwalifikacji i kompetencji** koniecznych, aby sprostać współczesnym wyzwaniom oraz indywidualistycznym dążeniom i planom.

Czy zatem oznacza to oddanie przez nauczycieli historii pola i zaniechanie pracy na rzecz kształtowania **etosu wspólnoty**, czyli wrażliwych i delikatnych kwestii wynikających wprost i pośrednio z owych słów kluczy? Nie, nic podobnego. Na poparcie tej tezy mogę przywołać wiele przykładów działań moich kolegów, nauczycieli historii, w różnych typach szkół, wspierających uczniów merytorycznie i organizacyjnie, zachęcających ich do udziału w licznych konkursach i olimpiadach. Mogę wskazać nauczycie-

¹ W. Zdziabek, *O potrzebie zmian w nauczaniu historii*, „Wiadomości Historyczne” 2008, nr 2, s. 12-17.

li, którzy przez systematyczne i stałe kontakty ze stowarzyszeniami, wśród nich ze Związkiem Sybiraków czy Towarzystwem Opieki nad Majdankiem, wskazują swoim wychowankom wagę dialogu między generacjami. Poprzez systematyczną współpracę z muzeami i innymi instytucjami kultury, również w czasie pozalekcyjnym, inspirują uczniów do wysiłku intelektualnego, uświadamiają, że historia jest najlepszym sposobem zrozumienia wartości podstawowych: **demokracji, wolności, sprawiedliwości, szacunku wobec innych, piękna, prawdy, praw człowieka, pokoju...** Wskazują, że przeszłość jest „nasza”, wspólna. To ona stanowi o naszej tożsamości i jest równocześnie sposobem rozumienia innych, w tym sąsiadów bliższych i dalszych. Pytanie o wzajemne relacje w szkolnym programie nauczania – między historią narodową, lokalną i europejską – jest niezmiennie obecne, zwłaszcza w dzisiejszym świecie, w którym przyszłość jest mocno niepewna, a przeszłość wymaga ciągłej, pogłębionej refleksji. Równie aktualne jest pytanie o metody i instrumenty dydaktyczne, pomocne w kreowaniu świadomości europejskiej, tym bardziej że obserwujemy pełną zgodę co do roli odgrywanej przez historię jako naukę i jako przedmiot szkolny w kreowaniu świadomości narodowej². Zauważa się również powszechną zgodę odnośnie roli podręczników oraz ich kształtu wydawniczego, ikonograficznego i dydaktycznego³. Od lat 90. ubiegłego wieku ukazało się sporo książek traktujących o historii Europy⁴. Także w języku polskim. Zwieńczeniem jest praca autorstwa Normana Daviesa⁵. Coraz mocniej i częściej przywoływana bywa, również w naszym kraju, rola szkolnej historii jako „nośnika” wartości europejskich, a refleksja intelektualna dotycząca granic i treści pojęcia „Europa” jest, jak się wydaje, coraz powszechniej obecna i pełna. Warto być może w tym miejscu przypomnieć, w jaki sposób definiowana jest Europa. Prof. Henryk Samsonowicz pisze: „Europa – szczególnie od czasów średniowiecza, tworzyła zrazu słabo wyróżniającą się, z czasem coraz bardziej widoczną w przestrzeni **wspólnotę kulturalną**. Do jej istotnych cech – poza współlistnieniem wielu odmiennych idei i obyczajów – należały także elementy wspólne: system chrześcijańskiej etyki i chrześcijańskich wartości, kanony piękna i potrzeba poszukiwania prawdy, datujące się od czasów starożytnych dążenie do uporządkowania świata, czego najlepszym

² Por.: K. Zaufal, H. Wesołowska, *Uczyć historii Europy*, „Kwartalnik Edukacyjny” 1996, nr 1-2, s. 100-102.

³ *Podręcznik historii dla szkoły XXI wieku*, J. Walczak, A. Zielecki (red.), Częstochowa 1997.

⁴ J. Carpentier, F. Lebrun, *Historia Europy*, Warszawa 1999; *Historia Europy*, inicjator dzieła: Frédéric Délouche, Warszawa 1994, J.-B. Duroselle, *Historia narodów Europy*, Warszawa 1996.

⁵ N. Davies, *Europa*, Kraków 1998.

przykładem są zasady prawa rzymskiego. Do tych elementów mogą być zaliczane także określone na naszym kontynencie zasady samorządności wspólnot lokalnych, idee parlamentaryzmu, sformułowania naturalnych praw człowiek [...]”⁶. Inny z badaczy, prof. Oskar Halecki, zwraca uwagę, iż „Europa jest wspólnotą wszystkich narodów, które w sprzyjających warunkach małego, lecz zróżnicowanego kontynentu, przyjęły i rozwinęły dziedzictwo cywilizacji grecko-rzymskiej, przekształconej i wzbogaconej przez chrześcijaństwo, dzięki czemu wolne ludy spoza granic dawnego imperium uzyskiwały dostęp do odwiecznych wartości ukształtowanych w starożytności (...); należy jednak stale pamiętać, że nie jest to tylko historia odrębnej wspólnoty umieszczonej w określonym punkcie globu. Są to również dzieje całej specyficznej epoki w historii człowieka [...]”⁷. Jako swoiste zamknięcie tego wątku wybieram wypowiedź Rocco Butiglione z 2003 roku. Jego wypowiedź jest próbą odpowiedzi na pytanie o **wkład nas Polaków** do owej **wspólnoty kulturalnej**. Otóż na międzynarodowej konferencji w Krakowie powiedział m.in.: „Zanim powiem na temat wkładu, którego od Polski oczekujemy, powiem, co od Polski już otrzymaliśmy (...). Pierwsza sprawa, pierwsza rzecz, która przychodzi mi na myśl, to „Solidarność”. „Solidarność” – wielki ruch społeczny, który zmienił bieg historii. Ruch społeczny robotników przeciwko władzy państwowej, totalitarnej (...), a więc powstanie, jakich wiele w polskiej historii, ale z dwiema cechami, które odróżniają je od innych. Po pierwsze – zwycięskie powstanie, co nie zdarzało się specjalnie często w polskiej historii (...). Po drugie, było to powstanie bez przemocy, w imię wartości ogólnoludzkich, powstanie opierające się również na apelu do sumienia przeciwników czy wręcz wrogów. Historia Polski, ale też na przykład historia Niemiec, zyskała dzięki temu nowy bieg. Czy zjednoczenie Niemiec byłoby w ogóle możliwe bez „Solidarności”? Czy komunizm na świecie upadłby bez „Solidarności”? Był to ruch, który miał duszę. Wszyscy stawialiśmy na tę duszę, mieliśmy wielkie nadzieje z nią związane. I teraz nasuwa się pytanie: czy te nadzieje były uzasadnione? Są chwile w historii narodu, kiedy ludzie ten naród tworzący stają się więksi, potężniejsi dzięki swemu duchowi [...]”⁸.

Przywołana wypowiedź ma na celu uzasadnienie toku mego rozumowania i przyznaję się do świadomego jej wyboru. Uważam, że w pięćdziesiątą rocznicę członkostwa mojego kraju w Unii Europejskiej i w 20 rocznicę upadku komunizmu warto i trzeba o tym pisać. Moim zdaniem – nie jestem tu oryginalna – propagowanie owej myśli jest zadaniem i historyków

⁶ H. Samsonowicz, *Miejsce Polski w Europie*, Warszawa 1995.

⁷ O. Halecki, *Historia Europy, jej granice i podziały*, Lublin 1994.

⁸ R. Butiglione, *Wkład polskiej kultury do dziedzictwa europejskiego*, [w:] *Jedna czy dwie Europy? Materiały pokonferencyjne*, Gliwice 2003, s. 37 – 41.

badaczy, i nauczycieli historii. Chcę jeszcze dodać, że refleksje nad rolą, zadaniami i uwarunkowaniami szkolnej edukacji historycznej są również przedmiotem prac licznych organizacji, stowarzyszeń⁹ i instytucji międzynarodowych, w tym Rady Europy¹⁰.

Wybrałam, jak sądzę, istotne, choć jedynie niektóre czynniki dla zilustrowania **perspektyw europejskiego nauczania historii**. Dopowiem od razu, że taki tytuł nosił cykl seminariów zorganizowanych w Małopolsce wiosną i jesienią 2008 roku¹¹. Organizatorami seminariów były: **Goethe-Institut, Instytut Francuski, Uniwersytet Jagielloński, Akademia Pedagogiczna i Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie**. Celem owych seminariów była prezentacja francusko-niemieckiego podręcznika do historii¹². Uczestnikami seminariów byli małopolscy nauczyciele i studenci historii, języka francuskiego i niemieckiego. Jak już wyżej napisałam, na rynku księgarskim od lat 90. ubiegłego wieku znajdziemy wiele podręczników traktujących o historii Europy. Brak było jednak wciąż typowego podręcznika szkolnego. W tej sytuacji **francusko-niemiecki podręcznik historii**, który ukazał się w 2006 r. na półkach księgarskich i w szkołach obu krajów, był wydarzeniem nie tylko o charakterze symbolicznym, ale wręcz politycznym i wywołał wielkie zainteresowanie. W języku polskim pierwsze znane mi omówienia tego podręcznika ukazały się w „Polityce”¹³ i w polsko-niemieckim czasopiśmie pt. „Dialog”¹⁴.

Krytyczne omówienie zamieszczonych materiałów źródłowych (map, tekstów itd.) w obu tomach omawianego podręcznika oraz treści odautorских, a raczej wskazanie braków odnośnie historii Polski i szerzej – Europy Środkowo-Wschodniej, zarówno w XIX, jak i XX wieku znalazło pełny wyraz w artykule prof. Wojciecha Roszkowskiego. Został on opublikowany w języku angielskim i zamieszczony na stronach: www.euroclio.eu. Artykuł był podstawą dyskusji w parlamencie europejskim pod hasłem „History of Europe Teaching the Whole Story”, zorganizowanej 15 kwietnia 2009 r. z inicjatywy Christophera Beazley’a, historyka brytyjskiego i eurodeputowanego, podobnie jak prof. Wojciech Roszkowski. Z ramienia Euroclio

⁹ Por.: Euroclio, www.euroclio.eu

¹⁰ Por.: projekt Rady Europy pt. „Apprendre et enseigner l’histoire de l’Europe du 20-e siècle”.

¹¹ Kraków – 24 kwietnia, Tarnów – 25 kwietnia, Nowy Sącz – 15 października, Oświęcim – 16 października.

¹² *Histoire/Geschichte. Europe et le monde depuis 1945 / Europa und die Welt seit 1945*, Nathan/Klett, 2006.

¹³ A. Krzemiński, *Przełam się pamięcią*, „Polityka” 2007, nr 11, s. 55 – 57.

¹⁴ D. Hofmann, *Historie/Geschichte. Pierwszy niemiecko-francuski podręcznik do historii*, „Dialog, deutsch-polnisches Magazin” 2006, nr 76, s. 41.

(European Association of History Educators) w obradach uczestniczyła Jelka Razpotnik ze Słowenii.

Sam podręcznik został pomyślany jako wydanie trzytomowe. Tom pierwszy zatytułowany *Od starożytności do Napoleona* ma się ukazać w bieżącym 2009 r. Tom drugi *Europa i świat od kongresu wiedeńskiego do roku 1945*¹⁵ ukazał się w połowie roku 2008 i tom trzeci, przywołany już wyżej, ukazał się jako pierwszy w roku 2006.

Gdzie szukać genezy owego podręcznika, identycznego w obu wersjach językowych? Otóż impuls napisania wspólnego podręcznika historii jako swoistego podsumowania powojennej współpracy i pojednania wrogich sobie kiedyś narodów wyszedł od francuskiej i niemieckiej młodzieży zebranej w Berlinie w roku 2003 na wspólnej sesji parlamentu młodzieży dla uczczenia 40 rocznicy podpisania Traktatu Elizejskiego. Przyjęty przez ówczesnych przywódców politycznych obu państw, czyli Jacques'a Chiraca i Gerharda Schroedera, pomysł zapoczątkował prace nad tekstem podręcznika i jego kształtem dydaktycznym. O pracach nad koncepcją podręcznika, dialogu politycznym, trudnościach językowych, trudnościach historiograficznych i dydaktycznych mówili podczas małopolskich seminariów współtwórcy projektu, jego współautorzy i „użytkownicy”: Michel Tarpinian i Rainer Bendick w Krakowie i w Tarnowie w kwietniu 2008 r. oraz Yohann Chanoir i Rainer Bendick w Nowym Sączu i w Oświęcimiu w październiku tegoż samego roku.

W Małopolsce przy organizacji cyklu seminariów przyjęliśmy zasadę, że koncepcję podręcznika oraz tok prowadzonych konsultacji politycznych i pedagogicznych przedstawia eksperci z Francji i z Niemiec. Każdą z tłumaczonych symultanicznie sesji plenarnych seminarium rozpoczynał dwugłos: pani Angeliki Eder, ówczesnej dyrektor Goethe-Institut w Krakowie i pana Pascala Vagogne, konsula generalnego Republiki Francji i równocześnie dyrektora Institut Français w Krakowie. Prof. Jan Rydel z Uniwersytetu Jagiellońskiego w swoich wypowiedziach zwracał uwagę m.in. na prace Międzynarodowego Instytutu Badań nad Podręcznikami Szkolnymi im. G. Eckerta¹⁶ i wskazywał na działania Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej. Podczas sesji w Oświęcimiu prof. Lucjan Suchanek zwrócił jeszcze uwagę na współczesną rolę podręcznika, zwłaszcza podręcznika historii, w nawiązaniu do polityki poprawności politycznej. W części warsztatowej natomiast małopolscy dydaktycy historii omówili wybrane rozdziały podręcznika w polskim tłumaczeniu. O kryterium

¹⁵ *Histoire/ Geschichte. Europe et le monde du congrès de Vienne à 1945/ Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945*, Nathan/Klett, 2008.

¹⁶ Georg – Eckert – Institut für Internationale Schulbuchforschung. www: <http://www.gei.de/>

wyboru i warstwie dydaktycznej omawianego podręcznika pisałam już w innym tekście¹⁷.

Przedmiotem omówienia podczas seminariów w 2008 r. był przede wszystkim tom trzeci, czyli dzieje Europy po 1945 r., choć podczas seminariów w październiku 2008 r. dysponowaliśmy także tomem drugim, przedstawiającym opis najtrudniejszych wzajemnych relacji francusko-niemieckich i europejskich, czyli wojnę francusko-pruską oraz pierwszą i drugą wojnę światową. Zanim przejdę do pełniejszej prezentacji podręcznika, chcę jeszcze przekazać informację, która współgra z treścią właśnie tomu trzeciego, czyli opisem dziejów Europy po 1945 roku i która sprawiła mi teraz – w kwietniu 2009 – sporą satysfakcję. Otóż z okien krakowskiego tramwaju dostrzegam – od kilkunastu już dni – dużego formatu plakat zatytułowany „Europa, Europa – nasza wspólna historia”. Plakat informuje o wystawie przygotowanej w 2007 r. przez Muzeum Europy i prezentowanej wówczas w Brukseli dla uczczenia 50 rocznicy Traktatów Rzymskich. Obecność tej wystawy w Polsce przewidziana jest natomiast od 1 maja do 5 sierpnia 2009 r. we wrocławskiej Hali Stulecia. I ta prezentacja jest elementem uczczenia 50 rocznicy wejścia naszego kraju do Unii Europejskiej. Organizatorzy ekspozycji informują na stronie internetowej¹⁸ o multimedialnej, interaktywnej oprawie, która ułatwi zrozumienie powojennych dziejów naszego kontynentu, opowiedzianych przez „zwykłych” ludzi z 27 krajów członkowskich Unii Europejskiej. Informują również o uzupełnieniu ekspozycji z 2007 r. o część polską, czyli dzieje od 1989 do 2009 r. Jestem przekonana, że wśród zwiedzających wystawę znajdą się nauczyciele ze swoimi uczniami.

Przywołałam ten przykład świadomie. Przekaz historii, zwłaszcza tej określanej mianem współczesnej, jest dokonywany za pośrednictwem mediów oraz instytucji obywatelskich i społecznych, a nie tylko szkoły i każda z takich inicjatyw jest pożyteczna, i ważna.

Przejdźmy do częściowego omówienia podręcznika, który inspiruje do dostrzegania **perspektyw europejskiego nauczania historii**. Treść i forma dydaktyczna współczesnych podręczników odzwierciedla ambicje i kłopoty właściwe dla historii jako szkolnego przedmiotu nauczania. Dzieje się tak w różnych krajach. Współcześnie coraz częściej podręcznik jest zbiorem źródeł/ dokumentów, które służą nauczycielom i uczniom jako pretekst do interpretacji oraz inspiracja do dyskusji. I tak jest w tym przypadku, o czym szerzej za chwilę.

¹⁷ K. Zaufal, *O francusko-niemieckim podręczniku do nauczania historii*, „Hejnał Oświatowy” 2009, nr 1, s. 29–32.

¹⁸ www.wystawa-europa.pl

Autorzy podręcznika podkreślali, że jego celem jest kreowanie pewnej wspólnej świadomości historycznej, która pozwoli młodym Niemcom i Niemkom oraz młodym Francuzom i Francuzkom zrozumieć podobieństwa i różnice w rozwoju ich krajów. Pozwoli im dostrzec wielostronność dziedzictwa europejskiego z różnych perspektyw. To podkreślenie było obecne u nas w Małopolsce, ale również na konferencji w Warszawie w lutym 2008 r. z udziałem Petera Geissa i Guillaume’a Le Quintreca¹⁹, głównych autorów i redaktorów dzieła.

Jaka jest konstrukcja podręcznika? Każdy z jego rozdziałów zaczyna się podwójnymi stronami, na których znalazły się fotografie dużego formatu, mapy i chronologia wydarzeń. Następne strony zawierają krótki tekst od autorski wraz ze źródłami ikonograficznymi i tekstowymi oraz pytaniami. Konstrukcja pytań zmusza do analizy źródeł, szukania argumentów, zajęcia stanowiska, prezentacji opinii i jej argumentacji. Francuscy i niemieccy koledzy podkreślali, że dobór źródeł wynikał z ich reprezentatywności dla danego problemu i nie ograniczał się do pochodzenia z Francji czy Niemiec, choć oczywiście materiały z obu tych krajów przeważają.

Wydaje się koniecznym przekazanie informacji, że pierwszym etapem prac nad kształtem podręcznika było sformułowanie wspólnych wytycznych programu nauczania, zaakceptowanych przez 16 landów niemieckich i rząd Republiki Francji. Po tej akceptacji dwunarodowe tandemy autorów podejmowały prace nad tekstem i formułą dydaktyczną. Wszyscy eksperci podkreślali, że kontrowersyjne punkty interpretacji i oceny dziejów po 1945 r. to różnice rozumienia i oceny komunizmu oraz powojennej roli USA. W tym ostatnim przypadku spojrzenie Francuzów jest bardziej krytyczne, zaś Niemcy z większym krytycyzmem oceniają komunizm. Ekspertsi podkreślili, że przy kontrowersyjnych interpretacjach przyjęli metodę tzw. „skrzyżowania spojrzeń”. Otóż owa metoda „regards croisés” polega na pokazaniu różnych ocen i interpretacji, również emocjonalnych, a nie na ich ujednoczeniu. Podkreślali, że osiągnięcie konsensusu zarówno w podejściu do historiografii, jak i dydaktyki – mimo różnic także znaczeniowych sporej liczby pojęć – było rezultatem obopólnego szacunku i pełnej akceptacji dla sposobu interpretacji przyjętego przez partnerów. Tekst podręcznika zawiera ponadto wskazówki metodyczne, biografie znaczących postaci XX wieku, w tym Lecha Wałęsy i Jana Pawła II, oraz leksykon pojęć.

Czy doświadczenia kolegów z Francji i Niemiec mogą być przydatne dla przyszłych prac Polaków i Niemców nad wspólnym tekstem podręcz-

¹⁹ „Życie Europy: wspólna historia? Vivre l’Europe: une histoire commune? Europa leben: eine gemeinsame Geschichte?”, Warszawa 11 lutego 2008. Konferencja i debata organizowana przez Goethe-Institut w Warszawie i Instytut Francuski w Warszawie przy współpracy Collegium Civitas i „Gazety Wyborczej”.

nika? Czy owe doświadczenia przybliżą pisanie wspólnej historii 27 krajów członkowskich Unii Europejskiej? Jednoznaczna odpowiedź nie pada. Pewne jest natomiast, że międzynarodowa współpraca, także współpraca nauczycieli, pozwala na wyciąganie wniosków i stanowi zachętę do podejmowania w przyszłości działań na rzecz dobra wspólnego.

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

Zofia Frączek, Beata Szluz (red.), *Koncepcje pomocy człowiekowi w teorii i praktyce*

Współczesne społeczeństwo zmienia się, jest ono nawet określane „społeczeństwem ryzyka”, a przyrównane do „stada, które idzie drogą, z wiarą, że dojdzie do celu, gdyż inni też idą”. Budzi to potrzebę rozważań nad istnieniem współczesnego człowieka. Tym, co charakteryzuje ludzki świat, jest bycie człowieka z człowiekiem, przebywanie z nim, rozmowa. Jest to szukanie pomocy w drugim człowieku, a odnalezienie jej pozwala na rozwój i wzrastanie w człowieczeństwie. W relacji z drugim człowiekiem istnieje możliwość doświadczania własnej wartości i wartości drugiego człowieka, odkrywania sensu ludzkiej egzystencji, istoty człowieczeństwa. Przechodząc do oceny współczesnego człowieka i świata, w którym on funkcjonuje, często mówi się o kryzysie wartości, o patologii. Dotyczy to w szczególności rodziny, jak również instytucji, które z założenia powinny nieść fachową i rzetelną pomoc ludziom potrzebującym, lecz często tego nie potrafią zapewnić współczesnemu człowiekowi. W dzisiejszym świecie mamy do czynienia z kryzysem człowieka, a nie z kryzysem wartości. To



człowiek zgubił się w świecie i to on goni za wartościami rynkowymi, zyskiem i korzyścią. Podstawowym więc problemem jest dziś niesienie pomocy współczesnemu człowiekowi, znajdującemu się w różnych trudnych sytuacjach życiowych. Temu problemowi poświęcona jest publikacja pod redakcją Zofii Frączek i Beaty Szluz¹.

Praca składa się z czterech rozdziałów. Pierwszy z nich został zaty-

¹ Z. Frączek, B. Szluz (red.), *Koncepcje pomocy człowiekowi w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006, s. 257.

tułowany *Wyzwania współczesności. O nowe jakości aksjologiczne*. Tę część otwiera przemyślenie Kazimierza Szmyda, który w artykule pt. *Ocalić cywilizację. Szansa czy niemożność?*² ukazał współczesnego człowieka i rzeczywistość społeczną, w jakiej przychodzi mu żyć. Podkreślił, że chodzi o swoiste „przebudzenie”, a następnie „odrodzenie” duchowe i moralne człowieka, którego - jak historia gatunku ludzkiego uczy - nigdy dotąd, mimo heroicznych starań różnych moralistów i przywódców duchowych ludzkości nie było, w oczekiwanym stopniu i zakresie. Tę myśl kontynuuje Wojciech Walat, który wyróżnił kryteria jakości życia tworzące pewną hierarchię warunkującą rozwój człowieka, takie jak: podmiotowość, odpowiedzialność, samorealizację, tolerancję, wyobraźnię moralną, twórczość³. Z kolei Zofia Frączek zwróciła uwagę na fakt, że główne oddziaływanie wychowawcze szkoły pochodzi od jej nauczycieli. Jest skuteczne, gdy wierzą oni w to, co mówią, kierują uczniów ku wartościom humanizmu, uczą ich szacunku dla osób starszych, zaufania i życzliwości człowieka do człowieka, jak również troszczą się o dobry klimat w szkole, pielęgnują uzdolnienia uczniów, uczą dbałości

o kulturę języka i odpowiedzialności za środowisko naturalne⁴.

Interesujące badania przeprowadził wśród młodzieży Janusz Mierzwa. Ich problematyka skoncentrowana była wokół stosowania dekalogu w życiu codziennym. Wynika z nich, że badana młodzież najczęściej akceptuje te przykazania, które dotyczą posiadanych wartości („nie zabijaj”), nabytych własności („nie kradnij”) oraz poszanowania osoby ludzkiej („nie cudzołóż”). Rzadziej natomiast akceptuje te, które dotyczą ludzkiej mowy („nie będziesz brał imienia Pana Boga swego na daremnie” i „nie mów fałszywego świadectwa przeciw bliźniemu swemu”)⁵. Z kolei Andrzej Garbarz napisał, że Kościół zawsze zwraca uwagę na to, że życie jest wartością podstawową, jest to podstawowe prawo człowieka. Natomiast nie głosi on, że życie jest wartością najwyższą, bo gdyby tak było, to życia nie można by ofiarować ani Bogu, ani za wiarę, ojczyznę czy rodzinę⁶. Marzena Cwynar zauważyła, że nie należy mówić o całkowitym upadku moralności wśród młodych ludzi. Oni po prostu nie potrafią okazywać swoich uczuć, przeżyć, a wzruszenia ukrywają pod

² K. Szmyd, *Ocalić cywilizację. Szansa czy niemożność?*, [w:] *op. cit.*, s. 13-20.

³ W. Walat, *Jakość życia człowieka – płaszczyzna aksjologiczna w systemie edukacji*, [w:] *op. cit.*, s. 21-27.

⁴ Z. Frączek, *Inwestować w człowieka – w poszukiwaniu wartościowej edukacji*, [w:] *op. cit.*, s. 28-41.

⁵ J. Mierzwa, *Dekalog a młodzież*, [w:] *op. cit.*, s. 42-62.

⁶ A. Garbarz, *Odpowiedzialność za życie jako jedna z naczelnych zasad w etyce medycznej*, [w:] *op. cit.*, s. 63-74.

maską bezduszości i obłudy. Młodzież posiada ukształtowany system wartości, którym się kieruje w życiu, dąży do tego, by być szczęśliwym, odnaleźć swoje miejsce w świecie, przeżyć miłość i stworzyć szczęśliwą rodzinę. Szkoła i rodzina powinna pomagać młodym w poszukiwaniu tych wartości⁷.

W rozdziale drugim noszącym tytuł *W poszukiwaniu skutecznych form pomocy współczesnemu człowiekowi* przybliżono możliwość niesienia pomocy człowiekowi znajdującemu się w trudnych sytuacjach życiowych, skrzywdzonemu przez los, przez drugą osobę, a nawet przez samego siebie. Anna Tokárová zajęła się zagadnieniem rozwoju potencjału indywidualnego i socjalnego człowieka. Ukazała przykłady zasad pracy personalnej we współczesnych warunkach globalnej hiperkonkurencji, kiedy podwyższa się wymagania dotyczące wydajności człowieka⁸. J. Łach w artykule pt. *Tradycyjne i współczesne wizje człowieka a wychowanie jako pomoc człowiekowi (Antropologia i pedagogika auxiliarna)*⁹ napisał, że wychowanie jest pracą według

nadziei, a z nadzieją przychodzi miłość, buduje się wiara i kształtuje odpowiedni zmysł rzeczywistości.

Beata Szluz poddała dogłębnej analizie pojęcia pomocy i wsparcia społecznego. Zwróciła uwagę na nawiązanie relacji z człowiekiem, który potrzebuje pomocy, kompetentnej i troskliwej aktywności. Wsparcie społeczne określiła jako powszechnie oczekiwaną pomoc dostępną dla jednostki lub grupy w sytuacjach trudnych, stresowych, przełomowych, których sami nie są w stanie przezwyciężyć. Ukazała także rodzaje i funkcje, które owo wsparcie pełni¹⁰. Tekst jest szczególnie inspirujący, ponieważ autorka podjęła niełatwą próbę uporządkowania i rozstrzygnięcia wciąż istniejącego dylematu dotyczącego definiowania tych jakże zbliżonych znaczeniowo pojęć. Wątek charytatywnych działań pomocowych podjął Tadeusz Kamiński. Zauważył, że wolontariat jest pojmowany jako działanie dobrowolne, nieodpłatne na rzecz ludzi potrzebujących, realizowane poza kręgiem przyjacielsko-rodzinnym. Jest niewątpliwie wcześniejszą formą pomocy, niż aktywność zawodowych służb społecznych. Wolontariusze mogą znacznie odciążyć pracowników etatowych, gdyż zwykle oni są bardzo zajęci pracą i nie mają tak wiele czasu dla podopiecznych, by móc

⁷ M. Cwynar, *Systemy wartości młodzieży na przełomie wieków*, [w:] *op. cit.*, s. 75-94.

⁸ A. Tokárová, *Potencjał ludzki a odkrywanie jego bogactwa*, [w:] *op. cit.*, s. 95-107.

⁹ J. Łach, *Tradycyjne i współczesne wizje człowieka a wychowanie jako pomoc człowiekowi (Antropologia i pedagogika auxiliarna)*, [w:] *op. cit.*, s. 108-122.

¹⁰ B. Szluz, *Wokół pojęcia pomocy i wsparcia społecznego*, [w:] *op. cit.*, s. 123-131.

porozmawiać z nimi, wysłuchać ich problemów, a nawet ich przytulić. Zarówno jedni, jak i drudzy są tak samo bardzo potrzebni, a ich życzliwa i wzajemna współpraca przynosi wiele dobrego podopiecznym¹¹. Irena Medňanská zwróciła uwagę czytelnika na to, że sztuka jest nieodłącznym elementem życia człowieka. Każdy rodzaj sztuki plastycznej, literackiej i muzycznej ma specyficzne środki wyrazu, którymi wywołuje u człowieka emocjonalne przeżycia. Zaprezentowała współczesne koncepcje wychowania człowieka dla sztuki i muzyki¹².

W rozdziale trzecim pt. *Koncepcje pomocy dziecku i rodzinie* ukazano różne sytuacje życiowe dzieci i młodzieży oraz formy wspomagania rodziny, zwrócono uwagę na pracę socjalną w środowisku rodzinnym, a także rolę instytucji i organizacji wspomagających rodzinę. Wiesława Walc poruszyła problematykę rodziny oraz jej roli w przezwyciężaniu trudności poszczególnych członków rodziny. Autorka podjęła próbę sformułowania odpowiedzi na pytania: gdzie w razie problemu ma się zgłosić rodzina?, gdzie ma szukać wsparcia?,

do jakiej instytucji ma się zwrócić o pomoc?¹³ Z kolei Anna Śniegulska zauważyła, że przemoc wobec dziecka w rodzinie najczęściej związana jest z różnymi formami patologii. Działania zapobiegawcze czy wspomagające muszą być kompleksowe. Wymagają one zorganizowania sieci instytucji, które udzielą profesjonalnej pomocy tym rodzinom¹⁴. Anna Sokołowska napisała, iż system oświaty w Polsce zapewnia możliwość: korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej, pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, także opiekę nad dziećmi niepełnosprawnymi, opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi, pomoc i opiekę uczniom pozostającym w trudnej sytuacji materialnej i życiowej, wspomaganie przez szkołę rodzin w sytuacjach trudnych¹⁵. Elżbieta Dolata uświadomiła czytelnikowi, jak ważna jest opieka lekarska w szkole. Zwróciła uwagę na zagadnienie organizowania pomocy lekarskiej w szkołach galicyjskich na przełomie XIX i XX wieku. Ówczesni lekarze prowadzili akcję zapobiegania groźnym epi-

¹¹ T. Kamiński, *Wolontariat w pomocy społecznej: sprzymierzeniec czy konkurent?*, [w:] *op. cit.*, s. 132-142.

¹² I. Medňanská, *Poliestetyczne wychowanie i integracyjna pedagogika muzyczna – współczesne koncepcje wychowania człowieka dla sztuki i dla muzyki*, [w:] *op. cit.*, s. 143-156.

¹³ W. Walc, *Współczesna polska rodzina i jej miejsce w systemie opiekuńczo-wychowawczym*, [w:] *op. cit.*, s. 157-186.

¹⁴ A. Śniegulska, *Możliwości przeciwdziałania przemocy w rodzinie*, [w:] *op. cit.*, s. 187-194.

¹⁵ A. Sokołowska, *Pomoc dziecku i rodzinie w systemie oświaty*, [w:] *op. cit.*, s. 195-201.

demiom, nieśli pomoc medyczną i fachową najbardziej potrzebującym uczniom. Walczyli o poprawę warunków sanitarnych w szkołach. Brali udział w wychowaniu zdrowotnym młodego pokolenia. Dzięki nim wzrosła świadomość społeczna w zakresie dbania o własne zdrowie, kondycję fizyczną i odpowiednie warunki życia. Pod wpływem wspólnej pracy lekarzy i pedagogów na początku XX wieku zmniejszyła się śmiertelność dzieci¹⁶. Autorka wspomniała istotne osiągnięcia w tym zakresie, które mogą stać się pewnym wzorem do odbudowywania i organizowania na nowo pomocy lekarsko-higienicznej we współczesnej szkole.

W ostatnim rozdziale noszącym tytuł *Pomoc współczesnemu człowiekowi – perspektywa praktyczna* przedstawiono praktyczne doświadczenia w zakresie pracy z dzieckiem i rodziną. Zawarto w nim propozycje, które mogą wzbogacić wiedzę pracowników socjalnych, pedagogów, wychowawców i dostarczyć pomysłów dla skutecznych działań profilaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych. Alicja Ungeheuer-Gołąb zaprezentowała swoje dociekania na temat czytelnictwa dorosłych. Okazuje się, że dorośli często wracają do czytania literatury dla dzieci, gdyż pozwala ona na odczytanie wielu mądrości

¹⁶ E. Dolata, *Organizowanie pomocy lekarskiej w szkołach galicyjskich na przełomie XIX i XX wieku*, [w:] *op. cit.*, s. 202-216.

i ma działanie często oczyszczające, pozwala przyjrzeć się dziecku, które każdy dorosły nosi w sobie. Uczy ona jak na nowo „patrzeć, słuchać i dziwić się”¹⁷. Małgorzata Zaborniak-Sobczak zwróciła uwagę czytelnika na to, jak ważny w życiu współczesnego społeczeństwa jest język migowy. Pozwala on porozumieć się z osobą niesłyszącą¹⁸. Alicja Kubik zauważyła jak ważne jest nauczenie dziecka poprawnej wymowy. Sprawne posługiwanie się językiem to jeden z warunków aktywnego i twórczego uczestnictwa w życiu społeczeństwa¹⁹. Małgorzata Alberska skoncentrowała się na zagadnieniu pomocy dziecku z zaburzeniami w rozwoju i trudnościami w uczeniu się. Jej zdaniem istotą jest poznanie indywidualnego profilu rozwoju dziecka, zrozumienie jego funkcjonowania i zaakceptowanie go takim, jakie ono jest. Odpowiednio dobrane metody i techniki terapii, poświęcenie dostatecznej ilości czasu, zachęcenie do systematycznego realizowania obowiązków daje realne szanse na przezwycięzenie zaistniałych trudności. Autorka udzieliła praktycznej wskazówki:

¹⁷ A. Ungeheuer-Gołąb, *Lektura literatury dziecięcej jako sposób na egzystencjalne niepokoje*, [w:] *op. cit.*, s. 217-223.

¹⁸ M. Zaborniak-Sobczak, *Dwujęzyczność dziecka niesłyszącego – nowe spojrzenie na rolę języka migowego*, [w:] *op. cit.*, s. 224-238.

¹⁹ A. Kubik, *O wychowaniu językowym uczniów w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *op. cit.*, s. 239-247.

zabawy i zajęcia organizujemy i dobieramy tak, aby dziecko chętnie w nich uczestniczyło i miało możliwość odniesienia sukcesu²⁰.

Książka jest bardzo interesującą lekturą. Napisana jest w sposób zrozumiały dla czytelnika. Pozycję wzbogacającą teksty autorów ze Słowacji; pozwalają one na szersze postrzeganie i rozumienie problemów jawiących się w obrębie poruszanej problematyki. Publikację można polecić przede wszystkim osobom profesjonalnie pracującym i współpracującym z rodziną – pe-

dagogom, pracownikom socjalnym, socjologom, psychologom, a także wychowawcom i studentom, którzy podejmują pierwsze działania na tym, jakże trudnym polu. Teksty niewątpliwie pobudzają czytelnika do myślenia i uczą pomocy drugiej osobie w trudnych sytuacjach.

Agnieszka Siuta

Z. Frączek, B. Szluz (red.), *Koncepcje pomocy człowiekowi w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006, s. 257.

²⁰ M. Alberska, *Pomoc dzieciom z zaburzeniami rozwoju i trudnościami w nauce*, [w:] *op. cit.*, s. 248-255.

Wiesława Walc, Beata Szluz, Izabela Marczykowska (red.), *Opieka i pomoc społeczna wobec wyzwań współczesności*

Transformacja polityczno-ekonomiczna, która dokonywała się w ostatnich kilkunastu latach w naszym kraju, miała niewątpliwie wpływ na jakość życia społeczeństwa. Oprócz wielu korzystnych zmian, takich jak: demokratyzacja, rozwój samorządności lokalnej czy też integracja ze strukturami Unii Europejskiej, pojawiły się, bądź znacznie nasiliły

negatywne, a nawet patologiczne zjawiska: bezrobocie, ubóstwo, przemoc w rodzinie, dysfunkcyjność systemu wychowania, uzależnienia od alkoholu czy narkotyków. Przed systemem pomocy społecznej pojawiły się zatem nowe wyzwania, które stały się przedmiotem i treścią pracy zbiorowej pod redakcją Wiesławy Walc, Beaty Szluz oraz Izabeli Marczykowskiej, wydanej

przez Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego¹.

Bogactwo treści, będące wynikiem aktualności, atrakcyjności i społecznej doniosłości podjętej w recenzowanej pracy tematyki, w sposób istotny i skuteczny ogranicza możliwość sporządzenia krótkiej recenzji, ukazującej walory publikacji oraz niespełnione oczekiwania czytelnika. Niewątpliwą zaletą dzieła jest zwrócenie uwagi na to, jak wielce złożony i wieloaspektowy jest temat. Posiada ono wyrazistą strukturę wyznaczoną przez cztery główne rozdziały, których tytuły w sposób sugestywny informują o zawartości treściowej. Układ treści podporządkowany został chronologii powstawania potrzeb opieki i wsparcia w życiu człowieka, początkowo w rodzinie, następnie w placówkach oświatowych, kolejno w dorosłym życiu, kiedy pojawiają się problemy w pełnieniu roli rodzica, pracownika, seniora. Autorzy kolejnych rozdziałów koncentrują się na potrzebach małych dzieci, następnie dzieci uczęszczających do szkół, które częstokroć mieszkają w bursach i internatach, osób dorosłych dotkniętych bezrobociem, bezdomnością, ubóstwem, chorobą alkoholową i wreszcie osób w okresie tzw. „jesieni życia”, w tym także tych, które wymagają opieki paliatywno-hospicyjnej.

¹ W. Walc, B. Szluz, I. Marczykowska (red.), *Opieka i pomoc społeczna wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008, s. 342.



W części I autorzy w sposób sugestywny przekonują, by na progu XXI wieku odwoływać się do sprawdzonych koncepcji i źródeł kształtowania systemu opieki społecznej, a w szczególności opieki nad dzieckiem (Albin Kelm²). Beata Zięba³ podkreśla konieczność edukowania współczesnego społeczeństwa, dostrzegając, że kreowanie nowych rozwiązań w dziedzinie pomocy społecznej, wykorzystujących zdobycze najnowszej wiedzy, staje się kluczem do przyszłości. Z kolei Dorota Ruszkiewicz⁴ zwraca uwagę, że nawet średniowieczne koncep-

² A. Kelm, *Problematyka rozwoju systemu opieki nad dzieckiem*, [w:] *ibidem*, s. 13-20.

³ B. Zięba, *Edukacja społeczeństwa jedną z form opieki i pomocy społecznej państwa wśród działań prorozwojowych skierowanych ku przyszłości*, [w:] *ibidem*, s. 21-26.

⁴ D. Ruszkiewicz, *Aktualność średniowiecznej instytucji kołowrotka we współczesnym systemie opieki nad dzieckiem*, [w:] *ibidem*, s. 27-33.

cje pomocy nowo narodzonemu dziecku mogą sprawdzić się także w dzisiejszych czasach. Przykładem jest opisana przez nią „instytucja kołowrotka”, która współcześnie przyjęła formy „okna życia” w Polsce czy „babyboksów” w Czechach. Justyna Meissner-Łozińska⁵ koncentruje swoje rozważania na słabej kondycji i problemach opieki zakładowej. Dysfunkcjonalność domów dziecka skłania jej zdaniem do rozważenia ich likwidacji i zastąpienia placówkami o charakterze rodzinnym. Szczegółowo o jednej z głównych funkcji domów dziecka, jaką jest usamodzielnianie wychowanków, pisze Beata Gumienny⁶. Autorka zwraca uwagę na rolę, jaką w tym procesie ma do spełnienia opiekun-wychowawca. Hanna i Hubert Sommerowie⁷ z kolei koncentrują swoje rozważania wokół zagadnienia adopcji. Poza rysem historycznym i prezentacją prawnych aspektów prezentują również wyniki badań własnych na temat opinii studentów socjologii, dotyczących adopcji.

Część II poświęcono problematyce potrzeb i aktualnych możliwości

wspierania rodzin. Wiesława Walc⁸ podjęła kwestię aktualną i drażliwą, a mianowicie problem przemocy w rodzinie. Oprócz szczegółowych objaśnień samego pojęcia autorka zaprezentowała aktualne dane dotyczące skali rozmaitych form tej przemocy, zarówno w Polsce, jak i w wybranych krajach świata. Kolejno przedstawiła uwarunkowania przemocy wobec dzieci, zasady skutecznej profilaktyki, a także postulaty wynikające z analizy aktualnej sytuacji w tej dziedzinie. Zagadnienia efektywności terapii wielorodzinnej, na przykładzie Londyńskiego Ośrodka Marlborough Family Service, zaprezentował kolejny autor – Dariusz Baran⁹. Jego zdaniem opisany model pracy diagnostyczno-terapeutycznej z rodzinami mógłby sprawdzić się także w naszym kraju. Z kolei Danuta i Magdalena Rode¹⁰ przedstawiły wyniki swych badań, których celem było sporządzenie charakterystyki mediacji w sądowych sprawach karnych, dotyczących osób dorosłych. Opierając się na wynikach swoich badań, postulują, by podjąć

⁸ W. Walc, *Krzywdzenie dzieci w rodzinach – uwarunkowania i profilaktyka*, [w:] *ibidem*, s. 75-90.

⁹ D. Baran, *Terapia wielorodzinna w londyńskim ośrodku Marlborough Family Service w kontekście systemu ochrony dziecka i wsparcia rodziny w Wielkiej Brytanii*, [w:] *ibidem*, s. 91-106.

¹⁰ D. Rode, M. Rode, *Instytucja mediacji w sprawach karnych osób dorosłych – charakterystyka i funkcjonowanie*, [w:] *ibidem*, s. 107-122.

⁵ J. Meissner-Łozińska, *Domy dziecka wobec współczesnych tendencji w dziedzinie opieki nad dzieckiem*, [w:] *ibidem*, s. 34-45.

⁶ B. Gumienny, *Rola opieki w toku procesu usamodzielniania wychowanków*, [w:] *ibidem*, s. 46-53.

⁷ H. Sommer, H. Sommer, *Adopcja jako zjawisko społeczne w opiniach młodzieży akademickiej – raport z badań*, [w:] *ibidem*, s. 54-74.

działania na rzecz popularyzacji tej formy rozwiązywania wielu rozmaitych konfliktów międzyludzkich, którymi muszą zajmować się sądy. Na rzecz dziecka i rodziny działa wiele instytucji, w tym także organizacje pozarządowe. Ich wykaz, a także definicje, zaprezentowała Izabela Marczykowska¹¹, podając przy okazji również źródła inspiracji dla działań o charakterze tzw. dobroczynnym. Dynamiczny rozwój cywilizacji to nie tylko poprawa jakości życia coraz szerszych kręgów społecznych, ale również zauważalny wzrost liczby osób niepełnosprawnych i obciążonych różnymi dysfunkcjami organizmu, zwłaszcza dzieci. O potrzebie pomocy i wsparcia dla rodziców wychowujących dziecko niedosłyszące pisze Marcin Białas¹².

Część trzecią poświęcono na prezentację i analizę funkcji opiekuńczej placówek oświatowych. Jedną z form opieki nad dzieckiem w takiej placówce jest edukacja zdrowotna. O jej genezie, istocie oraz stanie aktualnym na przykładzie szkół promujących zdrowie pisze na wstępie tego rozdziału Elżbieta Dolata¹³. Autorka uzasad-

nia potrzebę edukacji zdrowotnej w szkołach koniecznością przygotowania uczniów do dorosłego życia. Osobą predestynowaną z racji swego wykształcenia i funkcji zawodowej do sprawowania opieki nad uczniem jest pedagog szkolny. O jego współczesnej roli i miejscu w szkole ponadgimnazjalnej pisze szczegółowo, cytując wybrane akty prawne Ewa Stafiej¹⁴. Zdaniem autorki praca pedagoga to wyzwanie, twórczość, służba i misja niesienia wsparcia i wiary w lepsze jutro. Znaczny procent uczniów szkół ponadgimnazjalnych pobiera naukę z dala od swego miejsca zamieszkania. Internat i bursa szkolna stają się częstokroć na długie miesiące ich drugim domem. O tym, jak rodzina ucznia powinna z nimi współpracować pisze przekonująco Elżbieta Socha¹⁵. Zdaniem autorki warto, by te instytucje zabiegały o wsparcie dla swojej działalności wychowawczej właśnie u rodzin swoich wychowanków. W rozdziale tym znalazły się ponadto refleksje nad możliwością pomocy w zwalczaniu trudności szkolnych uczniów dyslektycznych, autorstwa Sławomiry Pusz¹⁶, oraz prezentacja badań

¹¹ I. Marczykowska, *Organizacje pozarządowe wspierające dziecko i rodzinę*, [w:] *ibidem*, s. 123-131.

¹² M. Białas, *Pomoc i wsparcie dla rodziców wychowujących dziecko niesłyszące*, [w:] *ibidem*, s. 132-142.

¹³ E. Dolata, *Edukacja zdrowotna jako forma opieki nad dziećmi – tradycja i współczesność*, [w:] *ibidem*, s. 143-151.

¹⁴ E. Stafiej, *Rola pedagoga szkolnego w trzyletnim liceum ogólnokształcącym*, [w:] *ibidem*, s. 152-174.

¹⁵ E. Socha, *Współpraca internatu i bursy szkolnej z rodziną wychowanka w przezwyciężaniu trudności szkolnych*, [w:] *ibidem*, s. 175-180.

¹⁶ S. Pusz, *Pomoc uczniom z dysleksją w przezwyciężaniu trudności szkolnych*, [w:] *ibidem*, s. 181-189.

naukowych na temat samooceny dzieci ze szkół wiejskich i miejskich, przeprowadzonych przez Agnieszkę Grzywą-Bilkiewicz¹⁷.

Część czwarta obejmuje zagadnienia pomocy społecznej wobec problemów współczesnego człowieka. Kwestia te to m.in. marginalizacja rodzin dysfunkcyjnych, bezrobocie, bezdomność, uzależnienia – alkoholizm, samotna starość. Na temat wspomnianej marginalizacji rodziny interesująco wypowiada się Janusz Mastalski¹⁸. Z kolei problem bezrobocia, jako zadania dla społeczności lokalnej, stał się tematem artykułu Jarosława Koral¹⁹. Natomiast Anna Śniegulska²⁰ analizuje kwestie wspierania rodzin dotkniętych bezrobociem w kontekście zapisu prawa do pracy w Deklaracji Praw Człowieka ONZ. Analizę strategii pomocy osobom bezdomnym w ujęciu teoretycznym i w aspekcie danych statystycznych z terenu województwa podkarpackiego zaprezentowała Beata Szluz²¹. Problemowi ubóstwa w kontekście

zadań pracownika socjalnego swój tekst poświęciła Teresa Zbyrad²², a zagadnieniu uzależnienia od alkoholu P. Szczurkiewicz i J. Śledzianowski²³. Na uwagę zasługuje też publikacja Marii Janukowicz pt. *Opieka bez wsparcia. O upływającej jesieni życia*²⁴. Autorka prezentuje w nim wyniki badań empirycznych, przeprowadzonych wśród pensjonariuszy domów opieki społecznej w 2007 roku na terenie województwa śląskiego i łódzkiego. Celem tych badań było ustalenie stopnia zaspokajania potrzeb, zwłaszcza natury psychicznej pensjonariuszy DPS, skali i rodzajów zagrożeń w zinstytucjonalizowanej opiece nad ludźmi starymi, a także poznanie ich oceny jakości udzielanej im opieki i wsparcia. Na przemiany dokonujące się w prawnych zasadach funkcjonowania DPS, a także w swoistej filozofii ich działania, polegającej na odchodzeniu od instytucji totalnej i przechodzeniu do instytucji otwartej, charakteryzującej się indywidualizacją oferty dla swoich mieszkańców, zwrócił uwagę Tadeusz Kamiński²⁵. Na

²² T. Zbyrad, *Pracownik socjalny wobec ubóstwa*, [w:] *ibidem*, s. 238-249.

²³ P. Szczurkiewicz, *Pomaganie osobom dotkniętym chorobą alkoholową a ruch Anonimowych Alkoholików*, [w:] *ibidem*, s. 250-263; J. Śledzianowski, *Działalność Gminnej Komisji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych w Kielcach*, [w:] *ibidem*, s. 264-276.

²⁴ M. Janukowicz, *Opieka bez wsparcia. O upływającej jesieni życia*, [w:] *ibidem*, s. 277-284.

²⁵ T. Kamiński, *Domy pomocy społecznej*

¹⁷ A. Grzywa-Bilkiewicz, *Samoocena dzieci ze szkół wiejskich i miejskich*, [w:] *ibidem*, s. 190-198.

¹⁸ J. Mastalski, *Przeciwdziałanie marginalizacji rodzin dysfunkcyjnych*, [w:] *ibidem*, s. 199-207.

¹⁹ J. Koral, *Bezrobocie wyzwaniem dla społeczności lokalnej*, [w:] *ibidem*, s. 208-215.

²⁰ A. Śniegulska, *Wspieranie rodzin dotkniętych bezrobociem ważną powinnością we współczesnym świecie*, [w:] *ibidem*, s. 216-224.

²¹ B. Szluz, *Strategie pomocy osobom bezdomnym*, [w:] *ibidem*, s. 225-237.

temat cywilizacji miłości, której jednym z wyrazów jest szczególna dbałość o godne umieranie oraz jakość życia osób konających, traktuje podrozdział napisany przez Mirosława Kalinowskiego²⁶. Zdaniem autora, istotą chrześcijańskiego ideału miłości bliźniego, miłosierdzia i afirmacji wspólnoty jest dobrowolne zaangażowanie się w ruch hospicyjny. O ruchu hospicyjnym, a w szczególności o „towarzyszeniu w cierpieniu”, pisze także Leon Szot²⁷. Zagadnienie to, z perspektywy pracownika socjalnego, kontynuuje w kolejnym rozdziale Jadwiga Daszykowska²⁸. Podsumowaniem wątków podjętych w tej części jest refleksja Andrzeja Garbarza²⁹ nad etyką pracy i solidarności w posłudze pracowników Caritasu.

Praca nie wyczerpuje bogactwa problematyki, a poszczególne teksty tworzą barwną mozaikę, w której każdy indywidualnie zobaczyć może obraz współczesnego stanu i wyzwań pomocy społecznej w Pol-

sce. Refleksyjny komentarz ukazujący trendy w rozwoju myślenia i rozumienia istoty opieki, pomocy i wsparcia jest cenną wskazówką dla pedagogów, pracowników socjalnych, socjologów, psychologów, a zwłaszcza dla studentów, którzy dopiero zbierają doświadczenia w tej dziedzinie.

Lucyna Kuc

W. Walc, B. Szluz, I. Marczykowska (red.), *Opieka i pomoc społeczna wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008, s. 342.

w procesie przemian, [w:] *ibidem*, s. 285-300.

²⁶ M. Kalinowski, *Miłość społeczna w posłudze hospicyjnej*, [w:] *ibidem*, s. 301-309.

²⁷ L. Szot, *Ruch hospicyjny jako odpowiedź na bezradność w obliczu umierania i śmierci*, [w:] *op. cit.*, s. 310-319.

²⁸ J. Daszykowska, *Zadania pracownika socjalnego w zakresie poprawy jakości życia osób nieuleczalnie chorych w ramach domowej opieki paliatywno-hospicyjnej*, [w:] *op. cit.*, s. 320-326.

²⁹ A. Garbarz, *Etyka pracy i solidarności w posłudze pracowników Caritasu*, [w:] *op. cit.*, s. 327-338.

Zdrowie na ścieżce życia

Andrew Weil, *Jak się zdrowo zestarzeć?*

Na podstawie najnowszych badań procesu starzenia się przeprowadzonych na University of Michigan wyprowadzono wnioski, że seniorzy XXI wieku czują się młodziej średnio o około 13 - 15 lat w stosunku do wieku kalendarzowego.

Młodych seniorów jest coraz więcej nie tylko w Stanach Zjednoczonych, ale i w Polsce. Współcześni starsi ludzie są zdrowsi niż poprzednie pokolenie a odnosi się to do osób w okolicy siedemdziesiątki. W Polsce znakomitym tego przykładem są aktywni politycy, aktorzy itd.

Naukowcy amerykańscy przeprowadzili badania seniorów – mężczyzn i kobiet po siedemdziesiątce, pytając m.in. „Na ile lat się czujesz, gdy patrzysz na swoje odbicie w lustrze?” Uczestnicy wskazywali wiek na skali od 0 do 120 lat. Kobiety postrzegały swój wygląd jako bliższy ich własnemu wiekowi metrykalnemu niż mężczyźni. Naukowcy sugerują, że kobiety mogą być bardziej świadome swojego wyglądu niż mężczyźni.

Co jakiś czas pojawiają się nowe teorie długowieczności. Nauka potwierdza, że między 95



a 107 rokiem życia człowieka ryzyko śmierci rośnie coraz wolniej, aż osiąga stały poziom. Badania potwierdzają też, że człowiek może żyć znacznie dłużej niż 100 lat. Jest tylko jeden warunek: doskonałe warunki bytowe, bo im jesteśmy starsi, tym nasze zdrowie jest bardziej kruche.

W ciągu minionego stulecia większość Francuzów zyskała około 20 lat życia. I tak w 1950 r. we Francji żyło 200 stulatków, obecnie jest ich ponad 20 tysięcy i ponad 200 osób w wieku 110 lat. Francuzki najczęściej (spośród wszystkich nacji) dożywają 90 lat, a rekordzistka

– Jeanie Calment – zmarła w 1997 r. w wieku 122 lat. Wnioski z badań francuskich uczonych nie są odosobnione.

Z opublikowanego kilka lat temu raportu T. Grodzickiego z Katedry Gerontologii i Medycyny Rodzinnej Collegium Medicum UJ wynika, że stulatkowie rzadziej niż młodszy seniorzy (65-latkowie) cierpią na chorobę niedokrwienną serca, ich naczynia krwionośne wykazują mniejszą sztywność, wyglądają na zdrowsze niż wynikałoby to z wieku badanych.

Ostatnio ukazała się znakomita książka Andrew Weil'a *Jak się zdrowo zestarzeć?*, która jest praktyczną encyklopedią dobrego i zdrowego starzenia się. Autor w sposób dokładny przedstawia każdą sferę życia ludzkiego i doradza, jak zapobiegać wcześniej cierpieniom w wieku starszym. Przytoczone przykłady z życia ludzi i przyrody przemawiają bardziej niż „suche” fakty teoretyczne przedstawiane przez naukowców. Z doświadczenia życiowego i praktyki zawodowej Andrew Weil miał możliwość sformułowania pewnych wniosków i rad niezbędnych dla godnego starzenia się. Każda strona tej publikacji jest przesiąknięta staraniem, by możliwie precyzyjnie wytłumaczyć, że starość niekoniecznie musi być cierpieniem i bólem. Może być także radością, szczęściem i przyjemnością. Każdy człowiek musi się pogodzić z faktem, że się starzeje. Każdemu się marzy „wicz-

na młodość”, ale nauka i medycyna jeszcze nie znalazła eliksiru wiecznej młodości.

Chciałbym zwrócić uwagę Czytelnika na tzw. przesłanie autora, zarówno dla ludzi starszych, jak i dla młodzieży: „By zestarzeć się z wdziękiem, trzeba przestać negować fakt, że się starzejemy i uczyć się utrzymywać nasze ciało i umysł w dobrym stanie na wszystkich etapach życia. Pierwszym krokiem ku starzeniu się z wdziękiem jest dokładne przyjrzenie się temu procesowi i zrozumienie go” [A. Weil, *Jak się zdrowo zestarzeć?* PIW, Warszawa 2008, s. 12]. W dalszej części artykułu zostaną pokrótce omówione sposoby godnego starzenia się na poziomie ciała, umysłu i ducha.

Od początku świata i istnienia życia na Ziemi ludzie dążyli do nieśmiertelności, szukając różnych sposobów na przedłużanie życia. Ale dopiero we współczesności zostało udowodnione, że „to geny są nieśmiertelne, a nie ciała, które je zawierają. Geny te to jedyni w swoim rodzaju podróżnicy w czasie, zrywają więzy czasu, które wyznaczyły granice naszemu śmiertelnemu ciału” [s. 33]. Można w związku z tym powiedzieć, że wszystko się zaczyna i kończy na poziomie komórki. Tak jak życie człowieka jest ciągle narażone na niebezpieczeństwa płynące z otaczającego środowiska (np. choroby zakaźne, fizyczne uszkodzenia narządów ciała, wypadki drogowe

itp.), tak i życie genów (DNA) narażone jest na uszkodzenie (np. poprzez czynniki chemiczne – wpływ wolnych rodników oraz poprzez czynniki fizyczne – różnego rodzaju promieniowania itp.). Innymi słowy „życie komórki to nieustanna wojna między siłami niszczącymi DNA oraz mechanizmami naprawczymi” [s. 35].

Podsumowując rozważania na temat nieśmiertelności, można stwierdzić, że walka między śmiertelnością a nieśmiertelnością rozgrywa się na wszystkich poziomach naszego organizmu. Każdy człowiek powinien zaakceptować fakt starzenia się i dążyć do lepszego przeżycia tych lat, które są jeszcze przed nim.

Jak wspominałem, w różnych krajach były prowadzone badania nad poszukiwaniem środków sprzyjających długowieczności. Jak stwierdza Andrew Weil, „nie ma żadnych dowodów na to, że jakaś szczególna kombinacja czynników środowiskowych (lub ich brak) sprzyja długowieczności. Nie ma również jakiegos szczególnego sposobu odżywiania się lub przyjmowanie witamin czy innych substancji, które by miały coś wspólnego z dożywaniem sędziwego wieku” [s. 44]. Te stwierdzenia przeczą postulatam głoszonym przez różne firmy farmaceutyczne, które sprzedają leki (tabletki, syropy, eliksiry) „wiecznej młodości”. Autor stara się przekazać, że nasze życie zależy od nas, a starość będzie tak wyglądać, jak

siebie do tego przygotujemy (z wyjątkiem wypadków losowych).

Andrew Weil zwraca też uwagę na pojęcie stresu oksydacyjnego, który jest obciążeniem organizmu nieustanną produkcją wolnych rodników. Jak się okazuje, tlen działa niszcząco i toksycznie na życie organizmu. Właśnie tlen w naszych organizmach uwalnia poprzez spalanie wolne rodniki, które „mogą zainicjować niszczycielską reakcję łańcuchową w naszych strukturach komórkowych” [s. 101]. Na szczęście są w naszym organizmie fizyczne bariery, produkowane w komórkach tzw. enzymy neutralizujące reaktywne formy tlenu. W związku z powyższym można stwierdzić, iż nasze zdrowie zależy od skuteczności naszego systemu obrony przed wolnymi rodnikami. Autor zaleca jeść więcej roślin, gdyż jest to dobra metoda obrony przed niszczycielskimi skutkami stresu oksydacyjnego [s. 103].

Z reguły ludzkość nie chce zaakceptować starości, aczkolwiek jest ona wpisana w prawa wszechświata. Bardzo wielu ludzi próbuje zaprzeczać rzeczywistości i upływowi czasu. Niektórzy, by ukryć ślady starzenia się, maskują je, stosując kosmetyki, natomiast inni poddają się operacjom plastycznym. Dla większości społeczeństwa „starość”, „stary” kojarzą się z przymiotnikami: bezwartościowy, przeterminowany, zgrzybiały, zniedołężniały. Są też i wyjątki, które z tymi pojęciami

kojarzą takie cechy jak: długowieczny, dojrzały, mądry, trwały, wytrzymały [s. 114–115]. Z tego wynika, że wartość ludzkiego życia zmniejsza się wraz z wiekiem. Niestety, większość z nas widzi w starości więcej cech negatywnych niż pozytywnych. Wiadomo że w starszym wieku częściej się ma problemy fizyczne (ból i dolegliwości, zmniejszoną ostrość zmysłów, ograniczoną ruchliwość) i psychiczne (gorszą pamięć, utratę bliskich i przyjaciół). Są już sposoby radzenia sobie z tym, ale brak akceptacji dla starości uniemożliwia ich nauczenie się i stosowanie w praktyce [s. 116].

Autor uważa, że „nasz prawdziwy wiek – ten biologiczny – nie jest zdeterminowany liczbą przeżytych lat, ale stanem naszego organizmu, jego struktur i funkcji [s. 121].

We współczesnym świecie coraz większą popularność zyskuje medycyna odmładzająca, której przedstawiciele twierdzą, że da się zatrzymać bieg czasu i odwrócić, zatrzymać proces starzenia. Poglądy tej kampanii (Amerykańskiej Akademii Medycyny Odmładzającej) notują wiele rozbieżności z wiedzą przedstawicieli medycyny konwencjonalnej.

Dawna grupa naukowców w poszukiwaniu eliksiru życia skupiła swoją uwagę na ludzkich genach, szczególnie na małej grupie genów odpowiedzialnych za podstawowe funkcje metaboliczne. Badania przeprowadzone na zwierzętach

udowodniły, że ograniczanie liczby spożywanych kalorii ma wpływ na „długowieczność” i poprawę stanu zdrowia zwierząt i wskazuje na ścisły związek między szybkością metabolizmu a rozmnażaniem się oraz między rozmnażaniem się a starzeniem się [s. 80]. Innymi słowy „kiedy brakuje jedzenia, wszystkie istoty, wielkie i małe – żyją wolniej i dłużej, odkładając moment reprodukcji na lepsze czasy” [s. 81]. Tak wszystko wygląda w świecie zwierząt, natomiast nie mamy dowodów, że organizm ludzki będzie identycznie reagować w niesprzyjających warunkach.

Starsi ludzie są naszym pomostem z przeszłością. Te wszystkie przykłady wymienione przez autora powinny nam uzmysłwić, że „starzenie się może sprawić, że ludzkie życie staje się cenniejsze, bo starość może:

- wzbogacić nasze życie;
- zastąpić płyciznę i niedojrzałość młodości doświadczeniem i głębią;
- rozwinąć i wzmocnić pożądane cechy naszej osobowości, osłabiając jednocześnie te niepożądane;
- złagodzić nasz charakter;
- rozwinąć umysłowe, emocjonalne i duchowe aspekty naszego życia, dzięki tym samym procesom, które powodują degradację naszego fizycznego ciała;
- sprawić, że nasz głos będzie chętniej słuchany i zyskamy większy autorytet [s. 155].

Andrew Weil tak się wypowiada o starszych ludziach: „gdy patrzę na starszych ludzi, którzy dumni są ze swego wieku, widzę w nich [...] mądrość i doświadczenie. Starzy ludzie, to ci którzy przetrwali, unikając pułapek lekkomyślnej młodości i tak powszechnych upadków wieku średniego. Nie postrzegam ich siwych włosów i pomarszczonych twarzy, jako oznak przemijania i ułudy ludzkiej urody. Dla mnie są one sztandarem zwycięstwa tych, którzy przeżyli” [s. 149]. Szkoda, że nie każdy z takim szacunkiem podchodzi do ludzi starszych, może wtedy starość nie wydawałaby się nam czymś strasznym.

Autor uczy, „że zdrowe starzenie się zależy częściowo od świadomości własnej duchowej tożsamości i znalezienia sposobów wzmacniania wzajemnych relacji między duchem a ciałem i umysłem. Jak wiadomo, „nasze ciało rośnie i rozwija się zgodnie z instrukcjami genetycznymi, które rodzice przekazali nam w każdej z naszych komórek. Ale na całość kształt życia wpływają zarówno geny, jak i wychowanie oraz środowisko. Nigdy tylko jedno albo drugie. Jak już wcześniej wspomniano, „geny to wręczone nam przez naturę karty, jedne dobre, inne kiepskie. Ale to od nas zależy, jak nimi pogramy” [s. 166].

Żeby w jakiś sposób pomóc sobie i zabezpieczyć spokojną starość, autor podaje kilka wskazówek.

Oto one:

- „prowadź coś w rodzaju kartecki zawierającej historie swoich chorób, urazów, terapii, hospitalizacji, obecnie przyjmowane leki a także historie chorób swojej najbliższej rodziny [...];
- upewnij się, że poddałeś się zalecanym szczepieniom i szczep się na bieżąco [...];
- poddawaj się kompleksowym badaniom: mierzenie ciśnienia, badania ogólne moczu, badanie krwi, elektrokardiogram. Pozwól one wykryć takie schorzenia jak: nadciśnienie, cukrzyca, podwyższony poziom cholesterolu, anemię oraz problemy z wątrobą lub nerkami;
- dowiaduj się o badania profilaktyczne niezbędne w twoim wieku;
- utrzymuj swoje ciśnienie w normie – tzn. 120/80 lub niższe;
- jeżeli już stwierdzono u ciebie objawy sprzyjające rozwojowi jakiejś choroby, najpierw spróbuj poradzić sobie z nimi za pomocą środków pozafarmakologicznych” [s. 174–175].
- „Nie pal. Uzależnienie od tytoniu to najważniejsza przyczyna chorób, którym można zapobiec, a dym z papierosów to najbardziej oczywisty czynnik środowiskowy sprzyjający powstawaniu raka.
- Uważaj na wagę. Chorobliwa otyłość, czasami definiowana jako waga ok. 45 kg prze-

kracząca „normalną” masę ciała, jest absolutnie nie do pogodzenia ze zdrowym starzeniem się, ponieważ zwiększa ryzyko wielu chorób wieku starczego (np. zawału, cukrzycy typu 2, artretyzmu itp.)” [176–177].

Andrew Weil doradza, że im wcześniej się zacznie myśleć, jak się chce zestarzeć i coś w tym kierunku robić, tym lepiej dla każdego. Dlatego proponuje stosowanie diety przeciwzapalnej, która może zwiększyć prawdopodobieństwo zdrowego starzenia się. W mniemaniu autora może ona być częścią składową zdrowego stylu życia, sposobem wybierania i przyrządzania pożywienia, opartego na wiedzy naukowej; może nam pomóc w adoptowaniu się do zmian, jakie niesie czas [s. 181].

Autor jest bezwzględnie przekonany, że nasz sposób odżywiania się ma wpływ na powstanie stanów zapalnych. Do normalnego funkcjonowania nasz organizm potrzebuje stosunkowo dużej ilości składników odżywczych jako źródeł energii oraz materiałów do budowy i regeneracji tkanek. Do nich należą tłuszcze, węglowodany i białka, które w różny sposób wpływają na stany zapalne powstające w naszym organizmie [s. 187].

Nie tylko sposób odżywiania się ma wpływ na sposób starzenia się, lecz także i aktywność fizyczna. Ludzkie ciało jest przeznaczone do zróżnicowanego i regularnego

używania. Współczesny model życia sprawia, że większość z nas spędza cały dzień za biurkiem, a potem korzysta z samochodu. Zapewniamy sobie aktywność fizyczną poprzez różne proste ćwiczenia, lecz jednocześnie pamiętajmy, że nadmierna aktywność może nieść ze sobą także ryzyko. Do wszystkiego trzeba podchodzić z umiarem.

Dotyk i seks są również ważnymi aspektami życia człowieka. Dotyk to podstawowy warunek optymalnego zdrowia [s. 262]. Znamy fakt, iż pozbawione dotyku niemowlęta nie mogą się normalnie rozwijać. Ludzie starsi mają mniej okazji, by utrzymywać z innymi ten uzdrawiający fizyczny kontakt. Brak seksu różni ludzi odczuwają inaczej, ale niektóre badania sugerują, że starsi ludzie, którzy pozostają aktywni seksualnie, cieszą się lepszym zdrowiem fizycznym i emocjonalnym niż ci, którzy seksu nie uprawiają [s. 263].

Tak jest w życiu, że samo życie zawsze było, jest i będzie stresujące. Całkowita dominacja stresu jest niemożliwa. Naukowcy ostatnio udowodnili, że „istnieje bezpośrednia korelacja między obiektywnym i subiektywnym stresem a starzeniem się komórek. Im wyraźniej stres był postrzegany i im dłużej się utrzymywał, tym większe wyrządzał krzywdy. Autor jest zdania, że nasz umysł jest zdolny do kontrolowania reakcji stresowych” [s. 268]. Każdy człowiek sam sobie wybiera sposoby

na odstresowanie, np. używanie alkoholu, telewizja, wczasy itp. Andrew Weil zaleca z kolei: ćwiczenia oddechowe, medytację, wizualizację, masaż, ale każdy sam sobie musi wybrać czynności, które by uruchamiały reakcje relaksacyjne.

Oprócz aktywności fizycznej ludzkie ciało potrzebuje również odpowiedniego dawkowania odpoczynku i snu. Andrew Weil uważa, że drzemka w dzień jest bardzo potrzebna. Jeżeli drzemki są zbyt częste i zbyt długie lub odbywają się w złej porze dnia, mogą przynieść skutek odwrotny od zamierzonego [s. 252]. O higienę snu trzeba dbać, gdyż dobry sen jest ważnym czynnikiem prawidłowego funkcjonowania organizmu.

Mówiąc o różnych aspektach życia, nie sposób pominąć sfery emocjonalnej. Myśli to pierwotne źródło emocji, zachowań, a także naszych postaw wobec siebie. Brakiem równowagi emocjonalnej jest depresja i lęki, które zakłócają spokojny proces starzenia się.

Po omówieniu najwcześniejszych sfer życia ludzkiego Andrew Weil zwraca naszą uwagę na potrzebę zrobienia sobie swego duchowego obrachunku. Stwierdza się, że nigdy nie jest za późno na dokonanie bilansu życia [s. 298]. Warto się zastanowić nad tym, co w życiu zrobiliśmy, czego nie zdążyliśmy zrobić, a co jeszcze da się naprawić. Świadomość starości

i śmierci może nas też zainspirować do pełniejszego wykorzystania życia do życia „pełna piersią” i rozwijania się do granic naszych możliwości” [s. 301].

Jako podsumowanie autor kieruje do nas takie słowa: „życzę, by wasza starość była łagodna, zdrowa i pełna wdzięku. Mam nadzieję, że zauważycie jej dobre strony i będziecie się umieli nią cieszyć. Liczę, że odkryjecie, iż wraz ze starością jesteście mądrzejsi, lepsi, łagodniejsi, bardziej konsekwentni i skoncentrowani na tym, co naprawdę ważne!” [s. 308].

Nic dodać, nic ująć. Rekomendowana publikacja daje dużo do myślenia. Będąc młodymi, nie myślimy o starości, gdyż nastąpi kiedyś, a jeszcze do tego daleko. Życie jest chwilą, która szybko mija. Nie wolno marnować tej chwili. Od tego, jaki tryb życia prowadzimy obecnie, będzie zależała nasza przyszłość.

prof. dr hab. Józef Sowa

Andrew Weil, *Jak się zdrowo zestarzeć?* PIW, Warszawa 2008, s. 336.

Małgorzata Kaliszewska, *Czym nakarmić Ufoludka? Bajka edukacyjna o żywieniu człowieka*

Marchewka, chipsy, a może uduka? Czym nakarmić Zosię, a czym Ufoludka...

W 2007 roku, do rąk czytelników trafiła bajka edukacyjna o żywieniu człowieka, *Czym nakarmić Ufoludka*¹? Książka adresowana jest głównie do uczniów szkół podstawowych i w założeniu Autorki – dr Małgorzaty Kaliszewskiej – ma pomóc dzieciom w poszerzaniu wiedzy na temat zdrowego żywienia oraz w dokonywaniu mądrych wyborów – co jeść, by zdrowo rosnąć, dobrze się czuć i mieć siłę do nauki i zabawy.

Fabuła bajki przenosi nas w świat dziecięcej wyobraźni, w którym dziewczynka o imieniu Zosia spotyka głodnego Ufoludka. Jak się wkrótce okazuje, otrzymał on od swoich „przełożonych” nie lada zadanie: ma wyżywić się i przetrwać na Ziemi. W tej – jakże trudnej – próbie smaków i sił będzie mu pomagać właśnie rezolutna Zosia.

Najpierw para poszukiwaczy jedzenia udaje się do kuchni. Tu wspólnie dokonują przeglądu produktów żywnościowych, zastana-

wiają się, co nadaje się do jedzenia, a co nie. W poszukiwaniach aktywnie może uczestniczyć także młody czytelnik, wykonując zadania graficzne i odpowiadając na różne towarzyszące tekstowi pytania.

Z kuchni bohaterowie bajki przenoszą się do ogrodu, gdzie szukają zdrowych warzyw i bawią się – również wspólnie z czytelnikiem – w odgadywanie ich nazw. Wśród jarzyn Ufoludek znajduje wreszcie swoje przysmaki: marchewkę, pomidory i paprykę.

Po wspólnej zabawie w ogrodzie Zosia postanawia przygotować prezent niespodziankę dla Ufoludka. Ta niespodzianka to książka kucharska z przepisami na proste potrawy, które może wykonać nawet dziecko. Podczas przygotowywania surówki według podanego w poradniku przepisu Ufoludek zdobywa nowe, ważne informacje, np. o konieczności mycia rąk przed posiłkiem.

Przed odjazdem na swoją planetę Ufoludek odwiedza jeszcze z Zosią hipermarket, w którym zapoznaje się z różnymi artykułami spożywczymi i dowiaduje się, co warto jeść, czego unikać i jakie znaczenie ma termin przydatności produktów do spożycia.

¹ Małgorzata Kaliszewska, *Czym nakarmić Ufoludka? Bajka edukacyjna o żywieniu człowieka*, Kraków 2007.

Najedzony i szczęśliwy Ufoluddek z zalem opuszcza nową ziemską przyjaciółkę i udaje się na swoją planetę. Stęskniona za nim Zosia posyła mu jeszcze kilka zadań żywieniowych. Znajdujące się wśród nich łamigłówki, krzyżówka, uzupełnianki i rysunki z pewnością zainteresują nie tylko Ufoludka, ale i każde czytające bajkę dziecko.

Książeczkę wieńczy słowniczek trudnych wyrazów związanych z jedzeniem. Znajdziemy tam odpowiedzi na pytania: co to jest dieta, wegetarianizm, zdrowe odżywianie i wiele innych.

Czytanie bajeczki połączone z wykonywaniem proponowanych w niej zadań może być dla dziecka wspaniałą edukacyjną przygodą. Ogromnym atutem książeczki jest interaktywny kontakt z młodym czytelnikiem, który – szukając odpowiedzi na zagadki, rozwiązując rebusy i uzupełniając teksty – ma szansę w aktywny i twórczy sposób przyswoić sobie wiedzę na temat zdrowego odżywiania się. A przecież jest to bardzo ważne w czasach, gdy coraz częściej podkreśla się szkodliwość produktów najczęściej wybieranych przez dzieci: chipsów, słodczy, hamburgerów itp.

Recenzowana książeczka w sposób ciekawy, a zarazem efektywny podnosi świadomość dzieci dotyczącą ich wyborów żywieniowych. Może być czytana i uzupełniana w domu wspólnie z rodzicami, a także w szkole na wybranych

przez nauczyciela lekcjach i godzinach wychowawczych. Zawarte informacje i ćwiczenia praktyczne mogą również stać się inspiracją dla wychowawców pragnących poszerzać tę jakże ważną i wartościową tematykę. Ciekawa formuła bajki, interaktywny kontakt z czytelnikiem, kreatywne przedstawienie treści oraz interesująca oprawa graficzna zawartych w niej ćwiczeń gwarantują, że spędzony z nią czas z pewnością będzie twórczo i konstruktywnie wykorzystany.

mgr Zofia Okraj

Instytut Pedagogiki
i Psychologii Uniwersytet
Humanistyczno-Przyrodniczy
Jana Kochanowskiego
w Kielcach

Małgorzata Kaliszewska, *Czym nakarmić Ufoludka? Bajka edukacyjna o żywieniu człowieka*, Wyd. MCDN, Kraków 2007, s. 52.

Nowości wydawnicze

dla nauczyciela, pedagoga, dyrektora, samorządowca

Edukacja, szkoła, zarządzanie szkołą

Dorota Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.

Przemysław Paweł Grzybowski, *Edukacja europejska – od wielokulturowości do międzykulturowości*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Bolesław Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna*, W.N. PWN, Warszawa 2009.

Urszula Małgorzata Fiała, *Nowe trendy w orientacji i doradztwie zawodowym w gimnazjum*, Wyd. eMPI², Poznań 2009.

Jan Szumiół, *Bezpieczna wycieczka*, Wyd. Grupa Image, 2009.

Marek Mencel, *Rada szkoły*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Klaudia Błaszczuk, *Komunikacja społeczna a zarządzanie we współczesnej szkole*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009.

Małgorzata Taraszkiewicz, Grażyna Redlisiak, Wiga Bednarkowa, Zuzanna Taraszkiewicz, *Metody wspierania rozwoju ucznia. Niezbędnik Dyrektora*, Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2009.

Danuta Kurzyna-Chmiel, *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty. Prawo oświatowe w zarysie*, Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2009.

Lechosław Gawrecki, *Promocja placówki edukacyjnej*, Wyd. eMPI², Poznań 2008.

Wanda Bukała, *BHP w szkole. Praktyczny poradnik z dokumentacją*, Wyd.

Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr, Gdańsk 2008.

Znowelizowana ustawa o systemie oświaty aktualizowana po zmianach z 19 marca 2009 r., Wyd. eMPI², Poznań 2009.

Znowelizowana Karta nauczyciela po zmianach z 19 marca 2009 r., Wyd. eMPI², Poznań 2009.

Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom VII (V-Ž), Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.

Czesław Kupisiewicz, Małgorzata Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, W.N. PWN, Warszawa 2009.

Technologia informacyjna

Stanisław Szablowski, *E-learning dla nauczycieli*, Wyd. Fosze, Rzeszów 2009.

Dorota Siemieniecka, *Współczesne konteksty edukacyjne technologii informacyjnej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009.

Józef Bednarek, Ewa Lubina, *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*, W.N. PWN, Warszawa 2008.

Jacek Migdałek, Maria Zając (red.), *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela*, O.W. Impuls, Kraków 2008.

Rafał Wawer, *Animacja komputerowa w procesie kształcenia*, Wyd. UMCS, Lublin 2009.

Wychowanie w szkole

Wincenty Okoń, *Wszystko o wychowaniu*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2009.

Mieczysław Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Małgorzata Bednarska, *O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009.

Hans Peter Nolting, *Jak zachować porządek w klasie*, GWP, Gdańsk 2008.

David Hayne, Stephanie Rollings, *Niechęć do szkoły. Jak pomóc dziecku, które opuszcza lekcje i wagaruje*, GWP, Gdańsk 2008.

Lucyna Bojarska, *Od walenia po łapach do zmarszczenia brwi, czyli o środkach dyscyplinujących w szkole*, Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2009.

Nauczyciele, uczniowie, rodzice

Wiesława Korzeniowska, Andrzej Murzyn, Urszula Szuścik (red.), *Sztuka bycia uczniem i nauczycielem. Z zagadnień pedagogiki współbycia*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Józefa Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych*, DWSE TWP, Katowice 2009.

Christopher Cindy J., *Nauczyciel – rodzic*, GWP, Gdańsk 2009.

Mariola Szczepańska, Elżbieta Gawel-Luty, *Przyjaźń jako wartość w relacjach społecznych dzieci i młodzieży*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Agnieszka Iłendo-Milewska, *Dysfunkcjonalność uczniów gimnazjum*, Wyd. Difin, Warszawa 2009.

Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna

Ewa D. Białek, *Zrównoważony rozwój dziecka w świetle nowych wyzwań*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Małgorzata Taraszkiewicz, Grażyna Redlisiak, Wiga Bednarkowa, Zuzanna Taraszkiewicz, *Jak wspierać dziecko w nauce*, Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2009.

Anna Boguszewska, Agnieszka Weiner, *160 pomysłów na nauczanie zintegrowane w klasach I-III*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Beata Kulisiewicz, *Dogoterapia we wspomaganiu nauki i usprawnianiu techniki czytania*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Maria Królicza, *Drama i happening w edukacji przedszkolnej*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Teresa Parczewska, *Edukacja ekologiczna w przedszkolu*, Wyd. UMCS, Lublin 2009.

Barbara Włazłik, *Koncepcja pracy wychowawczo-dydaktycznej w edukacji przedszkolnej. Plany pracy i scenariusze zajęć*, Wyd. WSHE, Łódź 2008.

Pedagogika specjalna

Smith Deborah Deutsch, *Pedagogika specjalna*, t.1 i 2, W.N. PWN, Warszawa 2009.

Jerzy Rottermund (red.), *Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych. T. 7. Zagadnienia funkcjonowania z ograniczoną sprawnością*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Zenon Gajdzica (red.), *Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych. T. 8. Społeczne i edukacyjne uwarunkowania rozwoju oraz funkcjonowania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Jerzy Rottermund (red.), *Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych. T. 9. Zmaganie się z niepełnosprawnością – kolejne wyznaczniki*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Małgorzata Zaborniak-Sobczak, *Osoby z wadą słuchu wobec wybranych problemów integracji psychospołecznej*, Wyd. UR, Rzeszów 2009.

Czesław Kosakowski, *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wyd. Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2009.

Maria Raszewska, Waldemar Kuleczka, *Muzyka otwiera nam świat. Program muzycznych zajęć edukacyjno-terapeutycznych dla dzieci z niesprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym oraz dzieci z autyzmem*, Wyd. „Harmonia”, Gdańsk 2009.

Opracowała: Dorota Szumna

Z wielkim żalem żegnamy śp. Annę Radziwiłł:



fot: Seweryn Sołtys, źródło: Fotorzepa

pedagoga, wychowawcę, wiceministra oświaty.
Jej działania stanowiły dla wszystkich nauczycieli wzór
prawości, kompetencji i troski o sprawy polskiej szkoły.

Żegnamy śp. Irenę Dzierzgowską:



Źródło: kidprotect.org

byłą wiceminister edukacji,
wybitną specjalistkę od spraw
oświatowych, autorkę wielu
publikacji, w tym książek na
temat oświaty, redaktor naczelną
„Dyrektora szkoły” i wieloletnią
nauczycielkę.

Konferencja

„Wielokulturowość – Formy i metody pracy z uczniem cudzoziemcem”

22 kwietnia 2009 r. Stowarzyszenie Nauczycieli Polonistów zorganizowało konferencję na temat „Wielokulturowość – formy i metody pracy z uczniem cudzoziemcem”. Spotkanie odbyło się w warszawskim ratuszu. W ramach spotkania pani Bożena Gąsiorowska, doradca metodyczny języka polskiego w LO im. S. Żeromskiego w Żyrardowie, przedstawiła referat pt. *Wybrane aspekty pracy z młodzieżą w przygotowaniu do kontaktów z cudzoziemcami – wyzwania wobec inności*, dotyczący projektu „Wyzwania wobec inności. Wczoraj i dziś. Spotkania polsko - izraelskie”¹. Projekt ten miał na celu przybliżenie uczniom tradycji wielokulturowości Żyrardowa oraz obecności innych kultur i ich przedstawicieli (m.in. niemieckiej, czeskiej, żydowskiej oraz rosyjskiej) w dziejach miasta. Punktem wyjścia tej inicjatywy było założenie, iż badając historię własnego miasta, można poznać kulturę, historię i tradycje innych narodowości. Zwieńczeniem projektu było spotkanie z młodzieżą izraelską.

W dalszej części konferencji p. Dorota Gołębiwska – przedstawicielka Międzynarodowej Organizacji ds. Migracji – przedstawiła informacje na temat, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu na rzecz Integracji Obywateli Państw Trzecich (EFI), projektu „Międzykulturowa szkoła w wielokulturowym mieście”. Projekt skierowany został do szeroko pojętego środowiska szkolnego, a więc nauczycieli, uczniów i rodziców, bowiem w założeniu organizatorów to właśnie szkoła jest kluczowym miejscem, zarówno kształtowania postaw wobec innych kultur, jak też integracji dzieci z tych kultur się wywodzących. W ramach projektu trwającego od stycznia do grudnia 2009 roku planowane są pilotażowe szkolenia i seminaria dla nauczycieli, spotkania z rodzicami, zajęcia w szkołach oraz konkurs artystyczny dla uczniów pod hasłem „Tacy różni, a tacy podobni – cudzoziemcy w Polsce”². Głównym celem konkursu jest poznanie przez dzieci i młodzież, a szerzej także mieszkańców Mazowsza,

¹ http://www.lo.zyrardow.edu.pl/readarticle.php?article_id=17.

² Szczegółowe informacje: <http://www.iom.pl/integracja-261.html>.

problematyki dialogu pomiędzy przedstawicielami różnych kultur. Forma owego przedsięwzięcia edukacyjnego ma dać możliwość zaprezentowania przez uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych własnego spojrzenia na kwestie wielokulturowości i migracji we współczesnym społeczeństwie polskim oraz rozbudzenie ciekawości i otwartości wobec innych kultur.

Kolejne wystąpienie konferencyjne dotyczyło form i metod pracy z uczniami z Czeczenii. Problem ten przybliżyła zebrany pedagogka szkolna z Zespołu Szkół Nr 1 w Wołominie (Gimnazjum nr 1 im. Zofii Nałkowskiej). Koncepcyjnie wystąpienie to oparte zostało na studium przypadku, tj. dwóch uczniów z Czeczenii, uczęszczających do I i II klasy gimnazjum. Z kolei pani Anna Lech-Maziarz swój referat poświęciła działaniom na rzecz integracji cudzoziemców w środowisku szkolnym na przykładzie LXXIII Liceum Ogólnokształcącego im. Zawiszków Proporca „Victoria” w Warszawie.

Obrady zakończyło wystąpienie pani Urszuli Biskup pt. *Kształcenie uczniów cudzoziemców w Polsce – przepisy prawne*. Status prawny tych grup reguluje ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o cudzoziemcach³ oraz ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej⁴. Kwestie dotyczące kształcenia dzieci o rodowodzie imigranckim uregulowane zostały w artykule 94a ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty oraz w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 2001 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek⁵.

Urszula Biskup przedstawiła również wyniki badań Kuratorium Oświaty w Warszawie dotyczące dzieci cudzoziemskich. Na ankietę Kuratorium odpowiedziało 380 szkół; ogółem 19% szkół na terenie województwa mazowieckiego deklaruje się jako placówki, do których uczęszczają dzieci cudzoziemskie, w tym 25% na poziomie szkół podstawowych, 21% placówek gimnazjalnych, 18% liceów ogólnokształcących, 17% liceów profilowanych, 9% techników oraz 4% zasadniczych szkół zawodowych. W sumie do szkół na terenie województwa mazowieckiego uczęszcza 2012 uczniów cudzoziemskich, w tym m.in. 500 z Czeczenii, 300 z Ukrainy, 264 z Wietnamu, 99 z Armenii, 51 z Wielkiej Brytanii, 80 z Rosji, 64 z Niemiec, 59 z Korei, 52 z Francji oraz 51 z Białorusi. Uczniowie cudzoziemcy uczęszczają do co piątej szkoły na terenie województwa mazowieckiego.

³ T. j. Dz. U. z 2006 r. Nr 234, poz. 1694 z późn. zm.

⁴ Tj. Dz. U. z 2006 r., Nr 234, poz. 1695 z późn. zm.

⁵ Dz. U. Nr 131, poz. 1458.

W części dyskusyjnej pani Małgorzata Klepacka, prezeska zarządu Stowarzyszenia Centrum Inicjatyw Międzykulturowych, przedstawiła informacje na temat działań stowarzyszenia na rzecz uchodźców. W zakresie oświaty obejmują one m.in. działania skierowane do dzieci czeczeńskich przebywających w warszawskich ośrodkach dla uchodźców⁶. Stowarzyszenie powstało w 2006 r. przy Instytucie Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Warszawskiego. Członkowie stowarzyszenia prowadzą korepetycje, pomagają dzieciom i młodzieży w nauce szkolnej oraz dorosłym w nauce języków. Wolontariusze organizują dzieciom czas poprzez zabawę i naukę w przedszkolach w ośrodkach dla uchodźców. Organizowane są także wycieczki dla dzieci poza teren ośrodka, np. na basen, do teatru oraz muzeum. Co warto podkreślić, stowarzyszenie organizuje także imprezy przybliżające uchodźcom kulturę polską, a Polakom kultury krajów pochodzenia uchodźców⁷.

Pomysł Stowarzyszenia Nauczycieli Polonistów zorganizowania konferencji metodycznej na temat metod i form pracy z uczniem cudzoziemskim uznać należy za cenną i pożądaną inicjatywę z uwagi na podnoszony często problem braku merytorycznego przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami odmiennymi kulturowo. Ważne jest również rozwijanie u nauczycieli kompetencji w zakresie edukacji międzykulturowej oraz wrażliwości na inne kultury.

dr Ewa Pogorzała

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Zamościu
Zakład Politologii

⁶ W Warszawie funkcjonują obecnie trzy ośrodki dla uchodźców, tj. Zajazd „Lipsk” przy ul. Improwizacji 7, Dom Dziecka nr 9 przy ul. Korotyńskiego 13 oraz Siekierki przy ul. Augustówka 1D. (http://www.udsc.gov.pl/Lista_osrodkow_dla_uchodzcow_464.html).

⁷ <http://www.cim.org.pl/index.php/Centrum-Inicjatyw-Miedzykulturowych.html>.

V Kongres Nauczycieli w Rzeszowie „Gdy rodzina zwycięża ...”

21 marca br. Diecezjalne Duszpasterstwo Nauczycieli w Rzeszowie we współpracy z Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie zorganizowało w stolicy Podkarpacia V Kongres Nauczycieli pt. „Gdy rodzina zwycięża...”. Tematyka tegorocznego kongresu została powiązana z programem duszpasterskim: *W trosce o życie w rodzinie*, realizowanym w roku 2009 przez Diecezję Rzeszowską.



Kościół zawsze pozostawał w służbie rodziny. O tym fundamentalnym zatroskaniu Kościoła przypomniał Jan Paweł II kierując, na początku czwartego roku swego pontyfikatu (listopad 1981), do kapłanów i wiernych całego Kościoła katolickiego adhortację apostolską *Familiaris consortio*. W dokumencie tym czytamy: „Kościół, świadomy tego, że małżeństwo i rodzina stanowią jedno z najcenniejszych dóbr ludzkości, pragnie nieść swoją naukę i zaofiarować pomoc tym, którzy znając wartość małżeństwa i rodziny, starają się pozostać im wierni; tym, którzy w niepewności i niepokoju poszukują prawdy; i tym, którzy niesłusznie napotykają na przeszkody w realizowaniu własnej wizji rodziny. Podtrzymując pierwszych, oświecając drugich i wspierając tych, którym stwarzane bywają trudności, Kościół pragnie służyć każdemu człowiekowi zatroskanemu o losy małżeństwa i rodziny” (Jan Paweł II, *Familiaris consortio*, nr 1).



W V Kongresie Nauczycieli, który odbył się w Auli Wyższego Seminarium Duchownego w Rzeszowie, uczestniczyło ponad 330 osób zainteresowanych i zatroskanych o losy rodziny oraz o jakość i metodykę wychowania do życia w rodzinie w rzeczywistości szkolnej. Nad zagadnieniami rodzinnymi pochylili się, obok podkarpackich nauczycieli i wychowawców, dyrektorzy różnych typów szkół i placówek oświatowych, wizytatorzy Kuratorium Oświaty w Rzeszowie, Biskup Edward Białogłowski z duszpasterzami i katechetami, przedstawiciele władz samorządowych (Boguchwała, Czudec,

Strzyżów), reprezentanci stowarzyszeń prorodzinnych (Domowy Kościół) oraz przedstawiciele młodzieży i wielu innych zainteresowanych.

Po otwarciu kongresu przez Krystynę Wróblewską, dyrektora Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie (PCEN), prowadzenie spotkania przejęła Grażyna Tereszkiewicz, konsultant PCEN. Zgromadzeni na kongresie mogli wysłuchać dwóch wykładów, obejrzeć inscenizację teatralną, uczestniczyć w dyskusji tematycznej oraz nabyć stosowne publikacje.

Pierwszy wykład pt. *Niezastąpiona rola wychowawcza rodziny. Czyli... co?* wygłosił dr Jacek Pulikowski z Poznania, wykładowca Politechniki Poznańskiej i na Podyplomowego Studium Rodziny przy Wydziale Teologicznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, założyciel i wieloletni prezes Stowarzyszenia Rodzin Katolickich Archidiecezji Poznańskiej, autor wielu publikacji o tematyce rodzinnej. W swoim wystąpieniu, nasyconym wieloma przykładami z życia, Pan Doktor rozwijał takie zagadnienia jak: przekazywanie życia w miłości, macierzyństwo i ojcostwo, samowychowanie.

Drugi wykład pt. *Promocja małżeństwa i rodziny. Kto, gdzie i jak ma to robić?* wygłosiła mgr Teresa Król z Krakowa, zastępca redaktora naczelnego czasopisma „Wychowawca”, ekspert ds. programów wychowania prorodzinnego, autorka podręczników i programów wychowania do życia w rodzinie i wielu publikacji o tematyce rodzinnej, promotor działalności

Pro-life. Pani Ekspert poinformowała nie tylko o instytucjach i przedsięwzięciach (formacyjnych, wydawniczych itd.) o charakterze prorodzinnym, ale również udostępniła wyniki badań międzynarodowych, przede wszystkim z obszaru wychowania do życia w rodzinie.

Część wykładową zakończyło wystąpienie Antoniego Wydro, Wicekuratora Kuratorium Oświaty w Rzeszowie.

Blok kulturalny spotkania kongresowego wypełniła 20-minutowa inscenizacja pt. *Marek Jąkała* przygotowana przez uczniów z Miejskiego Zespołu Szkół Nr 5 w Gorlicach pod kierownictwem pani Alicji Wal.

Część dyskusyjną poprowadził dr Rafał Czupryk, pracownik naukowy Uniwersytetu Rzeszowskiego i nauczyciel w Liceum i Gimnazjum Sióstr Prezentek w Rzeszowie. Myślą przewodnią debaty była strategia prorodzinna w rzeczywistości szkolnej. Obok wymiany doświadczeń na temat form i metod wychowania prorodzinnego dzieci i młodzieży podejmowanych przez nauczycieli w ich podstawowej działalności wychowawczej, zwrócono uwagę na ogromną rolę w tej dziedzinie samych rodziców (np. działalność Rady Rodziców) oraz na wspaniałe perspektywy, które w tej dziedzinie odsłaniają tacy patroni szkół jak np.: Rodzina Krukierków (ZS Równe); Rodzina Łubieńskich (SP w Zasowie), Słudzy Boży Rodzina Ulmów (SP i Gimnazjum w Markowej), Święta Rodzina (ZS w Lutczy – przygotowują się).

Obrady zamknął Ksiądz Prałat Jan Szczupak, Kanclerz Kurii Diecezjalnej w Rzeszowie, powierzając organizatorów i uczestników kongresu opiece Najświętszej Rodziny z Nazaretu.

ks. Janusz Podlaszczak
PCEN w Rzeszowie

Nowa podstawa programowa z historii

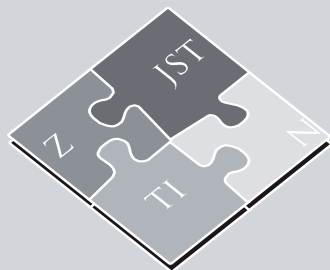
Konferencja w Świlczy

10 marca br. odbyła się w „Nowym Dworze” w Świlczy konferencja dla nauczycieli historii na temat: „Chronologia, analiza, narracja historyczna. W jaki sposób realizować nową podstawę programową z historii w gimnazjum?” Szkolenie prowadził przedstawiciel wydawnictwa Nowa Era Paweł Andrzejczyk, który zaprezentował nowy podręcznik do I klasy gimnazjum. Prezentacja była obszerna i w sposób bardzo ciekawy ukazała walory książki do historii: układ przejrzysty jednolity dla wszystkich lekcji, różnorodną i bogatą ikonografię, teksty źródłowe i ciekawostki mające rozszerzyć wiedzę uczniów, nowoczesną szata graficzna.

Następnie głos zabrała Krystyna Wróblewska – dyrektor Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, informując uczestników o formach szkoleniowych prowadzonych obecnie, a w szczególności związanych z nową podstawą programową. Przedstawiła również założenia projektu „Podkarpackie szkolenie informatyczno-metodyczne dla nauczycieli”. Ostatnim, bardzo ciekawym merytorycznie, punktem programu było szkolenie prowadzone przez Małgorzatę Wojnarowską z Małopolskiego Centrum Edukacji Nauczycieli na temat: „Chronologia, analiza, narracja historyczna. W jaki sposób realizować nową podstawę programową z historii w gimnazjum?” Zapoznała uczestników z nową podstawą programową z historii i zmianami w gimnazjum. Przedstawiła propozycje jej realizacji. Nauczyciele z dużym zainteresowaniem słuchali o zmianach czekających ich w nowym roku szkolnym. Zadawali pytania dotyczące programów nauczania i poradników metodycznych dla nauczycieli oraz kolejnych części podręcznika do historii.

Konferencja przebiegała w miłej i życzliwej atmosferze, chociaż na twarzach nauczycieli było widoczne zatroskanie!

■ Urszula Szymańska-Kujawa
PCEN w Rzeszowie



ergo...

Technologia informacyjna i komunikacyjna

W NUMERZE:

Piotr Ożarski, 20 urodziny Internetu i ponad 10 lat informatyzacji polskich szkół	130
Jacek Kulasa, Platforma Moodle. Cz. III	133
Piotr Ożarski, Koło historii edukacji informatycznej	138
Jerzy Mil, Jak pokochać geometrię? Moje spotkania z GoeGebłą	142
Tomasz Kras, A ja się uczyłem innego HTML-a	149
Jacek Kulasa, Pół roku Wirtualnego Centrum Edukacji PCEN w Rzeszowie	151
Piotr Ożarski, Akademia TIK. Cztery lata działalności	154
Piotr Ożarski, III Podkarpacki Konkurs „Witryna internetowa mojej szkoły”	157
Mariusz Kalandyk, Opowiadanka Szczepanka - Podstawa programowa u pingwinów	161

Piotr Ożarski

20 urodziny Internetu i ponad 10 lat informatyzacji polskich szkół

Niektórym może trudno w to uwierzyć, ale Internet ukończył już 20 lat. Za oficjalną datę jego narodzin przyjmuje się dzień 13 marca 1989 r., w którym młody Tim Berners-Lee, pracownik genewskiego instytutu fizyki Centre European pour la Recherche Nucleaire (CERN), przedstawił na piśmie swojemu szefowi pewien pomysł. Dokument ten przeleżał 2 lata w archiwum.

W marcu 2009 r. w Genewie bardzo uroczystie obchodzono 20. rocznicę tego wydarzenia. Co zawierał ten tak ważny dokument? Był to pomysł, który zapoczątkował powstanie powszechnie dziś znanej i używanej sieci World Wide Web – WWW, czyli systemu pozwalającego autorom na połączenie słów, zdjęć i dźwięku. Tim Berners-Lee, widząc jak trudno w jego instytucie odnaleźć dokumentacje wielu projektów naukowych, opracował wizję komputerowej sieci, w której dokumenty zostałyby połączone siecią odnośników nazwanych hiperlinkami. Idea odnośników miała zastąpić książkowe przypisy. Zamiast odwiedzać bibliotekę, w Internecie wystarczyło kliknąć na odnośnik i od razu trafiało się na wskazaną stronę. Aby to uczynić, potrzebny był specjalny program – przeglądarka internetowa, którą Tim stworzył.

Pomysł Bernersa-Lee początkowo uważano za rozwiązanie, które nie wyjdzie poza środowisko uczelni. Jego autor nie zdawał sobie sprawy ze znaczenia swojego wynalazku, idei i dlatego fortuny na tym nie zarobił. Nie minęło wiele czasu, a dzięki pomysłowi Tima swoje imperia, warte miliardy dolarów, zbudowały takie spółki jak: Netscape, Yahoo! czy Google oraz wielu amerykańskich multimilionerów.

Tim Berners-Lee pracuje dziś jako badacz w słynnym Massachusetts Institute of Technology i stoi na czele organizacji World Wide Web Consortium (W3C), która koordynuje rozwój Internetu. W uznaniu zasług w 2003 r. królowa Elżbieta II nadała mu tytuł szlachecki.

Historia polskiego Internetu sięga maja 1990 r., wtedy Polska została przyjęta do European Academic and Research Network (EARN), części sieci BITNET „Because It’s There Network”, szerzej znanej w formie „Because It’s Time Network”. 17 lipca nastąpiło połączenie krajowego węzła PLEARN w Centrum Obliczeniowym Uniwersytetu Warszawskiego z węzłem DKEARN w Kopenhadze, 28 listopada połączenie sieci z Wrocławiem, pierwszym miastem poza Warszawą. W ciągu pierwszego roku od powstania węzła z poczty skorzystało 10 000 osób, jak podaje jego administrator Tadeusz Węgrzynowski.

Ponad 10 lat wyposażania na masową skalę szkół w pracownie komputerowe

W Polsce obchodziliśmy niedawno również ważny jubileusz. Minęło 10 lat doposażania na masową skalę polskich szkół w pracownie komputerowe. Wszystko zaczęło się w 1998 r. od społecznej, lokalnej inicjatywy grupy zapaleńców, których poparła poseł Grażyna Staniszevska. Powstał wtedy społeczny Program Interkl@sa, pomagający w przygotowaniu uczniów i nauczycieli do swobodnego funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym. Pomysł był prosty: pozyskać poparcie władz, aby systematycznie, każdego roku przeznaczać z budżetu państwa środki na zakup pracowni komputerowych dla szkół. Udało się dzięki wielkiej determinacji i poparciu ówczesnej wiceminister edukacji Pani Ireny Dzierzgowskiej, i już w 1999 r. ruszył projekt pod nazwą „Internet w każdej gminie”. Do wybranych szkół w każdej gminie trafiła pracownia składająca się z 10 komputerów uczniowskich i serwera z systemem MS SBS. Następcą tego projektu był „Internet w każdym gimnazjum” a potem kolejny, związany z doposażeniem bibliotek szkolnych w multimedialne centra komputerowe. W 2001 r. Interkl@sa stworzyła pierwszy w Polsce niekomercyjny portal edukacyjny, który nadał tempa przemianom w zakresie przygotowania środowiska oświatowego do wykorzystania komputera w szkole.

Każdego roku w budżecie państwa przeznaczano kilkadziesiąt milionów złotych na zakup komputerów do szkół. Efektem rozpoczętych przed 10 laty działań jest ponad 560 000 komputerów w polskich szkołach i nauczyciele przeszkoleni na kursach specjalistycznych typu: M, OCM, PD, SPD, D. Pokłosiem tych inicjatyw są różnego typu ogólnopolskie szkolenia organizowane przy współpracy z międzynarodowymi firmami Intel i Microsoft. Wśród nich najbardziej znany to międzynarodowy program „Intel – Nauczanie ku przyszłości”, podczas którego w Polsce przeszkolono ponad 55 000 nauczycieli.

Ostatnim dużym, ogólnopolskim przedsięwzięciem szkoleniowym w ramach rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce był, realizowany pod koniec 2008 r., pierwszy etap rządowego projektu pod nazwą „Komputer dla ucznia”. W ramach tego etapu odbyły się bezpłatne, 16-godzinne szkolenia dla

nauczycieli przedmiotów informatycznych wybranych gimnazjów we wszystkich 16 województwach. **Przeszkolonych zostało 3200 nauczycieli.**

Głównym założeniem projektu było wdrożenie do 2010 roku programu komputeryzacji wszystkich gimnazjów w Polsce w taki sposób, aby każdy gimnazjalista posiadał dostęp do urządzenia mobilnego oraz mógł z niego korzystać jako z narzędzia edukacyjnego.

Niestety, wiosenne wieści w sprawie kontynuacji tego projektu mówią, że został on zawieszony z powodu oszczędności budżetowych. Jest też bardziej smutna wiadomość: po ponad 10 latach była to ostatnia centralna forma dofinansowania polskich szkół w sprzęt informatyczny i organizację ogólnopolskich szkoleń.

Miejmy jednak nadzieję, że nadejdą lepsze czasy i może podobnie jak przed 10 laty oddolne działania zrodzą przedsięwzięcia organizacji pozarządowych, stowarzyszeń, fundacji, ośrodków doskonalenia nauczycieli, których efektem będzie kontynuowanie w mądry sposób tworzenia w polskich szkołach centrów multimedialnych, wykorzystujących komputery i Internet w edukacji. Przed tym nie da się uciec, bo w świecie, a także w Polsce coraz bardziej popularne jest uczenie się przez całe życie (LLL – Long Live Learning) oparte na zdalnym nauczaniu (e-learning, blended learning) i tworzeniu e-szkół, Lokalnych Akademii Informatycznych, a szkoły stają się lokalnymi centrami wiedzy.

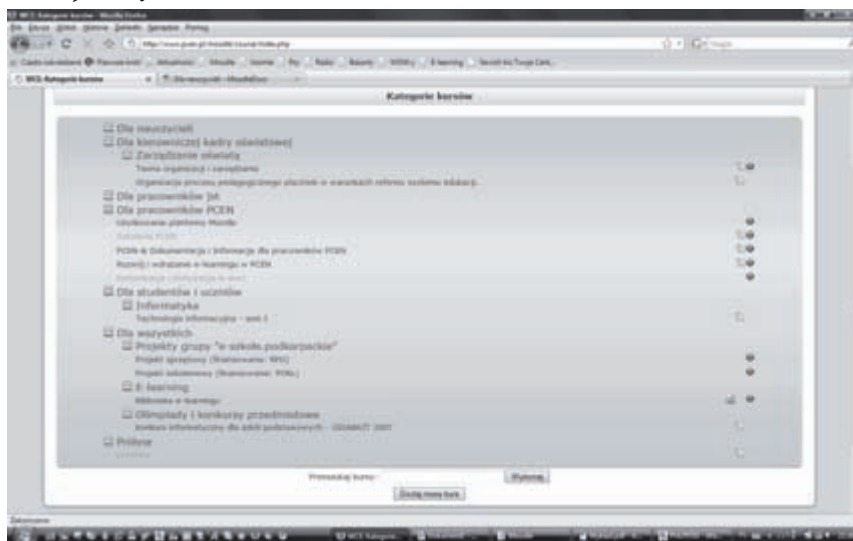
Piotr Ożarski *jest nauczycielem konsultantem w PCEN w Rzeszowie.*

Jacek Kulasa

Platforma Moodle cz. III

Tworzenie nowego kursu na platformie Moodle

Jeśli chcemy stworzyć nowy kurs, musimy posiadać prawa autora kursów nadane przez administratora platformy. Po spełnieniu tego warunku przechodzimy do strony **Kategorie kursów** (rysunek poniżej) i klikamy w przycisk **Dodaj nowy kurs**.



Po naciśnięciu wskazanego przycisku otwiera się nam formularz określający ustawienia nowego kursu.

- format tematyczny – jest bardzo zbliżony do formatu tygodniowego, z wyjątkiem tego, że kurs zamiast na tygodnie podzielony jest na tematy. Nie ma również żadnych ograniczeń czasowych związanych z dostępem do poszczególnych „składowych”;

- format towarzyski – zorientowany na jedno główne forum – Forum towarzyskie, które wyświetlone jest na stronie głównej. Wykorzystywany przy mniej sprecyzowanych zapotrzebowaniach. Autorzy systemu zalecają taki format do generowania np. uczelnianej tablicy ogłoszeń.

Data rozpoczęcia kursu. Data rozpoczęcia kursu określa termin rozpoczęcia kursu, jeżeli stosuje się tygodniowy format kursu. Ustawienie daty rozpoczęcia będzie miało wpływ na sposób wyświetlania poszczególnych tygodni.

Maksymalny dopuszczalny rozmiar pliku w ramach jednego kursu. Ten parametr definiuje największy dopuszczalny rozmiar pliku, który może być przesłany przez studenta w ramach danego kursu.

Wymuś temat. Pozwala autorowi wybrać kompozycje kursu udostępnioną przez administratora platformy.

Rodzaje grup. Dostępne są trzy ustawienia dla grup: bez grup, widoczne grupy i osobne grupy. Wybór opcji **brak grup** oraz **osobne grupy** powoduje, że każda grupa widzi tylko siebie, reszta jest niewidoczna.

Dostępność kursu. Ta opcja pozwala Ci na całkowite ukrycie Twojego kursu. Nie będzie on figurował na żadnej z list kursów, chyba że będzie ona przeglądana przez nauczycieli prowadzących ten kurs lub przez administratorów.

Klucz dostępu. Klucz dostępu do kursu ma na celu uniemożliwienie udziału w kursie osobom niepożądanym. Jeżeli nic tutaj nie wpiszesz, to każda osoba, która posiada konto w tym serwisie będzie mogła zapisać się na Twój kurs, wchodząc na stronę kursu.

Zmiana nazwy ról. Tutaj możesz wprowadzić swoje nazwy dla poszczególnych ról na platformie, np. zamiast student – uczeń, a zamiast prowadzący – nauczyciel.

Edytowanie kursu

Dodawanie lub modyfikowanie zasobów i składowych możliwe jest po włączeniu trybu edycji. Można to zrobić, klikając na guzik w prawym górnym rogu strony kursu lub na link „Włącz tryb edycji” w menu administracyjnym kursu. Wyłączenie trybu edycji odbywa się w analogiczny sposób.

Kiedy tryb edycji jest włączony, pojawiają się na stronie poniższe ikony:

– ikona edycji pozwala na aktualizacje zasobu/składowej znajdujących się obok.

– ikona pomocy wyświetla okno z pomocą podręczną.

– otwarte oko oznacza, że zasób/składowa jest widoczna dla studentów.

Po kliknięciu zostanie zamknięte.

– zamknięte oko oznacza, że zasób/składowa nie jest widoczna dla studentów. Po kliknięciu zostanie otwarte.

– strzałki przesuwają element w lewo/prawo.

– ikona przesunięcia pozwala na przemieszczanie elementu.

– ikona **przenieś tutaj** pojawia się podczas przenoszenia elementu.

– ikona **usuń** bezpowrotnie kasuje element.

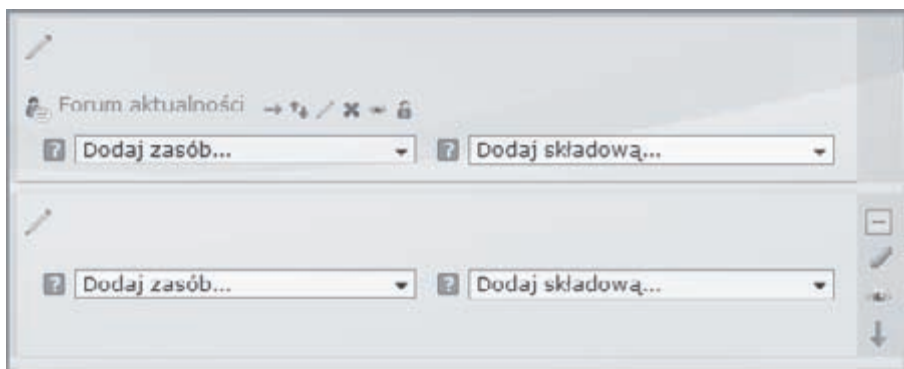
– znacznik pozwala wybrać aktywną sekcję.

– ukrywa pozostałe sekcje.

– wyświetla wszystkie sekcje kursu.

Niektóre z tych ikon ulegają zmianie w zależności od wyboru kompozycji strony kursu.

Elementem składowym każdego kursu są **składowe** i **zasoby**.



Moodle obsługuje wiele różnych rodzajów zasobów, dzięki czemu możesz umieścić w kursie niemalże każdy rodzaj treści oraz zawiera szeroki wachlarz modułów aktywności, które mogą być wykorzystane do zbudowania kursu dowolnego typu.

Ale o tym napiszę w kolejnej części.

Jacek Kulasa *jest nauczycielem konsultantem w PCEN w Rzeszowie
Oddział w Tarnobrzegu*

Piotr Ożarski

Koło historii edukacji informatycznej

Prawdziwym niebezpieczeństwem nie jest to, że komputery zaczynają myśleć inaczej jak ludzie, ale to, że ludzie zaczynają myśleć, jak komputery.

Sydney J. Harris

Kiedy pod koniec lat osiemdziesiątych XX wieku na rynku polskim pojawiły się pierwsze komputery osobiste, nazywane wówczas mikrokomputerami powszechnego użytku, takich firm jak ZX Spectrum, Comodore Atari czy nasze polskie Elwro 800, zastanawiano się nad ich miejscem i rolą w edukacji. Dyskusja toczyła się wokół roli mikrokomputerów w nauczaniu. Rozważano za i przeciw, biorąc pod uwagę możliwości i potrzeby ich wykorzystania oraz wpływu komputerów na rozwój dzieci. Ważny wówczas spór związany z nauczaniem informatyki w szkole koncentrował się wokół pytania: Na jakim etapie edukacji wprowadzić komputer do nauczania? Opcja pierwsza, lansowana przez zwolenników nowoczesności, optowała, aby dzieci w szkołach podstawowych od klasy pierwszej uczyły się pisać i liczyć, korzystając z pomocy komputerów. Uważano, że jest to konieczność, wynikająca z postępu i możliwości współczesnej techniki. Uzasadniano to między innymi znaczeniem nowoczesnego nauczania opartego na wykorzystaniu rozwijających się technologii, nowych środków dydaktycznych, a w tym wielkich możliwości komputerów. Opcja druga, skupiająca zwolenników tradycyjnego nauczania, była w wyraźnej opozycji do takiego bezkrytycznego zafascynowania nowoczesnością. Twierdzono, że w przyszłości komputery będą reagowały na ludzką mowę i nie będzie konieczne uczenie się skomplikowanych programów oraz języków programowania. Przekonywano, by najpierw w tradycyjny i sprawdzony od wielu lat sposób nauczyć dzieci umiejętności poprawnego liczenia, pisania, dobrego formułowania zdań w języku ojczystym oraz logicznego myślenia, a dopiero potem, w miarę potrzeb i możliwości, uczyć skomplikowanych komend systemu operacyjnego DOS i rozkazów Nortona niezbędnych do obsługi komputera.

Tamte czasy to już historia i dziś młodzieży trudno jest uwierzyć, że wtedy tylko nieliczni nauczyciele doskonalili się na kursach informatycznych czy studiach z informatyki, a komputer był dostępny tylko dla zamożnych i mało kto myślał o jego powszechnym użyciu. Dyskusje były dyskusjami teoretycznymi, bo wygrała ekonomia, która zdecydowała, że do początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku tylko w nielicznych szkołach pojawiły się komputery. Historia tamtych lat pokazuje, że było to dobre rozwiązanie, bo dziś DOS czy Norton zastąpiły prostsze, bardziej przyjazne systemy i programy, na czele z nadal „miłościwe nam panującym”, coraz nowszym systemem Windows w wersji... jeszcze nie znanej, bo ciągle poprawianej.

A co z postawionym wcześniej pytaniem: Na jakim etapie edukacji wprowadzić komputer do nauczania? Po ponad 20 latach samo życie przyniosło odpowiedź, bo...

Przez ten okres do szkół trafiło ponad 560 000 komputerów sfinansowanych z budżetu państwa. Każdy nauczyciel ukończył przynajmniej podstawowy kurs obsługi komputera, a przynajmniej kilku nauczycieli z każdej szkoły szkolenia specjalistyczne typu: M, OCM, PD, SPD, D i wiele innych. Dla przykładu: w jednym tylko, międzynarodowym programie informatycznym pod nazwą „Intel – Nauczanie ku przyszłości” uczestniczyło w Polsce ponad 55 000 nauczycieli.

Dziś coraz większym zainteresowaniem nauczycieli cieszą się przykłady dobrej praktyki związane z pokazem wykorzystania komputera na różnych lekcjach. Ważna staje się praktyka, a nie teoria, bo tej jest odpłatnie w książkach i „gratis” w Internecie bardzo dużo. Dlatego nauczyciele chętnie uczestniczą w takich spotkaniach, jak działająca od 4 lat *Akademia Technologii Informatycznej i Komunikacyjnej* Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie (PCEN), w których gośćmi są właśnie nauczyciele, wykładowcy, autorzy podręczników – praktycy z dużym doświadczeniem. Następstwem spotkań *Akademii TIK* są warsztaty i kursy informatyczne poszerzające zdobytą wiedzę i umiejętności.

A komputer... Już nieodwołalnie wkracza do klas pierwszych szkoły podstawowej. Od 1 września 2009 r. w szkołach podstawowych pojawi się nowy przedmiot o nazwie *zajęcia komputerowe*. W zamyśle twórców nowej programowej „edukacja najmłodszych uczniów powinna umiejętnie splecać naukę z zabawą, by w łagodny sposób wprowadzić ich w świat szkoły”. Z założenia prowadzenie zajęć z zakresu edukacji muzycznej, plastycznej, wychowania fizycznego, zajęć komputerowych i języka obcego powinno być prowadzone w ramach kształcenia zintegrowanego. Biorąc jednak pod uwagę kompetencje nauczycieli i możliwości organizacyjne szkoły, dyrektor, w uzasadnionych przypadkach, może zdecydować o wyłączeniu tych zajęć z bloku zajęć zintegrowanych i ich prowadzenie powierzyć

innemu nauczycielowi, jeśli tylko posiada on odpowiednie kwalifikacje w tym zakresie. Jakie będą tego efekty, trudno dziś przewidzieć.

Co ciekawe zajęcia komputerowe w 3-letnim cyklu edukacji wczesnoszkolnej mają obejmować łącznie 95 godzin lekcyjnych. To o 30 godzin więcej niż obejmuje nauczanie informatyki w gimnazjum (65 godzin). Organizacja zajęć z informatyki ma obowiązkowo uwzględniać podział na grupy. Od 1 września 2010 roku liczba uczniów w grupie nie będzie mogła przekraczać liczby stanowisk komputerowych w pracowni komputerowej, czyli według obecnego standardu 10 stanowisk – 10 uczniów w grupie. Spełni się w końcu marzenie wielu nauczycieli informatyki, którzy od dawna postulowali takie rozwiązanie.

Pomału zmierzamy też do znanego już w historii edukacji systemu nauczania opartego na relacji: mistrz i uczeń. Jest ono ponownie wykorzystywane między innymi w zarządzaniu personalistycznym oraz w powszechnym, dzięki Internetowi, zdalnym nauczaniu (w różnych odmianach – głównie w e-learningu i blended learningu).

Wśród znanych na rynku edukacyjnym platform e-learningowych wymieniane jest WCE PCEN w Rzeszowie. Bardzo pozytywnie wypowiedział się o niej w numerze 2/2009 czasopisma internetowego Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie *e-mentor* Zbigniew Osiński, w artykule pt.: *Polskie internetowe serwisy edukacyjne – czy służą edukacji?*: „Najbardziej rozbudowana jest oferta ośrodka rzeszowskiego, który prowadzi witrynę Wirtualne Centrum Edukacji, zawierającą kursy o różnorodnej tematyce związanej z pracą nauczyciela.”

Współcześnie wracamy także do upowszechnianych w polskiej edukacji w latach 90. XX wieku kompetencji kluczowych (m.in. poprzez program Krea-tor). A to za sprawą Unii Europejskiej, która w swojej strategii edukacyjnej pod pojęciem edukacja rozumie coś więcej niż tylko przekazywanie informacji i wiedzy. Zakłada bowiem, że podstawowym kryterium przydatności danego zasobu dla celów edukacyjnych powinno być oferowanie treści pomagających uczniom nabywać kompetencje kluczowe (ogólnokształcące), a także pozwalających nauczycielom wspierać swoich uczniów w kształtowaniu wspomnianych kompetencji.

Systemy edukacji w Unii Europejskiej stawiają kształtowanie kompetencji kluczowych na pierwszym miejscu, jako niezbędne we współczesnych warunkach społeczno-gospodarczych, będących efektem **rewolucji informacyjnej**. Szybko rozwijające się **społeczeństwo informacyjne** i globalna gospodarka oparta na wiedzy określa, zdaniem specjalistów ds. kształcenia, najbardziej przydatne młodemu człowiekowi kompetencje. Należą do nich: logiczne, konstruktywne i kreatywne myślenie, czytanie ze zrozumieniem; samodzielne uczenie się – **także z wykorzystaniem technologii informacyjnej**, twórcze rozwiązywanie problemów, wyszukiwanie, selekcjonowanie, porządkowanie, przetwarzanie, gromadzenie i ocenianie

poprawności oraz przydatności informacji i wiedzy z wykorzystaniem publikacji fachowych, massmediów, **a także technologii informacyjnej i komunikacyjnej**; odróżnianie faktów i informacji od opinii i propagandy, sprawne komunikowanie się w mowie i piśmie w języku ojczystym i językach obcych, a także umiejętność pracy w zespole, podejmowania decyzji, organizowania własnego stanowiska pracy, poruszania się na rynku pracy, negocjacyjnego rozwiązywania konfliktów, dbania o zdrowie.

Właśnie te kompetencje ukierunkowują dalszy rozwój współczesnej edukacji, w której znaczenie technologii informacyjnej i komunikacyjnej jest niepodważalne. Nie da się tego nie zauważyć, pominąć, uciec przed zamianami cywilizacyjnymi, którymi na co dzień żyją szczególnie, ale nie tylko (popularność Uniwersytetów III wieku, a w nich szkoleń komputerowych), ludzie młodzi. Warto o tym pamiętać, kształtując własny i innych sposób myślenia, planowania, działania oraz wszechstronnego rozwoju.

Najnowszy projekt realizowany ze środków UE przez Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie pod nazwą **Podkarpackie Szkolenie Informatyczno-Metodyczne** (www.psim.pcen.pl), adresowany głównie do nauczycieli przedmiotów nieinformatycznych, oparty jest właśnie na kształtowaniu kompetencji kluczowych i trafnie wpisuje się w obecne zmiany edukacyjne.

Z powyższych rozważań wynika, że wchodząca obecnie do szkół reforma oświaty przynosi odpowiedź na pytanie sprzed lat: Czego uczyć dzieci w pierwszej kolejności? Czy od najmłodszych lat najpierw poprawnego pisania, liczenia, logicznego myślenia i mądrego znajdowania informacji bez potrzeby użycia komputera czy też od początku edukacji szkolnej młodego pokolenia włączyć do niej komputer i jego liczne możliwości? Nowy przedmiot zajęcia komputerowe wprowadzany do szkoły podstawowej zamyka spór, a praktyka szkolna da odpowiedź na nadal aktualny problem: Czy da się mądrze połączyć obie wymienione opcje wykorzystania komputera w edukacji? I znów historia pokaże, życie odpowie na pytania bardziej zasadnicze: Czy polska szkoła jest dobrze przygotowana na te zmiany i jakie będą ich konsekwencje dla nas dziś i w przyszłości? Ku refleksji pozostaje nam przestroga, z cytowanej we wstępie myśli-motta Sydneya J. Harrisa, obyśmy po latach nie doszli do wniosku, że... myślimy jak komputery.

Piotr Ożarski

Jerzy Mil

Jak pokochać geometrię?

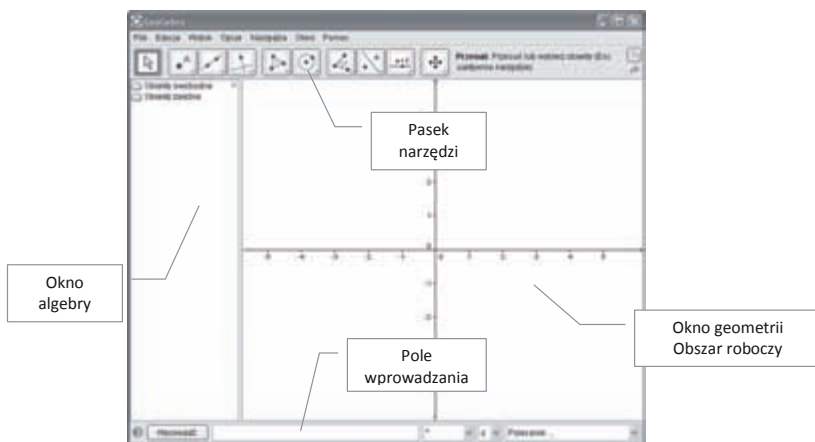
Moje spotkania z GeoGebra

Jeden rysunek może zastąpić wiele słów... A ile słów zastąpi rysunek interaktywny?

O programie

Jak zapewne większość nauczycieli matematyki, miałem okazję wypróbować komercyjny program Cabri II. Nie byłbym jednak sobą, gdybym nie zaczął szukać jego darmowego odpowiednika. Jednym z „zamienników” był napisany w języku Java program GeoGebra (<http://www.geogebra.org>). Jego możliwości wskazują, że jest to program wart szerokiego rozpowszechnienia.

W artykule mogę opisać tylko niektóre zastosowania programu GeoGebra. Aby go wykorzystać, wymagane jest zainstalowanie oprogramowania Javy w wersji 1.4 lub wyższej.



Rysunek 1. Okno GeoGebry po uruchomieniu programu

Czym jest GeoGebra? Jest to program open source, stworzony przez grupę programistów pod kierunkiem Markusa Hohenwartera z Florida Atlantic University, który łączy geometrię, algebrę i analizę matematyczną. Z jednej strony GeoGebra pozwala na tworzenie konstrukcji geometrycznych

wykorzystujących różne obiekty geometryczne, przekształcenia. Obiekty te mogą być dynamicznie zmieniane. Z drugiej strony współrzędne i równania mogą być wpisywane bezpośrednio. Każdy obiekt jest reprezentowany w oknie geometrii (obszar roboczy) i oknie algebry. Program występuje w kilkudziesięciu wersjach językowych, oczywiście także w wersji polskiej. Jest doskonałym narzędziem nie tylko dla nauczycieli matematyki. Pozwala na wizualizację zagadnień z zakresu mechaniki, optyki, astronomii czy elektroniki.

Przykłady zadań z wykorzystaniem GeoGebry

1. Własności równoległoboku

Zadanie: Narysuj równoległobok, w którym wyświetlane będą długości boków.



Z paska narzędzi wybierz Punkt i zaznacz w obszarze roboczym trzy punkty – A, B i C.



Za pomocą narzędzia Prosta narysuj proste AB i AC, klikając punkty, przez które mają one przechodzić.



Wybierz narzędzie Równoległa i narysuj prostą równoległą do prostej AB i przechodzącą przez punkt C oraz prostą równoległą do AC i przechodzącą przez punkt B.



Korzystając z narzędzia Punkt przecięcia dwóch obiektów zaznacz punkt przecięcia prostych równoległych – D.

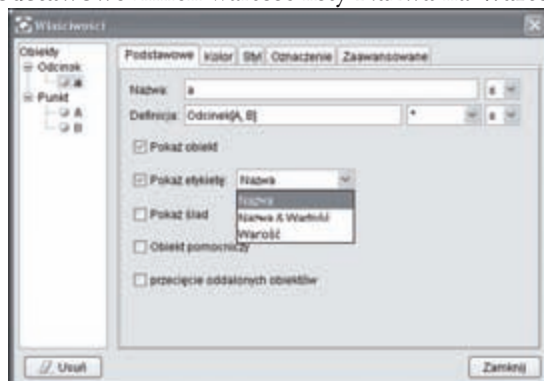


Wybierz narzędzie Pokaż/ukryj obiekt i kliknij wszystkie narysowane proste, by je ukryć.



Narysuj równoległobok, korzystając z narzędzia Wielokąt, klikając kolejno wierzchołki. Aby zamknąć wielokąt, należy ponownie kliknąć pierwszy wierzchołek.

Kliknij kolejno prawym klawiszem myszy każdy z boków równoległoboku. W menu kontekstowym wybierz **Właściwości**. W oknie (patrz rysunek poniżej) w zakładce **Podstawowe** zmień wartość listy **Nazwa** na **Wartość**.





Wybierz tryb **Przesuń** i zmieniaj pozycję wierzchołków A, B, C.

2. Okrąg opisany na trójkącie

Zadanie: Narysuj okrąg opisany na trójkącie.



Narysuj trójkąt, korzystając z narzędzia **Wielokąt**.



Narysuj symetralne dwóch boków, wybierając narzędzie **Symetralna** i klikając wybrane odcinki.



Wybierz narzędzie **Punkt przecięcia dwóch obiektów** i kliknij kolejno obie symetralne.



Skorzystaj z narzędzia **Okrąg o danym środku przechodzący przez punkt**. Jako środek wybierz punkt przecięcia symetralnych. Drugim punktem będzie wybrany z wierzchołków trójkąta.



Wybierz tryb **Przesuń** i zmieniaj pozycję wierzchołków A, B, C.

3. Twierdzenie Pitagorasa

Zadanie: Narysuj kwadraty zbudowane na bokach trójkąta prostokątnego.



Z paska narzędzi wybierz **Punkt** i zaznacz w obszarze roboczym trzy punkty – A, B i C.



Za pomocą narzędzia **Prosta** narysuj prostą AB.



Wykorzystując narzędzie **Prostopadła**, narysuj prostą prostopadłą do prostej AB i przechodzącą przez punkt B.



Ponownie wybierz narzędzie **Punkt** i kliknij w prostą prostopadłą. Punkt C będzie się przemieszczał tylko w obrębie tej prostej.



Wybierz narzędzie **Pokaż/ukryj obiekt** i kliknij wszystkie narysowane proste, by je ukryć.



Narysuj trójkąt ABC korzystając z narzędzia **Wielokąt**.



Korzystając z narzędzia **Wielokąt foremny**, narysuj kwadraty zbudowane na bokach trójkąta. Kliknij w tym celu końce boku (prawoskrętnie), a w oknie wyboru ilości boków kliknij przycisk **OK**.

Kliknij kolejno prawym klawiszem kwadraty i wybierz w menu polecenie **Właściwości**. W zakładce **Podstawowe** zmień wartość listy **Nazwa** na **Wartość**.



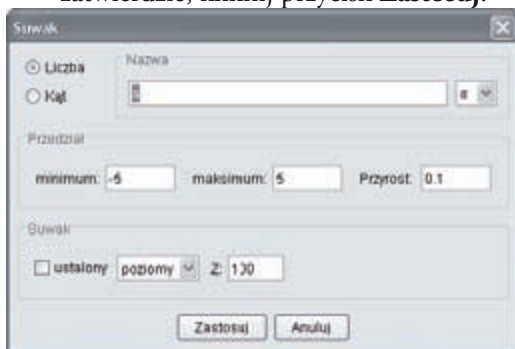
Wybierz tryb **Przesuń** i zmieniaj pozycję wierzchołków A, B, C.

4. Funkcja kwadratowa

Zadanie: Zbadaj jak zmienia się wykres funkcji kwadratowej $f(x)=ax^2+bx+c$ w zależności od współczynników a, b i c.



Za pomocą narzędzia **Suwak** wstaw trzy suwaki a, b, c. W oknie dialogowym możesz zmienić wartość minimalną i maksymalną oraz przyrost i rozmiar suwaka (patrz rysunek poniżej). By je zatwierdzić, kliknij przycisk **Zastosuj**.



W polu **Wprowadź** wpisz wzór funkcji $f(x)=a*x^2+b*x+c$



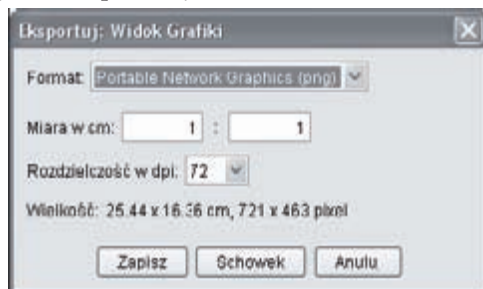
Wybierz tryb **Przesuń** i zmieniaj wartość suwaków a, b, c.

Tworzenie materiałów dydaktycznych z wykorzystaniem GeoGebry

Ważnym zastosowaniem GeoGebry jest możliwość tworzenia materiałów dydaktycznych: statycznych (obrazy w formatach png, eps, svg, pdf, emf; protokoły konstrukcji – plik html) i dynamicznych wizualizacji (pliki GeoGebry – ggb i dynamiczne karty pracy – pliki html z apletami Javy).

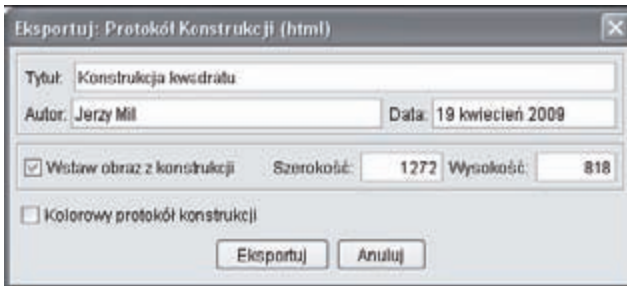
Materiały statyczne

By rysunek przedstawiony, widoczny w obszarze roboczym, zapisać jako obraz, klikamy polecenie **Plik/Eksportuj/Widok grafiki**. W oknie możemy wybrać format obrazka, jego skalę (pola Miara w cm) oraz rozdzielczość. Obrazek może być zapisany lub skopiowany do schowka.



Rysunek 2. Okno eksportu grafiki

Drugim rodzajem materiałów statycznych jest protokół konstrukcji. Okno protokołu otwieramy poleceniem **Widok/Protokół konstrukcji**. Możemy na jego podstawie stworzyć stronę html, wybierając w oknie protokołu polecenie **Plik/Eksportuj jako strona internetowa**. W oknie eksportu protokołu konstrukcji podajemy jego tytuł, autora i datę utworzenia. Do tekstu możemy dołączyć obraz z obszaru roboczego. Musimy wówczas określić jego rozmiary. Tekst protokołu może być pokolorowany stosownie do koloru tworzonych w nim obiektów.

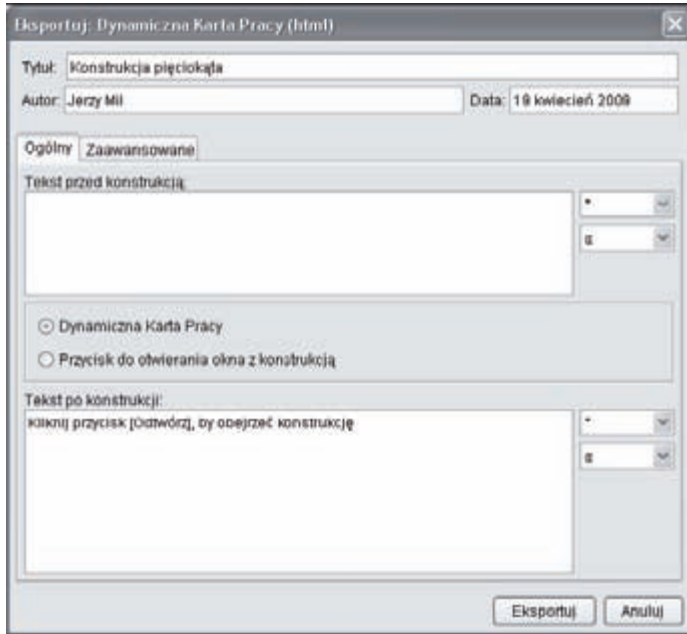


Rysunek 3. Okno eksportu protokołu konstrukcji

Materiały dynamiczne

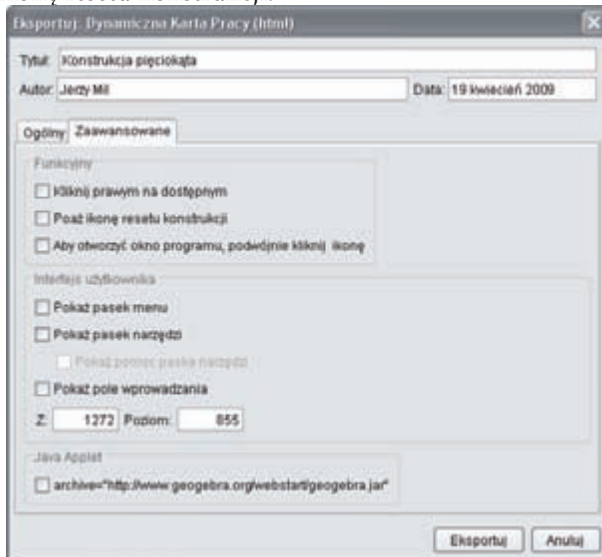
Jeśli dysponujemy komputerem z zainstalowanym programem GeoGebra, możemy wykorzystać jako materiały dydaktyczne pliki zapisane w tym programie. Nie jest to jednak konieczne. Możemy skorzystać z eksportu konstrukcji do postaci dynamicznej karty pracy – pliku html z dołączonym apletem Javy. Dynamiczne karty pracy można oglądać za pomocą zwykłej przeglądarki internetowej z zainstalowanym oprogramowaniem Java.

W celu stworzenia dynamicznej karty pracy wybieramy polecenie **Plik/Eksportuj/Dynamiczna Karta Pracy jako strona internetowa**. Okno eksportu składa się z dwóch zakładzek: **Ogólny** i **Zaawansowane**. Podobnie jak przy eksporcie protokołu konstrukcji podajemy tytuł, autora i datę utworzenia. W zakładce **Ogólny** możemy wpisać teksty, które pojawią się na stronie nad lub pod apletem.



Rysunek 4. Eksport dynamicznej karty pracy - zakładka Ogólne

W zakładce **Zaawansowane** podajemy przede wszystkim rozmiary ramki apletu. Możemy też m.in. włączyć pasek menu czy narzędzi, włączyć prawy klawisz myszy albo ikonę resetu konstrukcji.



Rysunek 5. Eksport dynamicznej karty pracy - zakładka Zaawansowane

Wiki, czyli podzieli się z innymi

GeoGebra to nie tylko sam program. Autorzy zadbali o stworzenie wokół niego międzynarodowej społeczności programistów i użytkowników. Szczególnie cenne wydaje się stworzenie serwisu GeoGebraWiki (http://www.geogebra.org/en/wiki/index.php/Main_Page). Jest to międzynarodowe repozytorium materiałów stworzonych z wykorzystaniem GeoGebry. Zawiera ono głównie dynamiczne karty pracy i ich pliki źródłowe publikowane na serwerze GeoGebry, linki do zewnętrznych stron internetowych, a także konspekty i testy. Publikowane na serwerze materiały są dostępne na podstawie licencji Creative Commons z warunkami: uznanie autorstwa (Attribution), użycie niekomercyjne (Noncommercial), na tych samych warunkach (Share Alike). Więcej o licencji Creative Commons możesz przeczytać na stronie <http://creativecommons.pl/licencje-praw-autorskich-creative-commons/>. Ponieważ sam staram się aktywnie uzupełniać polską stronę GeoGebraWiki, zachęcam nie tylko do wykorzystywania GeoGebry w swojej pracy dydaktycznej, ale także do publikowania swoich pomysłów i prac.

■ **Jerzy Mil** *jest nauczycielem w Zespole Szkół w Radymnie.*

Tomasz Kras

A ja się uczyłem innego HTML-a

Jeśli HTML, język programowania, spróbujemy określić w kategoriach wieku, to jest on w szkole średniej, bowiem publiczna specyfikacja opisywanego języka została zamieszczona przez Tima Bernersa-Lee w 1991. W porównaniu z językiem C czy też Pascallem (pierwsze standardy zostały ustanowione na początku lat 70. XX w.) jest on wciąż nastolatkiem. I jest zmienny... jak nastolatki. Ci z nas, którzy zdobywali wiedzę na studiach informatycznych lub pokrewnych pod koniec XX w., powinni niemal od nowa zacząć uczyć się tworzenia współczesnych stron WWW.

Różne wersje HTML-a

Obecnie organizacja World Wide Web Consortium (W3C) wskazuje jako obowiązujące wersje języka HTML 4.01 i XHTML 1.0 (obie w trzech wersjach: strict, transitional i frameset). Ponadto zdefiniowany jest standard XHTML 1.0 i XHTML Mobile 1.0. Projektując stronę, należy więc zadbać, by była ona „co najmniej” w 100% zgodna z najmniej „rygorystycznym” standardem HTML 4.01 Transitional. Najlepiej zadba o to któryś z edytorów stron WWW, np. płatny Adobe Dreamwaver CS3 (czy też CS4) lub bezpłatny, ale o wiele uboższy w możliwości, NVU.

Nowe idee w projektowaniu stron WWW

Oddzielenie treści od wyglądu

Zasada powyższa jest pierwszą, jaką należy przyswoić i stosować, projektując swoją stronę (serwis) WWW. Zakłada się, że dokument HTML (XHTML) zawiera wyłącznie informacje o treści oraz definicje elementów arkusza stylów CSS; np. w pliku HTML jest tylko znacznik <h1>, a w pliku CSS definicja: h1 {font-family: Verdana; font-size: 10px; color: #FF0000;}, mówiąca o tym, że tekst nagłówek pierwszego stopnia ma być pisany czcionką Verdana o wielkości 10 pikseli w kolorze czerwonym. O ile kolejne „idee”,

obecne we współczesnym projektowaniu stron WWW, można odłożyć sobie na później, o tyle współczesnego HTML-a należy się uczyć jednocześnie z arkuszem stylów CSS.

Dynamika

Współczesne strony WWW „żyją” i nie przypominają swoich poprzedników sprzed 10 lat. Dynamiczną zmianę zawartości zawdzięczają przede wszystkim technologiom związanym z Java Scriptem. Ten język programowania, który od początku swego powstania – połowy lat 90. XX w. – związany jest z HTML-em, na początku XXI w. przez niektórych został skazany na zapomnienie. JS powrócił jednak w postaci technologii AJAX oraz tzw. Freamworków, np. JQuery, Prototype, itp. Wszystkie te jego „mutacje” pozwalają, niezmienny do tej pory jak strona w gazecie plik HTML, upodobnić do typowej aplikacji np.: GMail, Google Maps.

Szablony, bazy danych

Inną powszechną ideą jest korzystanie z serwerowych języków programowania, takich jak: PHP i ASP oraz serwerowych baz danych: MySQL, PostgreSQL, SQL serwer. Podstawą takich projektów jest pomysł, by cała treść strony pobierana była z bazy danych. W przykładowej tabeli *artykuły* znajdują się więc pola: *tytuł, opis, streszczenie, treść, autor, data*. Jeśli w bazie danych znajduje się 1000 artykułów, to do ich wyświetlenia wystarczy jedna strona, np. *artykul.php*, która na podstawie przekazanego identyfikatora rekordu pobierze odpowiednie dane z bazy danych i wyświetli w zaplanowanej przestrzeni (np. tytuł u góry, poniżej streszczenie, następnie opis itd.). Tak funkcjonują serwisy np. Kuratorium Oświaty w Rzeszowie czy PCEN.

Kilka uwag co do samego HTML-a

Zmienił się też sam HTML. Niektóre znaczniki zostały odesłane do lamusa; zdeprecjonowano np.: <center>, , <u>. Znaczniki i ich atrybuty należy pisać tylko małymi literami. Dokument nie zaczyna się znacznikiem <html>, a tzw. deklaracją DOCTYPE. W standardzie XHTML nie ma nie „zamkniętych” znaczników –
 zostało zastąpione przez
 itd., itp. ...

Wszystkich zainteresowanych tematem proszę o kontakt za pomocą poczty elektronicznej: tomasz.kras@gmail.com. Istnieje możliwość zorganizowania w ramach Akademii TIK darmowych warsztatów poświęconych tej tematyce.

Tomasz Kras jest nauczycielem informatyki w Zespole Szkół nr 3 w Rzeszowie

Jacek Kulasa

Pół roku Wirtualnego Centrum Edukacji PCEN w Rzeszowie

9 września 2008 roku został powołany Zespół ds. e-learningu w PCEN. Powołano go Rozporządzeniem Nr 19/2008 Dyrektora Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie z dnia 3 października 2008 r.

W skład Zespołu weszli:

- Jacek Kulasa – Oddział PCEN w Tarnobrzegu,
- Roman Klara – Oddział PCEN w Krośnie,
- Iwona Mazur – Oddział PCEN w Przemyślu,
- Piotr Ożarski – Oddział PCEN w Rzeszowie.

Jednym z pierwszych zadań postawionych przed Zespołem było przygotowanie modelu wdrożenia e-learningu, który będzie funkcjonował w kolejnych latach. Prace rozpoczęto od uruchomienia 26 września platformy e-learningowej Moodle. Określono równocześnie główne zadania Zespołu. Są one następujące:

- przygotowanie strategii wdrażania e-learningu w PCEN w Rzeszowie,
- opracowanie planu wdrażania e-learningu w PCEN w Rzeszowie,
- opracowanie modelu wdrażania e-learningu w PCEN w Rzeszowie,
- opracowanie zasad (metodyki) wdrażania e-learningu w PCEN w Rzeszowie,
- popularyzacja szkoleń o charakterze e-learningowym wśród wszystkich grup odbiorców oraz wśród pracowników PCEN,
- wstępne wdrożenie systemu szkoleń o charakterze e-learningowym w PCEN w Rzeszowie.

Za główny cel strategiczny przyjęto podejmowanie wszelkich działań, które spowodują, że e-learning będzie wykorzystywany jako jedna z pełnoprawnych form doskonalenia, traktowany jednocześnie jako perspektywiczny kierunek rozwoju dydaktyki w PCEN. Cel ten realizowany jest poprzez stopniowe wprowadzenie w PCEN form doskonalenia on-line, przeznaczonych przede wszystkim dla odbiorców statutowych. Do tej pory uruchomiono kilkanaście kursów on-line dla nauczycieli:

- a) Awans zawodowy.
 - I) Awans zawodowy nauczyciela kontraktowego.
- b) Diagnostyka edukacyjna.

I) Konstruowanie programu poprawy efektywności kształcenia szkoły podstawowej i gimnazjum.

c) E-learning:

I) Biblioteka e-learningu.

II) Komunikacja i motywacja w sieci.

III) Nowe możliwości kształcenia z wykorzystaniem platformy Moodle.

IV) Wirtualna Biblioteka Nauczyciela.

d) Kursy przedmiotowe:

I) Informatyka.

(1) BALTIE – nauka czy zabawa.

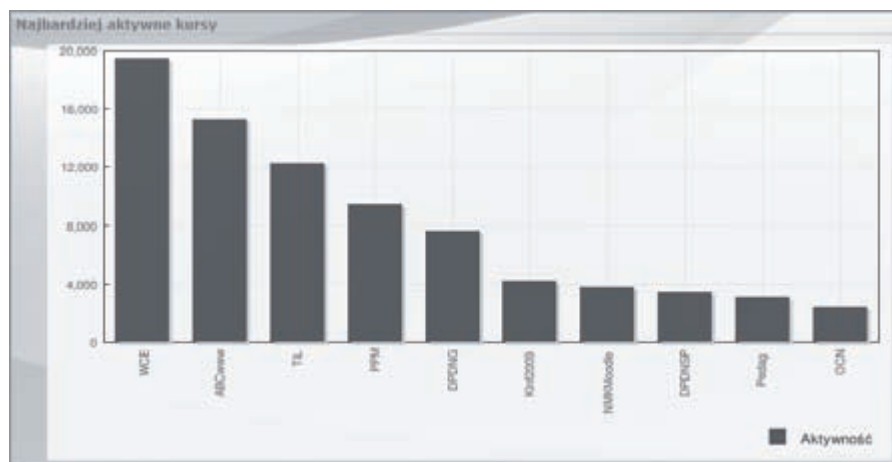
(2) Edytor edukacyjnych stron internetowych eXe.

(3) ABC tworzenia stron WWW.

II) Kursy hobbystyczne:

(1) ABC krótkofalarstwa – kurs szkoleniowy przygotowujący do egzaminu na licencję międzynarodową.

Na poniższym wykresie przedstawiono najbardziej aktywne kursy.



Poza tym w marcu br. ruszyła E-akademia tj. cykl e-learningowych warsztatów dla dyrektorów szkół i placówek oświatowych. Składa się ona z dwóch sesji, w których dyrektorzy będą mogli wziąć udział w 6 kursach.

E-AKADEMIA
warsztaty e-learningowe
dla dyrektorów szkół i placówek oświatowych

WIOSNA 2009

1. Ocena pracy nauczyciela
2. Public relations szkoły
3. Dyrektor przewodniczącym rady pedagogicznej

JESIEŃ 2009

1. Efektywne metody sprawowania nadzoru pedagogicznego
2. Hospitacja jako forma nadzoru pedagogicznego
3. Zarządzanie projektem edukacyjnym

Kolejnym udanym przedsięwzięciem są konkursy przedmiotowe dla uczniów prowadzone przy pomocy naszej platformy. W tym roku były to: V Edycja Konkursu „Drogi Polaków do niepodległości w latach 1795–1989” dla uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, pod patronatem Podkarpackiego Kuratora Oświaty Jacka Wojtasa oraz Telewizji Polskiej Oddział w Rzeszowie, oraz III Międzypowiatowy Konkurs Informatyczny dla uczniów szkół podstawowych GIGABAJT’2009 pod patronatem Prezydentów Miast Tarnobrzega i Mielca. W obydwu konkursach wzięło udział ponad 250 uczniów.

Przez okres funkcjonowania platformy zarejestrowało się ponad 1600 użytkowników. Odnotowujemy systematyczny wzrost liczby logowań, co przedstawia

Koniec okresu	Gość	Student	Nauczyciel bez praw edycji	Prowadzący
30 marzec 2009	972	6187	59	2458
23 marzec 2009	167	3688	97	1953
16 marzec 2009	144	5399	103	1727
9 marzec 2009	131	6232	25	2135

poniższa tabela.

E-learning staje się zatem nieodłączną formą doskonalenia, którą oferuje Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, zaś funkcjonowanie Wirtualnego Centrum Edukacji przyniesie wiele niewymiernych finansowo korzyści. Należy tu wymienić: poprawę wizerunku PCEN, poszerzenie oferty dla odbiorców statutowych, poszerzenie obszaru, z którego będą pochodzić przyszli klienci, możliwość pozyskania grantów unijnych, obniżenie kosztów szkolenia dla własnych pracowników.

Należy jednak pamiętać, że oferowanie własnych szkoleń on-line będzie wymagało poniesienia wydatków inwestycyjnych, związanych z zakupem profesjonalnej platformy e-learningowej wraz z unowocześnieniem infrastruktury sprzętowej.

Jacek Kulasa jest nauczycielem konsultantem w PCEN Oddział w Tarnobrzegu, koordynatorem Zespołu ds. e-learningu w PCEN

Piotr Ożarski

„Akademia TIK” rok czwarty – 2008/2009

Mija kolejny, czwarty już rok działalności, zainicjowanej w 2005 r., *Akademii Technologii Informacyjnej i Komunikacyjnej* (nazywanej w skrócie *Akademią TIK*). Formuła tych comiesięcznych spotkań sprawdziła się i nabiera coraz większego rozmachu, potwierdzając zapotrzebowanie nauczycieli na tego typu edukację informatyczną. Jest to także dowód na to, że można zorganizować bezpłatne, ciekawe wykłady dla nauczycieli, współpracując z wydawnictwami, firmami komputerowymi i reklamodawcami.

Poniżej przypominamy kilka szczegółów dotyczących tego projektu, zapraszając jednocześnie wszystkich zainteresowanych do udziału w spotkaniach.

Akademia TIK to przedsięwzięcie Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, skierowane do nauczycieli informatyki, technologii informacyjnej i komunikacyjnej oraz osób zainteresowanych tą tematyką. Jako projekt wchodzi w skład programu PCEN w Rzeszowie pod nazwą *Forum Edukacyjne*.

Celem *Akademii TIK* jest umożliwienie nauczycielom zdobywania wiedzy na temat ciekawych doświadczeń i zagadnień związanych z praktycznym wykorzystaniem TIK w nauczonym przedmiocie oraz poznanie nowości w tej dziedzinie. Jest to także **forum** wymiany doświadczeń i poglądów dotyczących praktycznego i różnorodnego wykorzystania TIK w szkole.

Formuła *Akademii TIK* to cykl odbywających się raz w miesiącu otwartych wykładów, połączonych z prezentacjami i aktywnym udziałem uczestników wykładów (8 spotkań w okresie od października do maja).

Program *Akademii TIK* jest przygotowywany z myślą o nauczycielach i dyrektorach szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, placówek wychowawczych, bibliotek. Uczestnictwo jest bezpłatne, a na zakończenie cyklu spotkań uczestnik otrzymuje zaświadczenie.

Wykładowcami są znani autorzy publikacji, doświadczeni nauczyciele pedagogicy, wykładowcy wyższych uczelni – praktycy z zakresu wykorzystania TIK. Dotychczas gościli w Akademii TIK m.in.: prof. Maciej M. Sysło – Uni-

wersytet Wrocławski (WSiP); twórca programu Baltic Bohumir Soukup – SGP, dr inż. Edward Krawczyński, prof. WSZMiJO w Katowicach, dr Tomasz Pardela – WSiIZ w Rzeszowie; Ian Lynch – inspektor w Office for Standards in Education, asesor National Professional Qualification for Headship – Great Britain; koordynator edukacji informatycznej Kuratorium Oświaty w Poznaniu Zbigniew Tálaga (WSzPWN); Mariusz Paszko – K2Lider, Wojciech Miącz – QNT Systemy Informatyczne, dyrektor Lesław Tomczak, Artur Nowak – WODiIP w Opolu, dyrektor Grażyna Gregoryczyk, Dariusz Fabicki – OELiZK w Warszawie, dyrektor dr Andrzej Wodecki UCZNIKO, PUW UMCS Lublin.

Wykłady odbywają się w godzinach 15.00–17.15 w PCEN w Rzeszowie i w miarę możliwości organizacyjnych w Oddziałach PCEN (Przemyśl, Tarnobrzeg, Krosno). Dwa razy w roku odbywają się duże konferencje tematyczne w OENiPAS w Czudcu.

Rezultatami spotkań *Akademii TIK* są tematyczne warsztaty szkoleniowe dla nauczycieli oraz wymiana doświadczeń między uczestnikami. W tym roku były to między innymi warsztaty prowadzone przez wykładowców z warszawskiego Ośrodka Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów Dariusza Fabickiego i Janusza Wierzbickiego – specjalistów od Microsoft Windows *Small Business Server*. Uczestniczyło w nich 168 nauczycieli informatyki z całego województwa.

Mamy nadzieję, że kolejny, jubileuszowy piąty rok będzie kontynuacją dotychczasowych interesujących spotkań i spełni oczekiwania uczestników.

Tabela z danymi tegorocznych spotkań Akademii TIK

Lp.	Temat	Prowadzący
1.	<p>Bloki tematyczne:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rozgrzewka. Po co nauczyciel jest potrzebny gdy wszystko jest w sieci? 2. Case Study. Jak dzieciaki używają Internetu? 3. Narzędziownia. Żywa strona Internetu. 4. Materiały online. Darmowe zasoby edukacyjne w sieci. 	<p>dr Andrzej Wodecki, dr Magdalena Jasińska, mgr Małgorzata Grad-Grudzińska, mgr Karolina Podgórska, mgr Rafał Moczadło UCZNIKO, PUW UMCS w Lublinie</p>
2.	<p>Oprogramowanie NetSupport School - wygoda zarządzania pracownią szkolną i monitorowania pracy uczniów.</p>	<p>Wojciech Prokopczuk ALWO Warszawa</p>

3.	LearningPanel - fabryka lekcji multimedialnych.	Piotr Krawczyk Premiere Multimedia Warszawa
4.	Prawa autorskie w sieci. Etyka a sieć.	Piotr Ożarski PCEN w Rzeszowie
5.	Nauczanie hybrydowe w oparciu o serwis edukacja. helion.pl i podręczniki Informatyka Europejczyka	Florian Gałuszka Helion Edukacja
6.	<i>Nowoczesne technologie w procesie rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych: profilaktyka, diagnoza i terapia.</i>	Zofia Domaradzka YDP Gdańsk
7.	<i>Szkolny serwer SBS 2003 filarem strategii edukacyjnej Twojej szkoły. Lekcje z komputerem czy komputer z lekcjami. Zagrożenie i bezpieczeństwo pracy w sieci Internet, a szkolne pracownie internetowe z serwerem MS SBS. Jak zwiększyć bezpieczeństwo całej szkoły w zakresie korzystania z sieci Internet?</i>	Witold Kranas Dariusz Fabicki Janusz Wierzbicki OEliZK Warszawa
8.	Wykorzystanie multimediiów i nowoczesnych platform internetowych do nauki informatyki w gimnazjum. Prezentacja podręcznika „Informatyka” A. Bremer i M. Sławik przygotowanego zgodnie z nową podstawą programową.	Aleksander Bremer Videograf Edukacja

Piotr Ożarski jest nauczycielem konsultantem, autorem i kierownikiem projektu Akademii TIK PCEN w Rzeszowie.

Piotr Ożarski

III Podkarpacki Konkurs

„Witryna internetowa
mojej szkoły”

Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie we współpracy z Międzynarodowymi Targami Rzeszowskimi i Kuratorium Oświaty w Rzeszowie zorganizowało trzeci już Podkarpacki Konkurs pod nazwą „Witryna internetowa mojej szkoły”.

Głównym celem konkursu, od pierwszej edycji, jest promocja szkół i placówek oświatowych województwa podkarpackiego, ich historii, dorobku i osiągnięć, poprzez opublikowanie zgłoszonych witryn internetowych. Konkurs daje okazję do pokazania talentu i wiedzy młodych, uzdolnionych uczniów oraz ich umiejętności pracy indywidualnej i zespołowej.



fot. Andrzej Iskrzycki

Uczestnikami konkursu są przedstawiciele gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych województwa podkarpackiego. Zgłaszane prace dotyczą ciekawych, oryginalnych i autorskich opracowań witryny internetowej szkoły, w której uczą się i pracują jej twórcy. W tym roku szczególnie wysoko punktowane były strony ukazujące historię szkoły.

Autorami prac mogły być indywidualne osoby – uczniowie lub zespoły składające się z 2–3 uczniów i nauczyciela – opiekuna. Zgodnie z regulaminem z danej szkoły mogła być zgłoszona jedna witryna internetowa. Oceniane były wyłącznie strony opublikowane w Internecie, w dwóch kategoriach szkół: gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne.

Komisja, oceniając witryny szkół, uwzględniała między innymi:

- zawartość strony,
- wygląd, tytuł, układ strony głównej i podstron,
- zastosowaną nawigację,
- elementy graficzne, kolorystykę,
- typografię,
- kompatybilność ze standardami,
- dostępność,
- stronę poświęconą historii szkoły.

Wyniki konkursu, uzyskane na podstawie prac Jury złożonego z przedstawicieli wymienionych we wstępie organizatorów, zostały ogłoszone na stronie internetowej Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie (www.pcen.pl), Kuratorium Oświaty (www.ko.rzeszow.pl) oraz Międzynarodowych Targów Rzeszowskich (www.targirzeszowkie.pl) dnia 6 lutego 2009 r.



fol. Andrzej Iskrzycki

Autorzy najlepszych 10 witryn szkolnych w każdej kategorii otrzymali dyplomy i cenne nagrody rzeczowe podczas uroczystości otwierającej IV Podkarpackie Targi Edukacyjne 24 lutego 2009 r. w Rzeszowie w Hali na Podpromiu.

Lista laureatów w kategorii gimnazja:

Lp.	Nazwa szkoły	Adres www	Liczba pnkt./ max
1.	Publiczne Gimnazjum nr 2 w Stanach	www.gim2stany.yoyo.pl	73/90
2.	Zespół Szkół w Besku	www.gimbess.pl	69/90
3.	Gimnazjum nr 2 im. Kró- lowej Zofii w Sanoku	www.gimnazjum2.sanok. prox.pl	68/90
4.	Publiczne Gimnazjum w Zespole Szkoły Podstawowej i Gimnazjum w Kołaczycach	www.zspig.pl	67/90
5.	Zespół Szkół w Paszczynie	www.paszczyna.edu.pl	66/90
6.	Gimnazjum nr 4 w Krośnie	www.gimnazjum4.tubaza.net	65/90
7.	Gimnazjum im. Orłat Lwowskich w Wiśniowej	www.gimnazjum-wisniowa.pl	63/90
8.	Gimnazjum im. Królowej Jadwigi w Brzostku	www.brzostekgim.glt.pl	62/90
9.	Gimnazjum Nr 2 w ZS Nr 2 w Nisku	www.zs2.nisko.pl	61/90
10.	Zespół Szkół nr 5 w Rzeszowie	www.zwieczyczasz.neostrada.pl	60/90

Wyróżnienie poza Konkursem otrzymał Zespół Szkół Nr 6 Specjalnych w Stalowej Woli.

Lista laureatów w kategorii szkoły ponadgimnazjalne:

Lp.	Nazwa szkoły	Adres www	Liczba pkt.
1.	Liceum Ogólnokształcące im. KEN w Stalowej Woli	www.loken.pl	77/90
2.	Michalicki Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych im. ks. Bronisława Markiewicza w Miejscu Piastowym	www.mzsp.pl	76/90
3.	Zespół Szkół Techniczno-Weterynaryjnych w Trzcianie k. Rzeszowa	www.zstw-trzciana.com.pl	67/90
4.	Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych Nr 5 w Krośnie	www.zsp5.krosno.pl	66/90
5.	Zespół Szkół Nr 3 w Sanoku	www.nowa.zs3.sanok.pl	66/90
6.	I Liceum Ogólnokształcącego w Łańcucie	http://lo-lancut.pl	66/90
7.	Zespół Szkół Technicznych w Kolbuszowej	www.zst.kolbuszowa.pl	65/90
8.	Zespół Szkół Technicznych w Mielcu	www.zstmielec.pl	65/90
9.	Zespół Szkół nr 1 w Jasle	www.zs1jaslo.pl	65/90
10.	Zespół Szkół im. gen. Józefa Kustronia w Lubaczowie	www.zs-lubaczow.com	65/90

W tegorocznym konkursie udział brały Zespoły z 63 szkół (32 z gimnazjów i 31 ze szkół ponadgimnazjalnych), którym dziękujemy za uczestnictwo i życzymy wytrwałej, ciekawej pracy przy prowadzeniu szkolnych wityrn.

Piotr Ożarski – koordynator Konkursu

Mariusz Kalandyk
z cyklu **To lubię!**

Opowiadanka Szczepanka

Podstawa programowa u pingwinów

Jest tak. Mija na przykład dziesięć lat i kłaczki na skrzydełkach nieco płowieją. Wichry zmieniają kierunki a zorze polarne wchodzą w obszar monochromatyzmu. Wszystko robi się nieco nudne, nazbyt oczywiste, do bólu fraczka rutynowe. Latorośle pingwinie także się nieco wycwaniły; mówienie o łowieniu rybek w Oceanie Lodowatym serdecznie je nudzi, bo i metody łowienia stare i temat wyeksploatowany, jakby nie było sieci, społeczności w rodzaju „Nasza kra sama spływa” i coraz lepszych gatunków lodu prasowanego – w sam raz do pisania i czytania on-line.

Co wonczas się robi?

Wprowadza zmianę.

Stare pingwinie wyjadacze mówią, że lepiej nic nie zmieniać, bo i po co? Stare jest piękne, a nowe – mocno wątpliwe. Młodsze pokolenie wyjadaczy rybich ogonów wprost przeciwnie – jest za! Boć przecie nie można ciągle dreptać w kółko, machać na mrozie upierzeniem i udawać, że dmucha tak samo. Otóż – mówią ci drudzy – nie dmucha. To znaczy dmucha, ale inaczej. Bardziej zniecka, podchwytliwie, można powiedzieć – totalnie. Młody

pingwini narybek nie może pozostawać wobec takiego obrotu spraw, a raczej bałwanów i kurzaw, bezbronny. Musi dysponować nową świadomością, która da skuteczniejszy odpór żywiołom bezwzględnie hulającym po niwie.

W kręgach pingwinich elit dokonuje się rzecz biurokratycznie dramatyczna: tworzy się albowiem projekt, który ma rzesze pingwinich osesków odpowiednio ukierunkować, a ich pryncypałam da pochop do działań modernizacyjnych.

Dzieci pingwinie rozwijają się szybko, ich punkt widzenia ma walor nieobliczalności i dezynwoltury, co bardzo martwi pingwinie grona opiniotwórcze. „Grunt to podstawa” – mówią murarze, a pingwiny powtarzają to chętnie, bo prawda w oczy jest jak ser topiony na chlebusiu: mucha nie siada. Więc piszą podstawę, zachodzą w głowę, kombinują intelektualnie, naradzają dydaktycznie, wzdychają rozdzierająco i marzą, by wyszło im.

Pingwiny to istoty poważne, nawet gdy niekiedy wyglądają inaczej niż poważnie. Mimo fraczków. Atoli fraczek zobowiązuje. Podstawa staje się z tego względu testem na.

Wiecie, co dzieje się dalej? Wiecie? Pewnie, że wiecie. Nie udawajcie. Pingwinów. Nagle zaczyna brakować czasu, a terminy gonią. Nagle okazuje się, że nie było żadnej dyskusji w gronach eksperckich i gronach praktyków pingwiniego nauczania. Nagle staje się do bólu jasnym, że zatoczek, w których pingwinie oseski mogą być uczone, brakuje zawzięcie, różnica zaś między dojrzałością, a niedojrzałością pingwinia przekłada się nie tylko na miłą urodę życia pokoleń pingwinów, lecz także na ich konsumpcyjną wydajność. Piszę „wydajność” i wiem, Szanowni, co piszę. Nagle pingwiny podnoszą ryk, że są biedne, zakrzyczane, zdominowane przez „onych” na górcie lodowej, i w ogóle świat się wali a górka niska, więc niech „oni” nie wyobrażają sobie, że szczególnie dobrze się z niej widzi.

Niektórym naprawdę świat się wali, bo się dowiadują, iż – jako specjaliści od kaskad – muszą je udroźnić, poszerzyć i nasycić życiodajnym tlenem. Wszak drogi komunikowania się ze społeczeństwem kaskadami spływają. Stają się więc galernikami. Nie – nie wyobraźni, lecz kaskad. Pływał kto kiedy galerą przez kaskady? Nie? A oni i owszem!

Tak – ta bajęda ma nawet jakiś morał. Wyobraźcie sobie. Morał ów nie daje się wypowiedzieć wprost, bo i materia skomplikowana, zachodów różnych mnóstwo, a i życzeń serdecznych nadmiar. Ów morał odwołuje się do hasła Andrzeja Frycza-Modrzewskiego, ale jest optymistyczny oszczędnościowo, że tak napiszę.

Brzmi mniej więcej tak:

*Rzeczpospolita pingwinów i ludzi,
Kto się ludzi,
Jest w błędzie,
Jest taka i taka będzie
(Tutaj przydadzą się brawa)
Jaka będzie uczenia podstawa.*

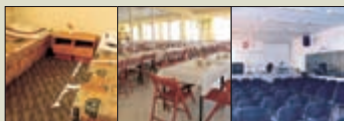
Co pisząc, udaję się. Na kaskadę. Widoki podziwiać. Podstawowe. Programowo.

■ **Mariusz Kalandyk**



OFERTA HOTELOWA

Hotel OENiPAS w Czudcu



- ◆ 143 miejsca noclegowe
- ◆ pokoje 1, 3 i 4-osobowe
- ◆ jadalnia dla 100 osób
- ◆ 2 sale konferencyjne dla 60 i 120 osób
- ◆ 9 sal wykładowych dla 20 - 30 osób
- ◆ pracownia komputerowa (16 stanowisk z łączem 2 Mbit/s)

38-120 Czudec, ul. Rzeszowska 82
tel. 017 2760672, fax 017 2760671
e-mail: osczudec@pcen.rzeszow.pl

Dworek pod Lipami w Tarnobrzegu

- ◆ 40 miejsc noclegowych
- ◆ pokoje 1, 3 i 4-osobowe
- ◆ jadalnia dla 40 osób
- ◆ kawiarenka

- ◆ sauna
- ◆ plac ogniskowy

- ◆ 5 sal wykładowych dla 20, 30, 35, 60 osób
- ◆ 2 sale komputerowe (12 i 15 stanowisk)



39-400 Tarnobrzeg, ul. Sienkiewicza 206
tel. 015 8224318, fax 015 8221229
e-mail: biuro@pcen.tarnobrzeg.pl

Hotel Belferek w Przemyślu



- ◆ 42 miejsca noclegowe
- ◆ pokoje 1, 2 i 4-osobowe
- ◆ kawiarenka dla 30 osób

- ◆ sala konferencyjna dla 60 osób
- ◆ 5 sal wykładowych na 15, 20 i 30 miejsc
- ◆ sala dydaktyczno-komputerowa dla 30 osób

37-700 Przemyśl, ul. Kraszewskiego 7A
tel. 016 6790930, fax 016 6702742
e-mail: biuro@pcen.przemysl.pl

➔ zniżki dla nauczycieli, kadry oświatowej, studentów, grup zorganizowanych

➔ wynajem sal dydaktycznych na godziny

Dogodne położenie oraz infrastruktura naszych hoteli stwarzają doskonale warunki do wypoczynku, organizacji szkoleń, kursów, konferencji, zjazdów integracyjnych, spotkań biesiadnych oraz przyjęć okolicznościowych.

OENIPAS



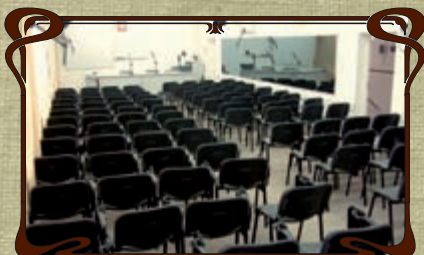
Ośrodek Edukacji Nauczycieli i Pracowników Administracji Samorządowej w Czudcu

Szanowni Państwo...

Zapraszamy do Ośrodka szkoleniowo-wypoczynkowego w Czudcu.

Specjalizujemy się w organizacji konferencji, szkoleń, imprez integracyjnych oraz innych spotkań okolicznościowych.

Dysponujemy 152 miejscami noclegowymi, salami konferencyjnymi i szkoleniowymi, salą komputerową, jadalnią i barem. Naszym gościom oferujemy, oprócz dobrej kuchni, grilla, bilard, boisko do czynnego wypoczynku na świeżym powietrzu a już wkrótce pełnowymiarową salę gimnastyczną.



Znajdujemy się niespełna 20 km od Rzeszowa. Naszym Gościom gwarantujemy więc kameralną atmosferę, ciszę i spokój, sprzyjające szkoleniom oraz wypoczynkowi.

W niewielkiej odległości od Ośrodka możecie Państwo skorzystać z solarium, basenu, jaskini solnej, wyciągu narciarskiego, licznych tras turystycznych. Piękna okolica, bogactwo przyrody jak też zabytkowy kościół i rynek czudecki sprawią, że każdy z naszych Gości znajdzie tu coś dla siebie.

Szczegóły naszej oferty znajdziecie Państwo na stronie internetowej www.pcen.rzeszow.pl/oenipas/ lub pod numerem telefonu 017 2760 670.

Zapraszamy

Ośrodek Edukacji Nauczycieli i Pracowników Administracji Samorządowej w Czudcu
ul. Rzeszowska 82, 38-120 Czudec, tel./fax 017 276 06 70, email: osczudec@pcen.rzeszow.pl
www.pcen.rzeszow.pl/oenipas



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

Podkarpackie Szkolenie Informatyczno - Metodyczne



ZAPRASZAMY

Jednym z głównych strategicznych kierunków rozwoju regionu jest informatyzacja.

W minionym czasie placówki oświatowe już zostały wyposażone w nowoczesny sprzęt komputerowy m.in. w realizowanych od kilkunastu lat edycjach rządowego programu „Pracownia internetowa w każdej szkole”.

W najbliższej przyszłości, dzięki wsparciu funduszy strukturalnych,

kolejne placówki zostaną z informatyzowane i podłączone do infrastruktury szerokopasmowego internetu.

Mimo to, z powodu niskiego poziomu kompetencji informatycznych nauczycieli i pracowników instytucji wspomagających szkoły,

narzędzia informatyczne wykorzystywane są prawie wyłącznie do nauczania informatyki.

Ten szkodliwy dysonans zmienić może systematyczne wzbogacanie nauczycieli nauczania przedmiotowego, wizytatorów oraz pracowników JST odpowiedzialnych za oświatę w wiedzę i umiejętności w zakresie wykorzystania komputera, internetu oraz narzędzi technologii informatycznej w dydaktyce oraz funkcjonowaniu szkoły.

BENEFICJENCI PROJEKTU:

● Nauczyciele:

- Języka polskiego i bibliotek, Języka angielskiego, niemieckiego i rosyjskiego,
- Kształcenie zintegrowane (edukacja wczesnoszkolna),
- Matematyki,
- Chemii i fizyki,
- Przyrody, biologii, geografii,
- Historii, wiedzy o społeczeństwie i wychowania do życia w rodzinie,
- Przedmiotów zawodowych: hotelarskich, medycznych i przedsiębiorczości,
- Przedmiotów zawodowych: elektronicznych i rolniczych,
- Pastyki i muzyki,
- Wychowania fizycznego,
- Pedagogów, psychologów szkolnych oraz nauczycieli religii,

● Wizytatorzy i dyrektorzy szkół,

● Pracownicy komórek oświatowych, organów prowadzących szkoły i placówki oświatowe.



Doskonalimy z pasją!

ZAPRASZAMY

**Biuro projektu: 35-234 Rzeszów, ul. Partyzantów 10a,
tel. 017 853-40-97, wewn. 35
www.psim.pl**





SZKOŁA

KLUCZOWYCH KOMPETENCJI

Program rozwijania umiejętności uczniów szkół Polski Wschodniej

Lider Projektu:



**Wyższa Szkoła
Ekonomii i Innowacji
w Lublinie**

Partnerzy:



Doskonally z pasją!

**Podkarpackie Centrum
Edukacji Nauczycieli
w Rzeszowie**



**Wyższa Szkoła Administracji Publicznej
im. Stanisława Staszica w Białymstoku**



STUDIUM GENERALE SANDOMIRIENSE
**WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNO-PRZYRODNICZA
w SANDOMIERZU**



**WYŻSZA SZKOŁA BIZNESU
im. bp. Jana Chrapka
w Radomiu**

Biuro Projektu:

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie
ul. Mełgiewska 7-9, 20-209 Lublin, tel./fax: +48 81 749 32 06

Filie Biura Projektu:

Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie
ul. Partyzantów 10a, 35-234 Rzeszów, tel.: +48 17 853 40 97, 853 46 82

Wyższa Szkoła Biznesu im. bp. Jana Chrapka w Radomiu
ul. Kolejowa 22, 26-600 Radom, tel.: +48 84 363 70 07, 363 90 01

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Przyrodnicza w Sandomierzu
ul. Krakowska 26, 27-600 Sandomierz, tel.: +48 15 832 22 84, 832 60 81 w.300

Wyższa Szkoła Administracji Publicznej im. Stanisława Staszica w Białymstoku
ul. Dojlidy Fabryczne 26, 15-555 Białystok, tel.: +48 85 732 12 93

Cel Projektu:

Podniesienie poziomu kompetencji kluczowych uczniów szkół ponadgimnazjalnych i policealnych w Polsce Wschodniej, umożliwiając im aktywne uczestnictwo w rynku pracy i gospodarce opartej na wiedzy.

Beneficjenci projektu:

uczniowie 50 szkół ze wskazaniem na szkoły z obszarów wiejskich z województw:

- 📍 lubelskiego
- 📍 podlaskiego
- 📍 mazowieckiego
- 📍 podkarpackiego
- 📍 świętokrzyskiego

Kompetencje kluczowe w zakresie nauczania:

- 📍 języków obcych
- 📍 technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT)
- 📍 przedmiotów matematyczno-przyrodniczych
- 📍 przedsiębiorczości

Dodatkowo

dla uczniów szkół biorących udział w projekcie:

- 📍 Wakacyjne Obozy Naukowe
- 📍 Koła Naukowe
- 📍 Studium Kompetentnych Liderów
- 📍 Przedsiębiorstwo Symulacyjne

Okres realizacji Projektu:
01.10.2008 - 31.12.2012

info@kluczowE-kompetencje.pl

www.kluczowE-kompetencje.pl



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Człowiek - najlepsza inwestycja

PLACÓWKI WOJEWÓDZTWA

Szkoła Podstawowa Nr 2 w Chmielniku

Szkoła w Chmielniku istnieje od czterdziestu lat. Tworzy małą uczniowską społeczność. Jest to niewątpliwym atutem placówki. Nauczyciele mają bowiem indywidualny kontakt z każdym uczniem, mogą bezpośrednio kształtować osobowości swoich wychowanków oraz tworzyć atmosferę sprzyjającą skutecznemu uczeniu się.

Zaletą szkoły jest zgrane i profesjonalne grono nauczycielskie, w którym młodość współpracuje z dojrzałością i doświadczeniem. Nauczyciele pracujący w szkole podejmują wiele różnych inicjatyw przynoszących korzyści zarówno uczniom, jak i lokalnemu środowisku.

W roku szkolnym 2005/2006 placówka realizowała projekt „Szkoła marzeń”. Uczniowie otrzymali salę komputerową, mieli także okazję uczestniczyć w wielu interesujących zajęciach pozalekcyjnych. Szkoła realizuje również projekt Socrates (LLP) Comenius pt. „Książki rozpalają umysł”. Partnerami są placówki z Włoch, Francji, Wielkiej Brytanii, Węgier i Rumunii. Projekt obejmuje trzy lata szkolne: 2006-2009.

We wrześniu 2008 roku szkoła – za pozyskane środki z POKL – otworzyła Punkt Przedszkolny. Partnerem projektu jest Fundacja Komeńskiego, która udostępnia swój program autorski pracy z dziećmi i czuwa nad jakością pracy w tej alternatywnej formie przedszkola.

Inicjatywą wartą uwagi jest także projekt pt. „Program Rozwojowy Szkoły Podstawowej nr 2 w Chmielniku”, również z POKL, adresowany do uczniów, nauczycieli i – pośrednio – rodziców. Ma on na celu wyrównanie szans edukacyjnych uczniów i zmniejszenie dysproporcji w osiągnięciach edukacyjnych oraz podniesienie jakości procesu kształcenia, oceniania, wychowania i profilaktyki w naszej szkole. Uczniowie mają dodatkowe zajęcia z języka niemieckiego, matematyki interaktywnej, kinezjologii edukacyjnej, szachów, karate i piłki nożnej. Uczą się także gry na gitarze oraz pracują w drużynie harcerskiej. Nauczyciele natomiast wprowadzają zasady nauczania kształtującego, modyfikującego sposób oceniania ucznia i – metodykę uczenia przedmiotowego. Czas realizacji projektu: wrzesień 2008 – sierpień 2010.

Ciekawym pomysłem jest projekt „Mali Europejczycy”, którego celem jest przyswojenie podstawowego słownictwa i zwrotów komunikacyjnych z języka angielskiego, poznanie około 950 słów, 20 piosenek i rymowanek, formułowanie prostych zdań i udzielanie prostych odpowiedzi na pytania, „osłuchanie” się z językiem – metodą Helen Doron. Realizuje je Centrum Języka Angielskiego NTV English – Rzeszów.

W latach 2006-2009 dzięki wszystkim projektom pozyskaliśmy prawie pół miliona dodatkowych środków finansowych.

Szkoła położona jest w wyjątkowo pięknym miejscu, nasze dzieci znajdują tu domową atmosferę i wyjątkowo przyjazne środowisko nauczania. Dbamy o ich wszechstronny rozwój; wiemy, że ich przyszłość zależy od nas – nauczycieli i wychowawców.

Jesteśmy aktywni i nastawieni na rozwój. Chcemy być szkołą otwartą: centrum kultury dla naszej społeczności lokalnej. Jesteśmy szkołą projektów. Inspirują nas słowa naszego Patrona Jana Pawła II: *Dobrą rzeczą jest mierzyć wysoko.*

W KOLEJNYCH NUMERACH:

Nowa Podstawa Programowa

PLACÓWKI WOJEWÓDZTWA



Szkoła Podstawowa nr 2 w Chmielniku

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 działalności
- 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 do nabliżenie kluczyków.
- Kompatybilność: Notebooki, komputery stacjonarne, stacje dokujące, twarde dyski, monitory LCD, projektory i inne urządzenia posiadające slot Kensington.
- Gwarantujemy Ograniczoną gwarancję dożywotnią.

Do zabezpieczenia PRESENT

- Pamięć przenośna USB 1GB za 1 zł netto



Niszczarka Merkury RSS1627 i RSX1227 marki Rexel



- Opatentowana technologia sapobiegająca zacięciom papieru.
- Podświetlana kontrolka, poziom bezp. S2 (RSS1627) i S3 (RSX1227).
- Szerokość cięcia 6 mm (RSS1627) i 4 x 35 mm (RSX1227).
- 17 karteł (RSS1627) i 13 (RSX1227).
- Kosz 27 L.
- Auto start/stop.
- Zabezpieczenie przed przegrzaniem.
- Funkcja cofania papieru.
- Szerokość wejścia 225mm.
- Trzy płyty CD, karty kredytowe, zszywki i małe spinacze biurowe.
- RSS 1627 (tłoczone na pył).
- RSX 1227 (tłoczone na słoiki).
- 2 lata gwarancji (5 lat na noże tnące).



Do niszcarki Present - Odtwarzacz MP3 2GB za 1 zł netto

Niszczarka V60WS i V65 WS marki Rexel



- Poziom bezpieczeństwo S2 (V60WS) oraz S3 (V65WS).
- Szerokość ciętych paszków i ścień: 5,8mm (V60WS) oraz 4x34mm (V65WS).
- Funkcja kompaktowania ścieńków - Kosz mieści o ok 20% więcej niszczonych karteł (V60WS).
- Maksymalnie niszczy 9 karteł (V60WS) lub 6 karteł (V65WS) A4 70g jednocześnie.
- 23-litrowy, łatwy w opróżnianiu pojemnik.
- Wydajność niszczania: maksymalnie 110 karteł (V60WS) oraz 70 karteł (V65WS) na minutę.
- Funkcja cofania dokumentu.
- Łatwy w obsłudze panel sterujący.
- Zabezpieczenie przed przegrzaniem.
- Funkcja Auto Start/Stop.
- Niszczy zszywki.
- Szerokość wejścia 220.
- 2 lata gwarancji.

SUPER CICHY



Do niszcarki PRESENT - Słuchawki studyjne za 1 zł netto

Niszczarka V30WS i V35WS marki Rexel



- Poziom bezpieczeństwo S2 (V30WS) oraz S3 (V35WS).
- Szerokość ciętych paszków i ścień: 5,8mm (V30WS) oraz 4x45mm (V35WS).
- Maksymalnie niszczy 8 karteł (V30WS) lub 5 karteł (V35WS) jednocześnie.
- 18-litrowy pojemnik.
- Bardzo cicho - tylko 54dB (V30WS), 58dB (V35WS).
- Funkcja cofania dokumentu.
- Zabezpieczenie przed przegrzaniem.
- Funkcja Auto Start/Stop.
- Niszczy zszywki.
- Szerokość wejścia 220.
- 2 lata gwarancji.

SUPER CICHY



Do niszcarki PRESENT - Słuchawki studyjne za 1 zł netto