

Kwartalnik Edukacyjny



Dośkonalamy z pasją!

3 (58) JESIEŃ 2009

Ukazuje się od 1993 r.

W KRĘGU NOWYCH IDEI

- Kazimierz Ożóg, **Współczesne problemy kształcenia humanistycznego (zarys problematyki)** 3
- Antoni Zając, **O edukację ku mądrości w wiedzy i doskonałości w działaniu** 19

INNOWACJE • PODSTAWA PROGRAMOWA

- Małgorzata Młynarska, Dorota Szumna, **Zmiany w polskiej szkole – przyjęte rozwiązania programowe i organizacyjne** 34
- Dyskusje o podstawie – opinie dyrektorów:** Kazimierza Leniarta (SP nr 3 w Rzeszowie), Artura de Sternberg Stojalowskiego (SP nr 10 w Rzeszowie), Izabeli Pyry (SP nr 27 w Rzeszowie), Grażyny Lachcik (Gimnazjum nr 10 w Rzeszowie), Aliny Wolskiej (Gimnazjum nr 1 w Rzeszowie) 49
- Dyskusje o podstawie – uwagi nauczycieli akademickich:** 58
- Czego oczekują od przyszłych studentów?** Rozmowa z prorektorem Uniwersytetu Rzeszowskiego prof. dr. hab. Aleksandrem Bobko 58
- Sławomira Pusz, **Reforma w świetle podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej** 59
- Mirosław Skrzypczyk, Marek Stanisław, **Kilka uwag o nowej podstawie programowej z języka polskiego** 62
- Podstawa programowa z historii pod profesorską lupą.** Rozmowa z profesorem Wacławem Wierzbieńcem z Instytutu Historii UR 76
- Ewa Swoboda, **Matematyka i rozwój ucznia** 79
- Krystyna Sawicka, **Okiem matematyka. Uwagi dotyczące obniżenia wieku szkolnego** 81
- Piotr Gębica, **Kilka uwag do podstawy programowej nauczania geografii w gimnazjum i liceum** 84

PCEN I OTOCZENIE

- Mam nadzieję, że najlepsze lata ciągle jeszcze przed nami.** Rozmowa z Dorotą Kamińską, dyrektorem Liceum Ogólnokształcącego w Brzozowie 87
- Rafał Górka, **Kompetencje kuratorów oświaty po zmianach w ustawie o systemie oświaty** 92

DYSKUSJE • RECENZJE

- Dyskusje**
- Urszula Szymańska-Kujawa, **Zmiany, zmiany! Nowa podstawa programowa z historii** 108
- Recenzje**
- Mariusz Kalandyk: Małgorzata Olczak, **Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę** 114
- Marta Pikor-Niedziałek: **Wybrane podręczniki akademickie do języka angielskiego** 120
- Stanisław Fryc: Zbigniew Trzeźniowski, **Od Rzeszowa. Legendy i opowiadania regionu rzeszowskiego** 124
- Nowości wydawnicze** [opracowała Dorota Szumna] 128
- Felieton**
- Mariusz Kalandyk, **Opowiadanka Szczepanka, Mucha to podstawa** 130

Szanowni Państwo

Numer jesienny naszego pisma ma charakter nieco odmienny od wydań dotychczasowych. Skupiamy się bowiem na podstawie programowej, dokumencie, który w porządku prawnym zacznie organizować system edukacji od września bieżącego roku.

Zaprosiliśmy do zabrania głosu na temat nowego dokumentu MEN-u przedstawicieli kilku środowisk. Zależy nam na konstruktywnej debacie, która pokaże zakres oczekiwań i przedstawi również elementarne obawy ludzi najbardziej odpowiedzialnych za efekty wprowadzania nowych rozwiązań prawnych.

Przeczytajcie Państwo wypowiedzi dyrektorów szkół podstawowych i gimnazjów; sprawdźcie również, co na ten temat mają do powiedzenia przedstawiciele środowisk uniwersyteckich.

Mamy nadzieję, że nasze przypomnienie systematyzujące wiedzę o podstawie programowej stanowić będzie użyteczny punkt odniesienia w Waszej pracy dydaktycznej. Oczywiście, planujemy kontynuację tego wątku w następnych numerach. Skupimy się wówczas na konkretnych przedmiotach nauczania opisywanych w języku nowej podstawy.

Zwróćcie też uwagę na wypowiedzi o charakterze prawnym w dziale „PCEN i otoczenie”, artykuł profesora Kazimierza Ożoga dotyczący perspektyw kształcenia humanistyczne oraz tekst dr. Antoniego Zająca będący pytaniem o skuteczną edukację w dobie dramatycznych zmian technologicznych i mentalnych w obszarze współczesnej cywilizacji.

Zapraszam do lektury.

Mariusz Kalandyk

Redaguje zespół:

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

Współpraca: Krystyna Lech [Urząd Marszałkowski]

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 TPM

Nakład: 1500 egz.

Kazimierz Ożóg

Współczesne problemy kształcenia humanistycznego (zarys problematyki)

Uwagi wstępne

Tematyka niniejszego szkicu dotyczy kształcenia humanistycznego i została wybrana nieprzypadkowo. Otóż współcześnie, na przełomie XX i XXI wieku, jesteśmy także w Polsce świadkami i uczestnikami nowej kultury, radykalnie różniącej się od tej nawet sprzed kilkunastu lat¹. Ta nowa kultura przez swoje tendencje, uznawaną hierarchię wartości, narzucane sposoby pracy i rozrywki, różnorakie mody, „kulty” i fascynacje mocno działa na nauczycieli, ale o wiele bardziej na uczniów wychowanych już po roku 1989, zmieniając, niekiedy bardzo gwałtownie, sposoby przyswajania i przekazywania wiedzy, narzucając nową wizję świata z nowym systemem aksjologicznym. Pedagog zawsze działa w określonym kontekście kulturowym, a nowe tendencje wpływają na edukację, zwłaszcza na edukację humanistyczną. Trzeba zatem te kwestie choć w części poznać. Trzeba nad nimi dyskutować nie tylko w gronie specjalistów naukowców, ale zwłaszcza wśród nauczycieli, którzy na co dzień doświadczają różnych trudności związanych z edukacją młodzieży w nowych warunkach kulturowych.

Instytucjonalna edukacja szkolna, praca wychowawcza, nauczanie są zawsze pochodną aktualnych prądów cywilizacyjnych, preferowanych tendencji filozoficznych i sposobów myślenia danej epoki. Dochodzą do tego jeszcze sprawy polityczne związane z tym, która partia czy koalicja sprawuje władzę. Kolejne ekipy rządzące wprowadzają bowiem rozwiązania, które za niedługo są wycofywane; przypomnijmy choćby słynną amnestię maturalną czy sprawę mundurków szkolnych. Czynniki te stanowią najogólniejszy fundament każdego systemu oświatowego. Rozpoznanie tych zjawisk, szukanie dróg wyjścia z kryzysu nauczania (uczenia się) jest zadaniem wszystkich nauczycieli, zwłaszcza humanistów, nie tylko tych pracujących na wyższych uczelniach, ale zwłaszcza uczących w szkołach, gdzie codziennie w czasie lekcji stykają się z nowymi problemami edukacyjnymi,

¹ L. Dyczewski, *Trwałość i zmienność kultury polskiej*, Lublin 2002.

z trudnościami rzeczywistymi, a nie teoretycznymi, zza biurka, czy wyдуманymi w chłodzie gabinetów decydentów bądź naukowców.

Od roku 1989 polska szkoła jest nieustannie reformowana. Najpierw było to usuwanie pozostałości systemu komunistycznego. Kolejno przyszły zmiany wywołane potrzebą unowocześnienia procesu nauczania czy modnymi tendencjami współczesnej edukacji, na przykład odejściem od encyklopedyzmu, zwracaniem szczególnej uwagi na podmiotowość ucznia, eksponowaniem partnerstwa i dialogu, nadmiernym poczuciem wolności, pokonywaniem opresyjności, dominacji szkoły. Reformy te powodują często frustrację, niepewność, zagubienie tak uczniów, jak i nauczycieli. Uczniowie umieją wykorzystać nadmierną wolność i przysługujące im prawa; działają one, niestety, przy poprawności politycznej przepisu, nie zawsze

Bardzo ważna w całości kształceniu wysiłków edukacyjnych jest formacja humanistyczna. Słowo humanizm w swoim głównym znaczeniu oznacza cel wysiłków każdej szkoły.

na korzyść młodej osoby, która przecież nie jest dojrzała, a tak ją traktujemy. Programowo większą uwagę zwraca się na prawa uczniów aniżeli na prawa nauczycieli. Ten fakt powoduje zanik kategorii autorytetu nauczyciela. Stabilizacji przemian nie sprzyja częsta zmiana osób sprawujących z klucza politycznego, zwykle niespecjalistów,

funkcji w ministerstwie edukacji narodowej. Kolejne etapy reformy, realizowane z takim trudem, zwłaszcza wprowadzenie gimnazjum, trzyletniego liceum, nowych sposobów oceniania, są krytykowane i nie sprawdzają się w życiu. Ostatnio wiele się mówi o kryzysie polskiej szkoły.

Bardzo ważna w całości kształceniu wysiłków edukacyjnych jest formacja humanistyczna. Słowo *humanizm* w swoim głównym znaczeniu oznacza cel wysiłków każdej szkoły. Nauczyciele humaniści wiodą prym w szkole. Przypomnijmy znaczenie tego nacechowanego w historii kultury wyrazu za słownikiem języka polskiego: **humanizm** to „postawa moralna i intelektualna skoncentrowana przede wszystkim na człowieku, jego dobru, pomyślności, szczęściu, charakteryzująca się poszanowaniem godności i wolności człowieka”². Natomiast przymiotnik **humanistyczny** to „skoncentrowany na człowieku, jego wartościach, zdolnościach, możliwościach, osiągnięciach” oraz „charakteryzujący się troską o człowieka, związany z postawą moralną, intelektualną proponowaną przez humanizm...”³. Kształcenie humanistyczne ma za zadanie, po pierwsze, przekazanie ucz-

² Słownik współczesnego języka polskiego B. Dunaj (red.), Warszawa 1996, s. 311.

³ *Ibidem*.

niowi bogatych treści kulturowych, którymi żyła i żyje cywilizacja kręgu Zachodu od tysiącleci, a więc wiadomości z filozofii, historii, literatury, sztuki, po wtóre, ma ukazać swoistość kultury, języka, literatury polskiej, na tle burzliwych dziejów narodu, po trzecie wreszcie, ma przekazać uczniowi formację humanistyczną jako godną naśladowania, aby uczeń mógł znaleźć się we współczesności, aby mógł określić najpierw siebie jako osobę, aby poznał w pełni swoją tożsamość jako człowiek żyjący we wspólnocie lokalnej, we wspólnocie narodowej – właśnie w Polsce, a także w zjednoczonej Europie. Formacja ta jest związana z wykształceniem pewnego typu myślenia o człowieku, wartościach i kulturze. W ogóle nauczanie myślenia jest także zadaniem tej edukacji. Takie wielkie, ale realne zadania kształcenia humanistycznego, przeżywają obecnie kryzys.

Dzisiaj słowo *kryzys* coraz częściej pojawia się w różnych domenach życia. Dużo się mówi o kryzysie cywilizacji europejskiej, której symptomami jest chociażby kryzys demograficzny czy odcinanie się Europy od tych wartości, głównie chrześcijańskich, które tę kulturę fundowały i przez stulecia były jej siłą napędową. Co pewien czas świat doznaje skutków kryzysu ekonomicznego, jak chociażby ostatniego. Rozpoczął się on w roku 2008 w Stanach Zjednoczonych jako kryzys finansowy i szybko rozlał się na cały glob. Współczesny Polak ma także poczucie kryzysu; dzieje się tak mimo wielkiego postępu politycznego i cywilizacyjnego w Polsce po roku 1989, mimo okrzepnięcia demokracji i ugruntowania wolności ojczyzny; wymieńmy tylko kilka modnych połączeń tego wyrazu, a zatem powszechne jest przekonanie o kryzysie elit politycznych (mamy nawet słowa *łże-elity, wykształciuchy*), podkreśla się kryzys warstwy inteligencji, zderzamy się z kryzysem szkoły, rodziny, kultury wysokiej, przeraża nas postmodernistyczny kryzys wartości, ostatnio dołączył jeszcze kryzys finansowy. Czyżby kryzys był symptomem naszych czasów? Dobrze przystaje tu opinia Stanisława Gajdy, który tak pisał o tych sprawach w najnowszej publikacji:

Użyty tu termin kryzys oznacza utratę równowagi przez kulturę współczesną, wytrącenie jej z dotychczasowego stanu, zanik sił spajających i pojawienie się tendencji przynoszących istotne zmiany. Kryzys należy więc uznać za pewien naturalny etap rozwoju złożonych systemów, etap przebudowy i dostosowania się do nowych warunków. Ludzkie kultury przechodziły w przeszłości wiele kryzysów. Niektóre kończyły się klęską, degradacją czy wręcz zagładą. Z innych wychodziły odnowione, wkraczając w nowe stadium rozwojowe. Za naturalny należy uznać towarzyszący kryzysowi stan psychiczny ludzi, przejawiający się w poczuciu zagubienia i chaosu...⁴

⁴ S. Gajda, *Język polski we współczesnej europejskiej przestrzeni kulturowo-językowej*,

Kształcenie humanistyczne ma za zadanie formowanie człowieka w jego wszystkich wymiarach: duchowym, intelektualnym, moralnym, wspólnotowym, narodowym, także europejskim. Z niepokojem obserwujemy obecnie kryzys tego kształcenia. Kryzys ten ma kilka przyczyn, z których najważniejsze to, paradoksalnie, rozwój nowoczesnych form komunikowania się ludzi, współczesny relatywizm oraz obecny stan kultury, zwłaszcza kultury masowej, konsumpcjonizm i medialność. Współczesna pedagogika przejawia wielkie zainteresowanie humanistycznymi aspektami kształcenia w nowej kulturze.

Kształcenie humanistyczne ma za zadanie formowanie człowieka w jego wszystkich wymiarach: duchowym, intelektualnym, moralnym, wspólnotowym, narodowym, także europejskim. Z niepokojem obserwujemy obecnie kryzys tego kształcenia.

Niniejszy artykuł składa się z dwóch części. W części pierwszej próbuję postawić diagnozę współczesnej sytuacji kulturowej, która może sprzyjać (poprzez łatwy dostęp do Internetu i ogromny zakres wymiany informacji) bądź nie sprzyjać (mam tu na myśli rozwój niskiej kultury popularnej, odejście od kultury pisma do kultury obra-

zu, konsumpcjonizm itp.) zdobywaniu wiedzy humanistycznej.

W części drugiej zastanawiam się nad sposobami wyjścia z kryzysu; są to, rzecz jasna, bardzo ogólne, cząstkowe propozycje pracy nad budowaniem formacji humanistycznej we współczesnej, polskiej szkole.

Nowy świat kultury, kryzys nauczania humanistycznego

Nasza nowa kultura, właśnie ta, w której żyjemy, przechodzi najgwałtowniejszą chyba w dziejach cywilizacji zmianę związaną z ogromnym w XX wieku rozwojem nauk przyrodniczych i nieograniczonym postępem technicznych środków komunikacji, zwłaszcza mediów elektronicznych. Obecny postęp cywilizacyjny jest tak wielki, a zmiany w kulturze tak radykalne, że człowiek przełomu XX i XXI wieku może być prawdziwie przekonany o wyjątkowości epoki, w której żyje i tworzy nową kulturę społeczeństwa postprzemysłowego, nastawionego na konsumpcję i informację. Współcześnie, w epoce przesilenia kulturowego i spazmatycznej – jak to określają niektórzy badacze – komunikacji komputerowej ludzie mówią, piszą i czytają w inny sposób niż dawniej, zatem zupełnie inaczej uczestniczą w kulturze.

„Prace Filologiczne” 2007, LIII, s. 205-214.

Wielu autorów, opisując współczesny stan kultury, podkreśla fundamentalne znaczenie mediów masowych, zwłaszcza tych nowych, elektronicznych, dla jej zaistnienia i funkcjonowania. Rola mediów w procesie powstawania i ewolucji kultury współczesnej jest fundująca i podstawowa⁵. Dzisiejszy świat kultury to przede wszystkim kultura masowa, kultura popularna, kultura medialna i cyberkultura.

Dyskusja o specyfice kultury masowej, która przetoczyła się nie tylko przez Polskę, ale rozwijała się zwłaszcza na Zachodzie, zwróciła uwagę z jednej strony na to, że upowszechnia ona na niespotykaną dotąd skalę znaki różnych typów kultury: wysokiej, niskiej, elementy różnych subkultur, czyli swoiście demokratyzuje dostęp do kultury różnego rodzaju. Z drugiej zaś strony podkreśla się niski poziom intelektualny, estetyczny, moralny produktów tej kultury, schlebianie niskim gustom odbiorców, pospolitość, wulgaryzacja, prymitywizm, zbytnią emocjonalność, skłonność do afektów, nadmierną ludyczność, skłonność do bawienia odbiorców⁶. Przeciętny Polak, także uczeń różnego typu szkół, obcuje przede wszystkim z kulturą masową, która kieruje do niego niepoliczalną wprost ilość znaków kulturowych, transmitowanych przez media masowe. Tak wiele różnych, atrakcyjnych propozycji, powoduje, że coraz częściej koncentrujemy naszą uwagę na tym, co początkowe, co pierwsze, co jest na początku danego programu, filmu, artykułu. Cechą współczesnej kultury jest to, że odbiorca ślizga się jedynie po powierzchni znaczeń. Zanika pogłębiona lektura i dogłębna percepcja⁷. Odbiór każdego produktu kultury staje się chwilowy, niespokojny, odbiorca szybko czuje się znudzony i szuka natychmiast odmiany. Te zachowania, ugruntowane zwłaszcza wśród młodych, przenoszą się na inne sfery życia, zwłaszcza na naukę. Uczeń jest niespokojnym, niecierpliwym, ciągle rozproszonym, szybko się nudzącym odbiorcą treści różnych przedmiotów. Współczesny młody człowiek nie może się zdobyć na wielki wysiłek. Trudno mu skupić dłuższą uwagę na jakimkolwiek zagadnieniu. Obfitość innych propozycji medialnych ciągle ten niepokój zwiększa.

Dominacja w świecie współczesnym kultury masowej, przekazywanej głównie przez obraz i dźwięk, które płyną z ekranów i różnego typu odbiorników, powoduje rozmaite skutki. Staliśmy się kulturą obrazu i to

⁵ *Nowe media w komunikacji społecznej XX wieku. Antologia*, M. Hopfinger (red.), Warszawa 2005.

⁶ *Czytanie tekstów kultury. Metodologia, badania, metodyka*, B. Myrdzik, I. Morawska (red.), Lublin 2007.

⁷ T. Miczka, *Kultura w stylu KISS. Pierwsze, czyli proste - Keep it simple, stupid!*, [w:] *Nowe media - nowe w mediach*, t. 1, *W kulturze pierwszych stron*, I. Borkowski, A. Woźny (red.), Wrocław 2005, s. 87-96.

właśnie obraz (na ekranie telewizora, komputera, wideoklip, obraz na komórce, kolorowe zdjęcie, szkic, film, symulacja itd.) zaczął wypierać pismo, zwłaszcza tekst drukowany. W tej cywilizacji ekranu współczesny człowiek głównie ogląda i słucha, a nie czyta. Widzieć zastąpiło rozumieć. Ogólny ogląd wiedzy, zjawisk, faktów zastąpił ich rozumienie⁸.

Taki stan powoduje masowe odejście od książki i w ogóle od tekstu drukowanego, a nazywany jest **kryzysem czytania**. Ma to wielkie konsekwencje dla kształcenia humanistycznego, które od kilku tysięcy lat, od cywilizacji starożytnej Grecji, opierało się na uważnym studiowaniu różnych tekstów pisanych. Praca z tekstem pisany, uzupełniana wykładem, była podstawową metodą zdobywania wiedzy. Od tych metod dziś powszechnie się odchodzi i korzysta się z metod multimedialnych, głównie audiowizualnych.

W tej cywilizacji ekranu współczesny człowiek głównie ogląda i słucha, a nie czyta. Widzieć zastąpiło rozumieć. Ogólny ogląd wiedzy, zjawisk, faktów zastąpił ich rozumienie

Obecnie na każdym szczeblu tego kształcenia, może z wyjątkiem nauczania w klasach początkowych, mamy do czynienia z powszechną wśród uczniów, a także studentów, niechęcią do czytania książek, artykułów, jakiegokolwiek literatury, zwłaszcza naukowej i popularnonaukowej. Młodzi nie chcą czytać, bo czy-

tanie wymaga wysiłku intelektualnego i fizycznego. Dane są przerażające, według badań Stanisława Bortnowskiego z Uniwersytetu Jagiellońskiego, lektury szkolne (całe książki) czyta 10-15% uczniów⁹. Reszta zadawała się mniejszymi czy większymi opracowaniami. Ich rynek jest obecnie większy niż rynek lektur. Powszechny staje się zatem kryzys czytelnictwa. Nasi uczniowie, wychowani już w kulturze medialnej, odrzucili czytanie tekstów, zwłaszcza dłuższych książek. Zanika coraz bardziej umiejętność pracy z tekstem pisany, np. jego rozwijanie, tworzenie planu, komentarza, wydobywanie sensu, skracanie tekstu, określanie słów kluczowych, streszczanie, parafrazowanie, redagowanie.

Kryzys czytania powoduje kolejne złe konsekwencje. Ubożeje język uczniów, maleje zasób słownictwa, którym się posługują, gwałtownie obniża się poziom ortografii i interpunkcji. Wiedza przyswajana za po-

⁸ G. Sartori, *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, Kraków 2007.

⁹ S. Bortnowski, *Czy koniec epoki czytania lektur?*, [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, E. Bańkowska, A. Mikołajczuk (red.), Warszawa 2006, s. 205-214.

średnictwem komputera, Internetu czy telewizji (czyli przez ekran) jest wiedzą powierzchowną, nieugruntowaną, chaotyczną. Nie wspominam już o wypracowaniach, pracach magisterskich, licencjackich, referatach „ściągniętych” przez młodych ludzi z Internetu. Nie mają one żadnej wartości, jeśli chodzi o pomnożenie rzeczywistej wiedzy ucznia czy studenta. Są tylko oczywistym znakiem cwaniactwa, okłamywania siebie i nauczyciela.

Obecnie rozwija się potężnie globalna cyberkultura, rozpowszechniana przez Internet. Sieć góruje nad książką, gdyż stwarza doskonałą okazję do korzystania z nieskończonej ilości różnych tekstów, obrazów, znaków kulturowych. Byłaby to rzecz wspaniała, gdyby uczniowie korzystali z Internetu z namysłem, dokładnie studiując zdobywane treści. Jednak tak nie jest, uczniowie coraz częściej wyręczają się Internetem bez głębszego zrozumienia podawanych wiadomości. Współczesne media, zwłaszcza media elektroniczne, proponują niezliczoną ilość różnych tekstów (znaków) kultury. Wobec tego istnieje ich nadprodukcja, która niczym potop zalewa współczesne społeczeństwa. Odbiorca nie może ogarnąć tego nowego świata znaków. Nowy świat kultury jest zresztą często bardzo banalny, ludyczny, pospolity, wulgarny, nastawiony na używanie, kosmopolityczny, konsumpcyjny, bo to wszystko się sprzedaje. Wobec tego koncentrujemy naszą uwagę

na tym, co pierwsze, przegłędamy szybko gazetę, oglądając zdjęcia i czytając nagłówki, przerzucamy szybko kanały telewizyjne, czy sięgamy nerwowo do różnych witryn internetowych. Chcemy od razu znać sens całego tekstu, programu czy komunikatu medialnego. Nawet krótkie teksty nie są czytane dokładnie, do końca. Uczniowie popełniają liczne błędy, np. w odpowiedziach maturalnych, na skutek banalnego niedoczytania polecenia do końca. Ma to ogromne konsekwencje dla wiedzy humanistycznej, gdyż młodzi przyswajają ją dzisiaj wyrywkowo, chaotycznie, „po łebkach”. Ta prawidłowość dotyczy także i innych przedmiotów.

Kryzys uczenia się. Proponowane przez kulturę współczesną wzorce stawiające szybki sukces jako naczelną kategorię aksjologiczną powodują niechęć młodzieży do dłuższego wysiłku intelektualnego. Media utwierdzają przekonanie, że różne dobra kultury współczesnej zdobywa się lekko,

Młodzi nie umieją stworzyć małego systemu przyswajania wiedzy z określonego zakresu, uczą się chaotycznie, (...) obca jest im hierarchizacja zdobywanej wiedzy, nie potrafią twórczo w kilku operacjach logicznych połączyć różnych faktów

łatwo, bez większego wysiłku. Rodzi to brak systematyczności w uczeniu się. Obserwuje się przy tym powszechną nieumiejętność uczenia się do egzaminów, sprawdzianów, kolokwiiów. Młodzi nie umieją stworzyć małego systemu przyswajania wiedzy z określonego zakresu, uczą się chaotycznie, wyrywkowo, nie potrafią wskazać na najważniejsze treści, elementy ważne i mniej ważne, obca jest im hierarchizacja zdobywanej wiedzy, nie potrafią twórczo w kilku operacjach logicznych połączyć różnych faktów. Jeśli uczeń czy student mają przygotować referat (artykuł) na podstawie literatury „pozainternetowej”, to uderza nieumiejętność wyselekcjonowania artykułów czy książek, a potem bezradność w ich opracowaniu. Młodzi uczą się tak jak odbierają wideoklip; pośpiesznie, niespokojnie, emocjonalnie, bez głębszego zrozumienia.

Kryzys czytania i uczestnictwo w kulturze ekranu, brak koncentracji w odbiorze różnych znaków kultury powodują powszechny wśród Polaków **kryzys rozumienia tekstów**. Zależność jest prosta, jeśli niewiele się czyta i nie pisze się wypracowań, nie tworzy się samemu tekstu, tylko korzysta się z tekstów podsuwanych przez serwery internetowe, jeśli odbiór tekstu pisanego jest szybki, niespokojny, chaotyczny, to nie rozumie się sensu wielu zdań, nie rozróżnia się znaczeń istotnych leksemów. Wielu z nas, jeśli już zmusi się do czytania, to nie rozumie ważnych pojęć w tekście. Według danych OECD aż 75% Polaków nie rozumie czytanego tekstu (dane z końca lat 90. XX wieku)¹⁰. Kolejne egzaminy gimnazjalne, sprawdziany wiadomości, matury obnażają stopień niezrozumienia ważnych terminów. Zjawisko to ciągle się pogłębia. Młodzież nie rozumie prostych poleceń formułowanych przez nauczyciela nie tylko na przedmiotach humanistycznych, ale i na ścisłych czy przyrodniczych. Część niepowodzeń egzaminacyjnych jest wynikiem chaotycznego czytania poleceń.

Następny kryzys wywołany przez dominację obrazu w kulturze współczesnej to dotyczący wielu z nas **kryzys budowy zdania**. Przejawia się on w tym, że coraz więcej Polaków nie potrafi mówić w odmianie oficjalnej języka pełnymi zdaniami, a pisanie całych, skończonych zdań także przysparza wielu kłopotów. Zupełnie zatracą się piękno tekstów tak mówionych, jak i pisanych. Kryzys zdania jest spowodowany również przez kryzys myślenia. Tutaj głównym winowajcą są media, które w swoich produktach, w narzucanych znakach odzwyczajają odbiorców od myślenia, zwłaszcza przyczynowo-skutkowego, przedkładając odbiór emocjonalny. W odbiorze współczesnych produktów kultury masowej najbardziej liczą się emocje, a taki odbiór nie sprzyja budowaniu zgrabnych intelektualnie

¹⁰ K. Ożóg, *Polszczyzna przelotem XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów 2007.

celnych zdań¹¹. Zwróćmy uwagę, jak wiele jest słów emocjonalnych i wyrazów określających emocjonalny odbiór; *emocje sięgają zenitu, rozgrzani w emocjach do czerwoności, cóż za emocje!* A gdzie nie ma emocji, natychmiast wchodzi kategoria nudy. Gdzie nie ma emocji, młodzi szybko się nudzą (por. znakomity tom *Nuda w kulturze*¹²). I tę tendencję uczniowie przenoszą podświadomie na przyswajanie, na „odbiór” wiedzy. A przecież pomnażanie wiedzy humanistycznej i każdej innej odbywa się przez poznawanie faktów i łączenie odpowiednich zjawisk w ciągi przyczynowo-skutkowe, przez poszukiwanie różnych związków logicznych. Emocja ma tu, owszem, znaczenie, ale drugorzędne, np. te treści, do których podchodzimy emocjonalnie, łatwiej są przyswajane właśnie w operacjach intelektualnych. Kryzys myślenia widać na powierzchni w dominacji wyrażeń emocjonalnych, budowaniu prymitywnych zdań, ubogich pod względem składników, w unikaniu łączenia różnych treści, w omijaniu większości polskich spójników, które wyrażają różne związki logiczne.

Do kryzysu zdania przyczyniają się także testy. To specyficzna forma sprawdzania wiedzy wyrywkowej, chaotycznej, niepowiązanej strukturalnie. Z moich badań wynika, że studenci jeśli piszą – co czynią z niechęcią – dłuższe, oryginalne, swoje, nieinternetowe teksty, to bardzo rzadko stosują zdania złożone. Dzisiaj zdanie wielokrotnie złożone w tekstach uczniów czy studentów jest wielką rzadkością. Akapity i całości informacyjne są już w zupełnym odwrocie. Nie umiemy mówić pełnymi zdaniami, zanika umiejętność narracji, czyli pięknego opowiadania. W tekstach mówionych dodajemy moduły informacji bez precyzyjnego uporządkowania logicznego, często w niechlujnej organizacji fonetycznej. Przeraża nas publiczne mówienie, widać to wyraźnie po bełkocie niektórych polityków.

Najchętniej pisze się sposobem mejłów: jedne informacje dodaje się do innych bez większego powiązania logicznego. Duży wpływ mają także esemesy. Obecnie młodzi dążą do bardzo skrótowego, zwięzłego przekazu informacji, często przy pomocy jednego wyrazu, jednego zdania.

Kryzys ortografii i interpunkcji. Okres przemian po roku 1989 zachwiał także normą językową. Upowszechniane przez media złe wzorce bardzo szybko się przyjmują w języku uczniów. Obserwuje się nasilenie różnych błędów językowych, fonetycznych, słownikowych, frazeologicznych, stylistycznych, składniowych. Uczniowie nie rozróżniają różnych poziomów stylistycznych. Szczególną ekspansję w piśmie, co zrozumiałe, wykazują elementy stylu potocznego.

W czasie ostatnich dwudziestu lat gwałtownie obniżył się poziom sprawności ortograficznych naszych uczniów. Dawniej błędy ortograficzne

¹¹ M. Mrozowski, *Media masowe. Władza, rozrywka i biznes*, Warszawa 2001.

¹² *Nuda w kulturze*, P. Czaplński, P. Śliwiński (red.), Poznań 1999.

na maturze od razu dyskwalifikowały rozprawkę. Tymczasem obecnie jest to sprawa drugorzędna. Zaliczane, według klucza, są teksty wypracowań maturalnych pisanych z błędami i nie na temat. To negatywne zjawisko jest także wywołane głębokimi przemianami cywilizacyjnymi i kulturowymi dwóch ostatnich dekad. Główną przyczyną jest bierne uczestnictwo Polaków, zwłaszcza młodych, w kulturze popularnej (masowej) proponowanej przez media, w których słowo uległo degradacji i zastąpione jest obrazem (por. wideoklipy, komiksy, filmy akcji, gry komputerowe). W latach 90. XX wieku katastrofalnie obniżył się stan czytelnictwa dzieł literatury pięknej. Społeczeństwo polskie weszło w fazę kultury politerackiej. Uczestnictwo w tej kulturze nie wyrabia sprawności ortograficznych. Jeśli dodamy do tego lenistwo wielu młodych, brak ćwiczeń ortograficznych, to nierzadkim wyjściem z sytuacji zdaje się być zaświadczenie o dysgrafii. W proponowanej przez kulturę konsumpcyjną ortografii spotykamy się często z wariantowością ortograficzną, por. *tekst* i *text*, *comfort* i *komfort*. W pisaniu mejlów i esemesów obowiązują zupełnie rozchwiane normy. Nikt nie przejmuje się błędami ortograficznymi, brakiem znaków diakrytycznych, niedostatkiem interpunkcji. Idąc za tą bardzo tolerancyjną nową konwencją, niektóre subkultury młodzieżowe, np. ziny, programowo przeciwstawiają się polskiej ortografii, por. *niepóublikowane*, *nufki*, *xiądz*, *antyseksizm*. Młodzież coraz częściej hołduje zasadzie, że nie potrzeba pisać zgodnie z ortografią, nie ma sensu zastanawiać się nad doborem liter i słów, skoro i tak można oddać wymaganą treść. Takie myślenie nieobce jest zresztą pewnej części polskich dziennikarzy, gdyż od czasu do czasu pojawiają się prowokacyjne artykuły nawołujące do radykalnej reformy polskiej ortografii. Oskarża się polskie przepisy ortograficzne, że są nadmiernie trudne. Ortografia według tych koncepcji jest staroświecka i nienowoczesna; porównajmy wypowiedź z „Wprost”: „To, że posługujemy się nienowoczesnym językiem, sprawia, że myślimy, działamy i żyjemy nienowocześnie” („Wprost”, 10. 07. 2001).

Obserwujemy u uczniów **kryzys pamięci**. Pamięć, jak wykazują to wieki doświadczeń pedagogicznych, jest bardzo ważnym czynnikiem procesu uczenia się (nauczania). Uczeń musi zapamiętać różne fakty, zdarzenia, daty, stany, procesy, prawa, wyjątki, prawidłowości. Musi w domenach różnych nauk wydzielić systemy, określić ich elementy, ustalić relacje zachodzące między nimi. Pamięć musi być zatem ćwiczona różnymi technikami. Jednak powszechny dziś dostęp do informacji zwalnia uczniów z jej ćwiczenia. Pamięć staje się krótkotrwała, ulotna, nie potrafimy myśleć całościowo, ujmując systemowo dane zjawisko.

Dla rozwoju pamięci istotną rolę odgrywa rozwój języka ucznia. Obecnie często mamy do czynienia z niedostateczną pamięcią seman-

tyczną. Ten rodzaj pamięci jest ściśle powiązany z językiem, a ściślej z jego słownictwem. Pamięć semantyczna jest to rozumienie słów, terminów, zwrotów, różnych wyrażań. Operując tą pamięcią, możemy używać języka, a każdy leksem, wszystkie wyrazy języka coś znaczą i te znaczenia musimy zapamiętać. Małe dziecko między 1 a 3 rokiem życia uczy się języka w ramach akwizycji. I wtedy uczymy się w sposób bezwysiłkowy, naturalnie, wielu znaczeń. Jednak później, kiedy dorastamy, przyswajamy język już z większym trudem, jego nauka zostaje przesunięta z domeny natury do domeny kultury. Tu już musimy ćwiczyć pamięć semantyczną.

Następny kryzys, jaki dziś dotyka naszych uczniów, to kryzys wyobraźni, mówiąc dokładniej jest to ujednolicenie wyobraźni kształtowanej obecnie na wzór popularnych produkcji medialnych. Przerwany zostaje krąg wyobraźni tworzonej i modyfikowanej przez wcześniejszą literaturę, popularne baśnie, legendy, opowiadania starszych członków rodziny, (por. takie chociażby teksty, które wpływały mocno na kształtowanie wyobraźni pokoleń młodych Polaków: M. Konopnickiej *O krasnoludkach i sierotce Marysi*, *Baśnie Andersena*, *Serce Amicisa*, *W pustyni i w puszczy* H. Sienkiewicza). Wyobraźnia sprzyja każdej twórczości, jest zawsze podstawą nowatorskich rozwiązań, tworzy nowe kategorie myślenia o świecie. Tymczasem nowa wyobraźnia młodych jest zdominowana przez obrazy medialne, jest płaska, zuniformizowana, pełna przemocy, seksu, kiedy często zło programowo góruje nad dobrem, a wchodzą do niej takie nośne i atrakcyjne elementy, jak technologiczna fantastyka, sensacyjna kreacja świata w grach komputerowych (por. takie znaki, jak: *batman*, *gumisie*, *Matrix*, *Shrek*, *Harry Potter*).

Kryzys wyobraźni jest mocno powiązany z **kryzysem myślenia historycznego oraz pojmowania i uczenia (się) historii**. Dziś zastanawia i budzi niepokój powszechna wśród młodego pokolenia niechęć do zdobywania wiedzy historycznej. Nasi uczniowie nie znają często podstawowych dat z historii Polski. Następuje w ogóle zanik myślenia historycznego, młodzi ludzie nie potrafią połączyć w ciąg przyczynowo-skutkowy różnych zjawisk historycznych i procesów dziejowych, historia jest wycofywana z różnych etapów kształcenia. Zanik myślenia historycznego i powszechna wśród młodego pokolenia niechęć do poznawania dziejów jest także rezultatem ponowoczesnej wizji czasu. W tej wizji przekazywanej codziennie przez media i wszechobecne reklamy najważniejsza jest terażniejszość. Liczy się tylko *teraz*. Nawet przyszłość jest widziana przez pryzmat *teraz*. Historia została całkowicie zdominowana przez terażniejszość, która dla przeciętnego obywatela globalnej wioski jest ciekawsza, bardziej atrakcyjna i ciągle

emocjonująca jednodniowymi sensacjami, przekazywanymi przez tyle programów medialnych. Zmiany w wartościowaniu historii powodują zanik, obumieranie korzeni, z których wywodzi się każda wspólnota, zwłaszcza narodowa. Gloryfikacja teraźniejszości w społeczeństwie konsumpcyjnym prowadzi do zaniku wartości narodowych, zawsze powiązanych z przeszłością. Edukacja humanistyczna ma także formować patriotyzm uczniów¹³. Patriotyzm współczesny, szeroko rozumiany, bez ksenofobii czy ciasnych stereotypów, ale patriotyzm mądry, stawiający wyraźnie dobro wspólnoty narodowej nad interesem prywatnym, patriotyzm wynikający z poznania tej ziemi, jej tradycji, języka kultury duchowej, historii, myśli, kultury materialnej.

Szukamy dróg wyjścia

Zasygnalizowałem wyżej niektóre tylko trudności, które rodzą się w kulturze współczesnej i zagrażają kształceniu humanistycznemu. Jak wobec tego wyjść z tego wielorakiego kryzysu? Czy w ogóle jest to możliwe w nowej sytuacji kulturowej, w epoce przesilenia, kiedy – powtarzam to raz jeszcze – ludzie mówią, piszą i czytają inaczej niż dawniej? A może tak jest, że my, pochodzący z dawnej kultury i na niej wychowani, nie potrafimy ogarnąć zupełnie nowej jakości widzenia człowieka i świata proponowanej przez dzisiejsze tendencje kulturowe, że nowy stan jest już stanem nieodwracalnym, że trzeba się nauczyć żyć, działać, zdobywać wiedzę, uczestniczyć w świecie kultury według nowych paradygmatów. Może jest to obrona starej kultury, która może budzić skojarzenie z okopami Świętej Trójcy. Tak czy inaczej, moim celem jest danie choć kilku propozycji, które może osłabią poszczególne kryzysy.

Można te propozycje opisać, analizując trzy podstawowe składniki edukacji, a zatem kwestie związane z nauczycielami, z uczniami i z rzeczywistością szkolną. Wyczerpujący opis postulatów wymagałby wielkiego artykułu. Tu podam krótko niektóre z nich. Mogą stanowić one punkt wyjścia do kolejnych warsztatów.

Kwestie związane z nauczycielem. Nauczyciel stanowi w procesie edukacyjnym bardzo ważne ogniwo. Dobry, działający z pasją pedagog potrafi porwać swoich uczniów i przekazać im o wiele więcej niż tego wymagają szkolne standardy. Zawód nauczyciela jest także powołaniem. Należy to z całą mocą przypominać w dzisiejszym stechnicyzowanym i medialnym świecie. Każdy z nas, nauczycieli, realizuje to powołanie w trudnych warunkach kulturowych, w których do podstawowych kategorii należy relatywizm i upadek autorytetów. Nauczyciel musi ten autorytet posiadać.

¹³ *Wychowanie do patriotyzmu*, W. Janiga (red.), Przemysł – Rzeszów 2006.

Musi się o niego starać, chociażby przez konsekwentne postępowanie w procesie dydaktycznym, cechy osobowości, takie jak życzliwość, otwartość, poczucie humoru, sprawiedliwe ocenianie, egzekwowanie zadań, wielką wiedzę merytoryczną, umiejętne, mądre postępowanie wychowawcze¹⁴. Trzeba mocno podkreślić, że każdy nauczyciel jest wychowawcą, a działanie wychowawcze jest nieustanne. Uczniowie muszą się do tego autorytetu odwoływać i muszą go szanować. Trzeba i w dzisiejszych okolicznościach przywracać relację **mistrz – uczeń**. Nauczyciel musi na bieżąco doskonalić swoją wiedzę merytoryczną¹⁵. Nie można zatrzymywać się na poziomie wiedzy wyniesionej ze studiów czy kolejnych stopniach specjalizacji. Młodzież natychmiast wyczuwa nasze braki merytoryczne, z podziwem zaś odnosi się do szerokich wiadomości nauczyciela. Zatem powinniśmy ciągle studiować, rozszerzać naszą wiedzę przez nieustanne czytanie, korzystanie z Internetu, wyszukiwanie w internetowych księgarniach najnowszych pozycji książkowych, czynne uczestnictwo w konferencjach, także tych odbywanych we własnym gronie pedagogicznym, które często są traktowane jako pusty rytuał. Dobry nauczyciel zaraża uczniów pasją czytania. Należy doskonalić swój warsztat metodyczny. Dzisiejszy uczeń jest zupełnie innym „materiałem” do kształtowania niż ten sprzed kilkunastu lat. Trudno utrzymać mu uwagę na lekcji, szybko się nuży i nudzi, jest niecierpliw. Zatem od nas, nauczycieli, zależy, czy lekcje będą odpowiednio zorganizowane, atrakcyjne, ciekawe. Należy tu szukać różnych sposobów dotarcia do ucznia. Nie można ciągle powtarzać schematów lekcji, które się prowadzi jednakowo od wielu lat. Musimy być ofensywni w programach autorskich. Realizując program (słynne minimum programowe), możemy być oryginalni, twórczy w doborze różnych treści i w sposobie ich przekazywania. Czasopisma specjalistyczne, poradniki metodyczne dają aż nadto różnych propozycji. Możemy, owszem, z nich skorzystać, ale przecież sami możemy stworzyć nowe, lepsze rozwiązania metodyczne.

Dobry, działający z pasją pedagog potrafi porwać swoich uczniów i przekazać im o wiele więcej niż tego wymagają szkolne standardy.

Zatem od nas, nauczycieli, zależy, czy lekcje będą odpowiednio zorganizowane, atrakcyjne, ciekawe. Należy tu szukać różnych sposobów dotarcia do ucznia.

¹⁴ *Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria i praktyka*, E. I. Laska (red.), Rzeszów 2007.

¹⁵ *Kompetencje nauczyciela we współczesnej szkole*, E. Bańkowska, A. Mikołajczuk (red.), Warszawa 2006.

Szczególną uwagę należy zwrócić na język kontaktu z uczniem i na aspekty komunikacyjne, gdyż dzisiaj w komunikacji szkolnej kładzie się nacisk na partnerstwo, na stosowanie różnych technik perswazyjnych. Skończyły się proste, w dawnym stylu nakazy, dziś perswazja musi być rozwinięta, mniej dyrektywna, bardziej delikatna.

Ogromną rolę w procesie edukacyjnym odgrywają zajęcia pozalekcyjne. Musimy być otwarci na tego typu pracę z młodzieżą. Ta praca daje znakomite wyniki pedagogiczne. Kółka zainteresowań, redagowanie gazetki szkolnej, zespoły teatralne, grupy miłośników historii, przygotowywanie konkursów i olimpiad – oto bezcenne pokłady pracy nad formacją humanistyczną. Należy je ciągle rozwijać i urozmaicać.

Kwestie związane z uczniem. Uczniowie muszą zrozumieć, że proces edukacji nie jest działaniem opresyjnym szkoły, ale służy ich dobru. Z wielu stron dochodzą dziś głosy, że szkoła ogranicza wolność ucznia, zatem trzeba to „szkodliwe” ograniczenie zmniejszyć. Uczniowie są w tym utwierdzani głównie przez środowiska mieniające się – nawet samozwańczo – ich rzecznikami. Dyskutuje się więc publicznie o zakazie pytania przy tablicy, przywołuje się jako rzekomo niezgodną z prawem kwestię zadawania prac domowych. Ze strony ucznia musi być chęć do rzetelnego wypełniania obowiązków szkolnych w zakresie dyscypliny i nauki tak w szkole, jak i w domu. Musimy wszyscy zdać sobie sprawę, że wiele sprzyściło się, aby uczeń tych obowiązków rzetelnie nie wykonywał. Rozbudza się nadmierne poczucie wolności, przekonuje się, że wrogiem ucznia jest nauczyciel, wreszcie proponuje się młodzieży ciekawsze niż nauka formy spędzania czasu, zwłaszcza korzystanie z mediów, bo przecież, jak twierdzą niektóre środowiska, młody człowiek ma prawo wyboru. Edukacja jest procesem długim i złożonym, składa się bowiem z wielu kroków i współlistniejących elementów, które tworzą bardzo misterny system. Badania dowodzą, że tylko niewielką część wiedzy uczeń przyswaja w szkole. Zresztą nie trzeba tu wielkich badań, wystarczy zwykła, potoczna informacja. Zadawane prace domowe, a więc czytanie, studiowanie, pisanie, uczenie się na pamięć, prace konstrukcyjne, praca nad tekstem, rozmaite ćwiczenia, rozwiązywanie zadań – oto główne elementy ugruntowywania i rozszerzania wiedzy zdobytej w szkole. Gdyby z tej formy nauki zrezygnować i ograniczyć się tylko do edukacji szkolnej, licząc, że uczeń z własnej woli, jako w pełni wolny człowiek, raczy w domu coś przeczytać, pogłębić zdobyte wiadomości, to łatwo przewidzieć, że efekty byłyby małe. Nie byłoby przyswajania wiedzy, bo uczniowie z własnej woli wybraliby ciekawsze formy spędzania czasu. Większość uczniów z własnej, nieprzymuszonej woli nie robiłaby niczego, co łączyłoby się ze szkołą. Młodzi spędzaliby czas – w majestacie prawa

– korzystając z mediów. Banalnie, łatwo, wesoło, bez wysiłku, bez stresu.

Uczeń jest osobą, której należy się pełny szacunek. Charakter tej osoby dopiero się kształtuje przez odpowiedni system praw i obowiązków. Dobry nauczyciel to ten, który szanując osobę ucznia, równocześnie wiele od niego wymaga. A jak można wymagać, pozwalając na lenistwo? Często obowiązki z punktu widzenia ucznia są nużące, wymagają ciężkiej pracy, cierpliwości (o którą tak trudno współczesnemu człowiekowi), pokonywania różnych stresów. W takim trudzie kształtuje się charakter, wyrabia się odporność, młodzi lepiej przygotowują się do życia. Nie można młodego człowieka, niedojrzałego emocjonalnie, zwalniać w imię jego rzekomego dobra z obowiązków pracy domowej, także z wielu obowiązków w szkole, bo wyrządza się mu krzywdę. Nauczyciele powinni zachęcać do twórczego korzystania z mediów, powinni polecać czytanie, pisanie i publiczne przemawianie. Studiowanie tekstu pisanego (drukowanego) jest jeszcze głównym sposobem zdobywania wiedzy.

Szczególłą wagę należy przywiązywać do rozwoju umiejętności językowych ucznia. Język jest bowiem kluczem do formacji humanistycznej. Każdy język jest oknem na świat posługującego się nim człowieka, jest jego ośrodkiem myślenia, umożliwia wejście do kultury wspólnoty narodowej¹⁶. Uczymy się języka polskiego i każdego obcego z wielu powodów, a najważniejsze są trzy: język jest ważny dla człowieka ze względów osobistych, gdyż jest jego pierwszą legitymacją i umożliwia zdobywanie każdej wiedzy, istotne są względy grupowe, bo język jest najdoskonalszym instrumentem działania w grupie, wreszcie podkreśla się względy narodowe, gdyż kultura narodu istnieje głównie przez język. Dlatego należy rozwijać u uczniów nie tylko sprawność mówienia i pisanie w ojczystym języku, ale i w językach obcych.

Uczniowie muszą znaleźć swoje miejsce w zajęciach pozalekcyjnych. Sami powinni „atakować” nauczycieli swoimi pomysłami. Trudny do przecenienia jest ich udział w różnych zawodach, konkursach, olimpiadach przedmiotowych.

Czynniki związane z rzeczywistością szkolną. Jeden z postulatów wielkiej reformy edukacyjnej lat ostatnich mówi o odejściu od encyklopedyzmu na rzecz dokonywania operacji wiedzą. Formuła odejścia od encyklopedyzmu stała się etykietką, w ramach której wyrzuca się wiele treści z programów szkolnych. Wyniki tej „radosnej twórczości” są bardzo złe. Otóż uczniowie nie mają często elementarnej wiedzy. Każda operacja

¹⁶ H. Synowiec, *O sytuacji języka ojczystego w zreformowanej szkole*, [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, E. Bańkowska, A. Mikołajczuk (red.), Warszawa 2006, s. 125-136.

wiedza, a więc łączenie faktów w system, wydzielenie opozycji, grupowanie faktów i zjawisk ze względu na zadane kryterium, stosowanie praw, reguł matematycznych czy fizycznych itd., odbywać się musi na przyswojonej wiedzy, bez której nie można prowadzić operacji. Uczniowie są tu bezradni, gdyż nie mają na czym „zahaczyć” swoich analiz. Hasło odejścia od encyklopedyzmu miało w założeniu sprzyjać uczeniu myślenia. Tymczasem okazuje się, że uczniowie, nie znając faktów (zjawisk, koncepcji, reguł, praw), nie mogą sobie poradzić z elementarnymi operacjami logicznymi. Nie można porządnego poznawania faktów nazywać złym encyklopedyzmem. Każdy dobry nauczyciel wie, które treści – ze względu na system budowanej wiedzy – są ważne (obligatoryjne), a które są mniej istotne (fakultatywne). A myślenia nie nauczymy bez znajomości faktów.

Czynniki decydujące o polskiej edukacji muszą zrewidować kilka dotychczasowych rozwiązań samego procesu nauczania. Musi być przerwane nieporozumienie w zdawaniu matury z języka polskiego. Obecnie matura może – według klucza egzaminacyjnego – być zdana przy bełkocie treściowym pytań otwartych, przy pierwszorzędnym błędach ortograficznych i zupełnym niestosowaniu znaków interpunkcyjnych. Musimy przywrócić wagę nauczania historii i gramatyki języka polskiego.

Pojawiają się koncepcje kolejnej reformy, polegającej na ścisłej specjalizacji w liceach. Może to wywołać wielkie zagrożenie dla formacji humanistycznej, gdyż godziny przedmiotów humanistycznych mogą być dla wielu uczniów drastycznie okrojone. Akurat jest to odwrotna tendencja niż stosowana coraz częściej w Unii Europejskiej humanizacja wiedzy ścisłej czy technicznej.

Należy ciągle postulować zwiększenie funduszy na szkolnictwo, na pensje nauczycielskie, na gabinety szkolne, biblioteki, zajęcia pozalekcyjne, wycieczki szkolne, stypendia, rzeczywiste, a nie tylko formalne, programy wyrównywania szans. Ale to już zadania dla polityków i samorządowców, którzy muszą zrozumieć, że każda złotówka wydana na edukację procentuje w przyszłości.

„Takie Rzeczpospolite będą, jakie ich młodzieży chowanie”. Wielką rolę w kształceniu i wychowywaniu musi mieć formacja humanistyczna.

prof. zw. dr hab. Kazimierz Ożóg jest dziekanem Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz członkiem Komitetu Językoznawstwa Polskiej Akademii Nauk. W latach 1976–1990 pracował na Uniwersytecie Jagiellońskim, a w latach 1990–1994 na Uniwersytecie Lille III pod kierunkiem prof. Daniela Beauvois

Antoni Zając

O edukację ku mądrości w wiedzy i doskonałości w działaniu

Zaden wynalazek nie zdeterminował tak naszego życia, jak komputer i Internet. Urządzenia mechaniczne zmodyfikowały pracę rąk, media audiowizualne wydłużyły zasięg zmysłów wzroku i słuchu, a komputer zastępuje pewne funkcje mózgu. Pozwala, poprzez Internet, nie tylko docierać do różnych informacji i przetwarzać je, ale także sterować pracą wielu urządzeń. Wywołuje daleko idące zmiany we wszystkich sferach życia ludzkiego, gospodarce, technologii, kulturze, edukacji, medycynie itd.

Jak zauważył William M. Daley, sekretarz handlu USA w latach 1997–2000, „Technologia informacyjna przekształca gospodarkę, zmienia zarówno przedsiębiorstwa, jak i konsumentów. Jednak to coś więcej niż tylko e-commerce, e-mail, e-handel czy e-archiwa. Tu chodzi o »e«, jako perspektywę rozwoju”. W cywilizacji informacyjnej w rozwoju poszczególnych państw i regionów wyraźnie wzrosło znaczenie absorpcji i kreacji wiedzy, cyrkulacji i wykorzystania informacji, zależności globalnych i usług. W krajach rozwiniętych rewolucja informacyjna osiągnęła masę krytyczną, którą definiuje cykl informacja – wiedza – rozwój¹.

Polska jako kraj znajduje się dopiero w fazie tworzenia społeczeństwa informacyjnego, a gospodarka informacyjna to cel strategiczny, którego nie potrafimy jeszcze zoperacjonalizować. Naszą specyfikę wyznacza nałożenie się światowych przemian cywilizacji przemysłowej w cywilizację wiedzy na zmiany ustrojowe w Polsce systemu socjalistycznego w demokratyczno-kapitalistyczny. W procesie tym zaraz na początku popełniliśmy błąd, sądząc, że wolny rynek wychowa społeczeństwo. W efekcie powstał drapieżny kapitalizm. W ustroju demokratyczno-kapitalistycznym „to nie człowiek ma służyć kapitałowi, lecz kapitał człowiekowi”.

¹ Por.: K. Krzysztofek, M.S. Szczepański, *Zrozumieć rozwój – od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych: podręcznik socjologii rozwoju społecznego dla studentów socjologii, nauk politycznych i ekonomii*, Katowice 2002; *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego. Raport o rozwoju społecznym*, W. Cellary (red.), [online], Warszawa 2002 – http://www.kti.ae.poznan.pl/nhdr2002/pdf_pl.htm [dostęp: 10.03.2004]; M. Goliński, *Spółczesność informacyjna – problemy definicyjne i problemy pomiaru* [online], Kraków 2001 – http://www.bemowo.waw.pl/rozwoj/spoleczenstwo/definicje_pomiar.pdf [dostęp: 15.03.2004].

Podobnie odczuwamy zagubienie z powodu nadmiaru informacji tworzących kulturę upozorowania, w której rzeczywistość oceniamy przez pryzmat „wirtualnego świata” oferowanego przez media, a nie przez pryzmat tego, co dzieje się wokół nas.

Kontynuacja edukacyjnej – od znaku ku wiedzy operacyjnej

W wielu publikacjach informacji przypisuje się siłę sprawczą rozwoju, a w rzeczywistości jest ona cechą cywilizacji wiedzy i jej energią potencjalną, którą trzeba dopiero umieć należycie wykorzystać. Technologie informacyjne stanowią klucz do rozwoju, ale mogą być też czynnikiem wykluczenia. Istotnym ogniwem w cyklu informacja – wiedza – rozwój jest człowiek. Technologie informacyjne są jedynie narzędziem w ręku wykształconego człowieka.

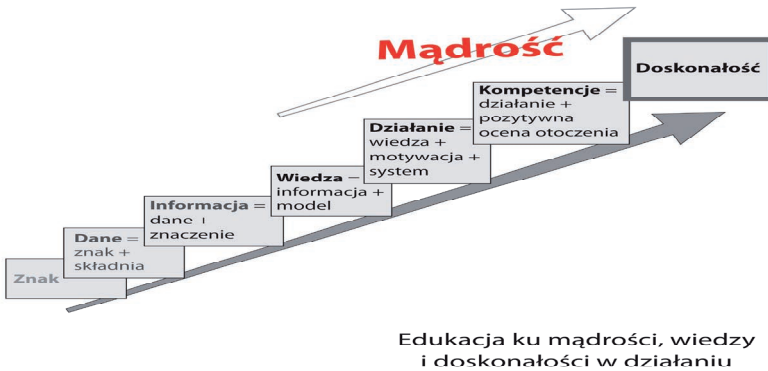
W społeczeństwie, gdzie wiedza podwaja się średnio co 6 a starzeje co 10 lat, następuje proces dematerializacji ekonomii, detronizujący wyroby masowe bazujące na sile roboczej i surowcach, a preferujący wyroby symboliczne o dużej wartości dodanej w postaci wiedzy (programy komputerowe, programy medialne, *consulting*, *public relations*) i wyroby wysokiej technologii o dużej skali przetworzenia i nasycenia wiedzą; sprawność sprzętu elektronicznego podwaja się zgodnie z prawem Moore’a co 18 miesięcy a jego cena spada; następuje „przyśpieszenie czasu” i „zmniejszenie odległości”; coraz mocniej odczuwamy syndrom zagubienia aksjologicznego wywołanego ścieraniem się narastającego postmodernizmu z wartościami klasycznymi i modernistycznymi; gdzie ze względu na ciągły przyrost wiedzy i rozwój technologiczny zachodzi konieczność ustawicznego kształcenia, a pytania mnożą się szybciej niż odpowiedzi – w tak funkcjonującym społeczeństwie wiedzy coraz częściej odczuwamy zagubienie sensu istnienia, życia i pracy.

W tej sytuacji bardzo **ważnym zadaniem staje się edukacja przygotowująca młodych ludzi do życia w szybko zmieniającej się rzeczywistości, wolnych w myśleniu, ale odpowiedzialnych w działaniu, mających zasady i normy moralne, które pozwolą im budować refleksyjno-kreatywne społeczeństwo demokratyczne, społeczeństwo obywatelskie².**

Wyzwaniem współczesnych czasów staje się edukacja ku mądrości w wiedzy, kompetencji i doskonałości w działaniu (rys.1).

² K. Denek, *Konceptualizacja XVTSN „Edukacja Jutra”*, [w:] *Edukacja jutra*, K. Denek, K. Zatoń, A. Kwaśna (red.), Wrocław 2008, s. 331.

Początek określonej ciągłości edukacji ku mądrości w wiedzy i doskonałości w działaniu wyznacza **znak**, który jest podstawową jednostką składową wiedzy, ale sam jako taki jej nie stanowi. Jakże często jesteśmy bombardowani różnego rodzaju znakami, których nie potrafimy przetworzyć w wiedzę, albo – co gorsze – tworzymy błędną wiedzę. Jak wskazują badania, znaczny odsetek naszego społeczeństwa to funkcjonalni analfabeci, umiejący czytać, ale nierozumiejący zawartej w tekście myśli.



Rys. 1. Edukacja ku mądrości w wiedzy i doskonałości w działaniu³.

Bulwersujące dane na ten temat podaje profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego Jan Hartman. Twierdzi on, że wśród studentów na pierwszych latach studiów tylko nieco ponad 50% potrafi napisać poprawnie kilka zdań po polsku. Dalej pisze: „Oprócz półanalfabetów mamy jednak wśród studentów analfabetów prawdziwych. Jest ich z pewnością nie mniej niż 10%. Osoby te zdolne są jedynie zapisać ciąg kulfonów nieukładających się w zdania, ze szczególną strukturą gramatyczną, bez wielkich liter i kropek, bez podmiotów i orzeczeń, bez sensu. Są to absolwenci polskich liceów i techników, posiadacze matur, starych i nowych, bez różnicy”⁴.

Jest to efekt nie tylko skrótovej nowomowy SMS-owej, ale też obraz pracy naszych szkół. Dlatego też, przypomnijmy, znaki pogrupowane według zasad składni tworzą **dane**.

Na przykład „X” oznacza:

- w kodzie literowym – dwudziestą czwartą literę alfabetu łacińskiego „iks”;

³ Opracowano na podstawie: J. Fazlagić, *Zarządzanie wiedzą w szkole*, Warszawa 2007, s. 43 – i wzbogacono o znak graficzny „Mądrość”.

⁴ J. Hartman, *Szkoła buja w obłokach*, [online], [w:] „wyborcza.pl” [dostęp: 30 V 2009]. Dostępny w Internecie: http://wyborcza.pl/1,75515,6485258,Szkoła_buja_w_oblokach.html

- w kodzie cyfr arabskich liczbę 10, a w kodzie liczb rzymskich X wiek;
- w matematyce – oś odciętych układu kartezjańskiego lub znak iloczynu;
- w naukach przyrodniczych – promieniowanie X (zakres częstotliwości promieniowania rentgenowskiego), dawkę ekspozycyjną (wielkość fizyczną opisującą promieniowanie), reakcję elektryczną lub opór elektryczny bierny;
- w kulturze – tytuł *mangi* i *anime* autorstwa grupy Clamp, album Kylie Minogue, album Roberta Gawlińskiego z 1999 roku, amerykański zespół punkrockowy, skrót pseudonimu amerykańskiego rapera DMX-a; sXe – to także symbol ruchu społeczno-kulturalnego *Straight edge* powstałego w Stanach Zjednoczonych na początku lat 80. XX wieku, czy też XXX – używany jest do oznaczania filmów, pism i innych dzieł o charakterze pornograficznym (od ang. *X-rated*)⁵.

Widzimy, że dane jako takie, podobnie jak znaki, mogą mieć wiele znaczeń i przez to niewiele oznaczają. Dopiero dane uporządkowane w określonym celu, w postaci zbioru liczb (wartości numerycznych, np. -3, -2, -1, 0, +1, +2 +3), lub określonego ciągu liter (słowa), czy też znaków graficznych (np. mapa), tworzą informację. Mówiąc inaczej, przez **informację** rozumiemy zbiór danych o stanach i procesach, który ma określony cel (znaczenie). Jeżeli brakuje celu (znaczenia), mamy do czynienia z danymi. Współczesny człowiek zalewany jest przez mass media mnóstwem danych i informacji.

Znany i ceniony poeta, krytyk i dramatopisarz angielski T.S. Eliot (1888–1965), laureat Nagrody Nobla, u zarania cywilizacji informacyjnej napisał:

Gdzie jest wiedza,
która zagubiła się pośród informacji?⁶

Wiedza to proces organizowania informacji, która daje orientację w świecie i pozwala na działanie. Aby informacja stała się wiedzą, musi zostać włączona do modelu myślenia człowieka, stylu rozwiązywania problemów, jego strategii życiowej i mentalności, bądź strategii placówki oświatowej⁷.

Możemy mówić o czterech rodzajach wiedzy:

1) **wiedzieć, że** – obejmującej znajomość dat, nazwisk, wydarzeń,

⁵ Por: *Wikipedia* [online], [dostęp: 21.01.2009]. Dostępny w Internecie: <http://pl.wikipedia.org/wiki>

⁶ T.S. Eliot, *Chorus from „The Rock”*, 1954.

⁷ J. Fazlagić, *op. cit.*, s. 47.

budowę organizmów żywych i urządzeń. Zapamiętanie podstawowej wiedzy faktograficznej jest niezbędne do ogólnego rozwoju człowieka, rozumienia rozwoju świata oraz jako baza do rozwiązywania problemów. Przesadne jednak hołdowanie scjentyzmowi, tj. przekonaniu, że uzyskanie prawidłowej wiedzy o rzeczywistości jest możliwe tylko przez poznanie naukowe, oparte na konkretnych wynikach poszczególnych dyscyplin naukowych, prowadzi do tak niepokojącego we współczesnej polskiej szkole encyklopedyzmu w nauczaniu, drobiazgowości, szczegółowości, w której zatracą się istota zagadnienia. Jakże ważne w tym nawale informacji staje się uogólnienie uwypuklające *meritum* sprawy;

2) **wiedzieć, dlaczego** – wyjaśniającej zależności, związku przyczynowo-skutkowe zjawisk, praw i procesów zachodzących w przyrodzie, społeczeństwie, gospodarce i technice, objaśniającej zasadę funkcjonowania organizmów żywych i działania urządzeń technicznych. Obecnie podkreśla się holistyczne (całościowe) podejście do wyjaśniania rzeczywistości z punktu widzenia różnych dyscyplin naukowych;

3) **wiedzieć, jak** – obejmującej umiejętności zastosowania teorii do rozwiązywania problemów intelektualnych, życiowych, zawodowych i działań praktycznych. Goethe powiedział: „Ze wszystkich nauk to nam pozostaje, co praktycznie spożytkować potrafimy”;

4) **wiedzieć w kontekście** – ilościowym, jakościowym, merytorycznym, sytuacyjnym. Przekłada się ono na umiejętność słuchania i wsłuchiwania się, komunikowania, argumentowania, uzasadniania i przekonywania.

O ile dane i informacje zawarte są w książkach, programach komputerowych i komunikatach medialnych, to wiedza ucieleśniona jest w człowieku⁸. To człowiek nadaje wiedzy sens i znaczenie, a także urzeczywistnia ją w działaniu.

Do tak rozumianej wiedzy należy dochodzić poprzez integrację poznania zmysłowego, umysłowego i działalność praktyczną (rys. 2). Poznanie umysłowe, oparte tylko na pamięciowym opanowaniu treści, to za mało. Niestety, ciągle dominuje u nas edukacja oparta na kilku „Z” – zakuć, zapamiętać, zdać, zapomnieć. Często przypomina ona uczenie się werbalne słów bez związku z oznaczaną przez nie rzeczywistością.

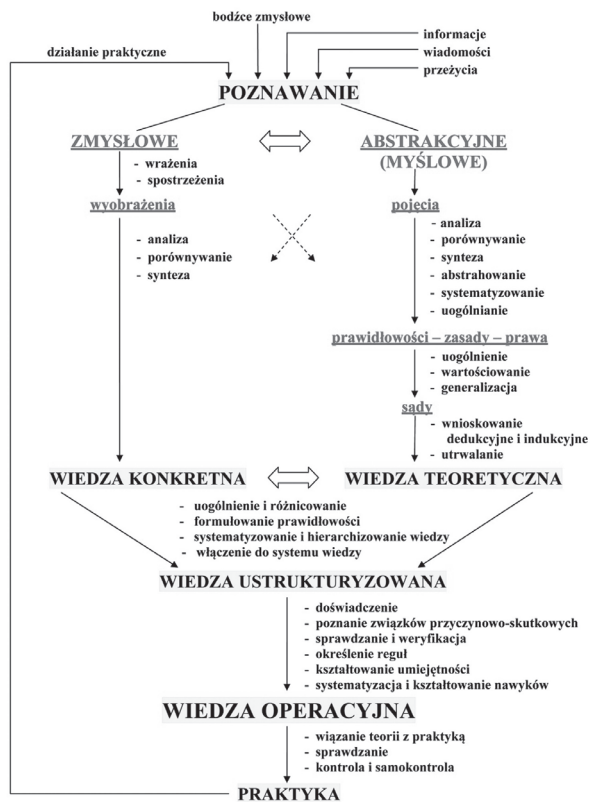
Mankament ten eliminuje skojarzenie poznania umysłowego z poznaniem zmysłowym rzeczy i zdarzeń. Należy jednak zaznaczyć, że poznanie zmysłowe nie może mieć charakteru pogładowości biernej, opartej tylko na spostrzeganiu, zwierciadlanym odbiciu tego, co „rzuca się w oczy”. Winno przybrać postać obserwacji ukierunkowanej na wychwycenie pewnych cech przedmiotów czy zjawisk.

Za pomocą operacji myślowych dochodzimy do uogólnienia poznanych przez obserwację oddzielnych faktów. Do operacji tych zaliczamy

⁸ P.F. Drucker, *Spółczesność postkapitalistyczna*, Warszawa 1999, s. 171.

przede wszystkim analizę, porównanie i syntezę. W wyniku dokonanego uogólnienia powstaje **wiedza konkretna**, ukazująca zewnętrzne cechy przedmiotów i zdarzeń, jednak bez istotnych, głębszych ich właściwości.

Dopiero dzięki wzajemnemu uzupełnianiu się poznania zmysłowego z umysłowym możliwe staje się wychwycenie cech charakterystycznych i wspólnych dla różnych przedmiotów i zdarzeń. Jest to najpełniejsza droga dojścia do pojęć.



Rys.2. Model psychodydaktyczny elementów procesu poznania.

Za szerszym stosowaniem poznania zmysłowego w procesie kształcenia przemawiają badania, z których wynika, że spośród poznawanej przez zmysły wiedzy o rzeczywistości 83% informacji zdobywamy poprzez zmysł wzroku, 11% poprzez słuch, 3,5% poprzez powonienie, 1,5% poprzez dotyk i ruch, 1% poprzez smak⁹. Przepustowość kanału wzrokowego wynosi 10 mln bitów/s, słuchowego – 1,5 mln bitów/s, a dotykowego

⁹ Por.: J. Scheibel, *Diaprojektor*, Düsseldorf 1985.

200 tys. bitów/s. Z tego wynika, że zdolności percepcyjne wzroku są ponad 6 razy większe niż słuchu.

Jak wskazują badania, wielozmysłowy odbiór informacji ma bardzo duży wpływ na trwałość wiedzy. Po trzech dniach spośród informacji usłyszanych zapominamy 90%, a pamiętamy tylko 10%, z informacji odebranych wzrokowo zapominamy 80%, pamiętamy 20%. Jeśli informację odbieramy jednocześnie poprzez wzrok i słuch, po trzech dniach zapominamy tylko 35%, a pamiętamy aż 65%¹⁰. Wynika to ze zwielokrotnienia przekazywania tej samej informacji, co zgodnie z prawem częstości przyczynia się do trwalszego zapamiętania, gdyż siła śladu pamięciowego wzrasta wraz ze wzrostem liczby powtórzeń danego materiału¹¹. W przypadku oddziaływania wzrokowo-słuchowego mamy do czynienia nie tylko z dwukrotnym powtórzeniem, ale także ze wzajemnym skojarzeniowym wzbogaceniem bodźców i informacji. W polskiej szkole, niestety, ciągle dominuje jeszcze nauczanie werbalne, oparte na słowie mówionym. Brakuje tak potrzebnego skojarzenia słów z oznaczanymi przez nie przedmiotami, zdarzeniami i procesami.

Nasza wiedza o świecie, przyrodzie, kulturze, społeczeństwie i technice wyraża się w **pojęciach** (mam pojęcie o...), które odzwierciedlają w sobie to, co jest wspólne dla różnych rodzajów rzeczy, zdarzeń i zjawisk, a odnosi się do związków i zależności między nimi. Za W. Okoniem należy jednak zauważyć, że: „To, co ogólne, nie istnieje w swej ogólnej wersji materialnej, lecz tkwi w konkretnych przedmiotach jako ich cecha, wspólna dla danej kategorii przedmiotów. Proces formułowania pojęcia w świadomości ucznia polega na wychwytywaniu i »odrywaniu« tej cechy, czyli na abstrahowaniu (łac. *abstrahere* – odciągać, odrywać). **Pojęcie** nie jest więc wynikiem biernego odbicia w naszej świadomości danych przedmiotów, lecz procesem psychicznym, w którym ma miejsce świadomy wysiłek ucznia, by uogólnić cechy tych przedmiotów poprzez zestawienie i porównywanie ich z innymi obiektami. W procesie tym ważną rolę grają wyobrażenia jako ogniwo pośrednie między spostrzeżeniami a pojęciami. Brak gruntownie opanowanych wyobrażeń stanowi istotną przeszkodę w opanowaniu nowych pojęć”¹².

Uczeń w wyniku analizy, porównywania, syntezy, abstrahowania pojęć, łączenia ich, systematyzowania i uogólnienia dochodzi do prawidłowości, pewnych zasad (reguł) i praw. Te z kolei, przemyślane przez ucznia, poddane

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ W. Strykowski, T. Żuk, *Psychologiczne podstawy kształcenia multimedialnego*, [w:] W. Strykowski (red.), *Kształcenie, wychowanie i opieka w okresie przemian*, Raport nr 8 pt. *Środki kształcenia i infrastruktura szkoły*, Poznań 1990.

¹² W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987, s. 153.

procesowi uogólnienia, generalizacji i wartościowania prowadzą do wytworzenia **sądów**. Prawidłowości i sądy poprzez wnioskowanie dedukcyjne (od abstrakcji do praktyki) i indukcyjne (od konkretności do abstrakcji) oraz utrwalenie, tworzą **wiedzę teoretyczną**.

Istotną rolę w poznawaniu wiedzy teoretycznej w cywilizacji informacyjnej odgrywają technologie informacyjne TI (radio, telewizja, CD, DVD, telefon – w tym komórkowy, komputer, Internet). Dla przekształcenia informacji przekazywanej przez TI w wiedzę muszą wystąpić następujące procesy poznawcze: skupienie uwagi, umiejętność poszukiwania określonych informacji, analizowania ich, wartościowania i selekcji, kojarzenia, uogólniania i wykorzystania.

Wzajemna integracja poznania zmysłowego i abstrakcyjnego (umysłowego) z jednoczesnym uwypuklaniem zagadnień najważniejszych, zależności przyczynowo-skutkowych i związków występujących między nimi, porządkowania, systematyzowania i hierarchizowania wiedzy oraz włączenia jej do systemu prowadzi do **wiedzy ustrukturyzowanej**, czyli poukładanej. Występuje tutaj podobny proces jak w przypadku przyswajania pojęć, a zatem nie tylko uogólnienie i różnicowanie, ale także formułowanie prawidłowości przez uczniów (zależności, sposobów posługiwania się nimi w nowych sytuacjach), a przede wszystkim włączenie ich do systemu wiedzy w obrębie danego przedmiotu¹³. Nie wystarczy, żeby uczeń zrozumiał tę wiedzę, ale musi ją jeszcze umieścić kognitywnie, społecznie, emocjonalnie w całościowo zrozumiałym kontekście: jaki jest sens tej wiedzy, jak się ona odnosi do innych treści, do jakiego systemu przynależy, w jakich sytuacjach można ją wykorzystać.

Jednym z trudniejszych zadań edukacyjnych jest przekształcenie wszechwładnej w naszych szkołach wiedzy teoretycznej w umiejętności praktyczne. W procesie tym istotne jest dokonanie integracji wiedzy teoretycznej z wiedzą konkretną poznawaną przez zmysły, a następnie **przejście od wiedzy ustrukturyzowanej poprzez umiejętności do wiedzy operacyjnej**.

Chodzi o to, aby wiedza była przydatna w różnych sytuacjach życiowych, społecznych i zawodowych. W tym celu należy odwołać się do różnych doświadczeń życiowych uczniów, ich zainteresowań, potrzeb życiowych i uświadomić im, że celem uczenia się nie jest poznanie jakiejś wiedzy dla samego poznania, ale wykorzystanie jej w praktyce. Jest to bardzo ważny, ale nie przez wszystkich nauczycieli doceniany etap.

W procesie kształtowania wiedzy operacyjnej wychodzi się od twierdzeń naukowych, wyprowadzanych na bazie wiedzy ustrukturyzowanej. Znając związki przyczynowo-skutkowe pomiędzy różnego rodzaju zdarzeniami, warunkującymi występowanie zjawisk i procesów, dążymy

¹³ Por.: *Ibidem*, s. 156.

do formułowania zdań normatywnych. Mają one postać dwuczłonową: „Jeżeli ma zaistnieć to a to, ktoś powinien spełnić takie a takie warunki”. Ze zdań normatywnych poprzez ich uogólnienie wyprowadza się **normy postępowania**. Mogą one dotyczyć wszystkich aspektów naszego życia i działalności, począwszy od estetyki (np. zestawienia kolorów), poprzez stylistykę i gramatykę wypowiedzi, zdrowe odżywianie się, do norm technicznych (np. budowlanych) itd. W wyniku sprawdzenia i wyrobienia przekonania co do słuszności przestrzegania tych norm dochodzimy do **reguł**, którymi powinniśmy kierować się w działaniu¹⁴.

Poprzez powtarzalne stosowanie danej reguły podczas wykonywania pewnych zadań człowiek dochodzi do sprawności w posługiwaniu się nią, co określa się mianem **umiejętności**. Wskutek systematycznego powtarzania i ćwiczenia umiejętność może stopniowo przekształcać się w **nawyk**, czyli działanie niewymagające tak dużego zaangażowania świadomości i wysiłku dla sprawnego wykonywania określonych czynności. Dobre opanowanie umiejętności i nawyków wymaga urozmaiconych ćwiczeń poprzedzonych instruktażem wstępnym, korektą w formie instruktażu bieżącego i wzmocnień poprzez instruktaż końcowy.

Praktyka z jednej strony stanowi źródło poznania nowej wiedzy, z drugiej zaś staje się sposobem weryfikacji teorii w działaniu. Poprzez doświadczenie, sprawdzenie, działanie i weryfikację człowiek dochodzi do tak potrzebnej **wiedzy operacyjnej**.

Od wiedzy do mądrości

Współcześni ludzie są coraz bardziej wykształceni, ale wiedza ta nie zawsze urzeczywistnia się w ich życiu, gdyż w większości posiada ona charakter faktograficzny. W zasadzie są to wiadomości, które nie prowadzą automatycznie do zrozumienia rzeczywistości. Wieloaspektowe zrozumienie rzeczywistości wymaga **mądrości** zrodzonej z doświadczenia. Dysponujemy olbrzymią liczbą danych, posiadamy bez porównania większą liczbę informacji oraz szerszą wiedzę o człowieku i wszechświecie niż nasi przodkowie, ale „mało jest oznak, że w ciągu ostatnich pięciu tysięcy lat ludzka mądrość znacząco się powiększyła”¹⁵. Eliot, ujmując to egzystencjalnie, napisał:

Gdzie jest mądrość,
która zatraciła się w wiedzy?¹⁶

¹⁴ Por.: *Ibidem*, s. 158.

¹⁵ A. King, B. Schneider, *Pierwsza rewolucja globalna*, Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa 1992.

¹⁶ T.S. Eliot, *op. cit.*

Wiedza o zdobyczach nauki jest zaledwie drobną częścią wartości, które budują naszą osobowość oraz umiejętność skutecznego działania w sprawie godziwej. Co zatem kryje się pod pojęciem mądrość? A. Mickiewicz w wierszu *Jedność i różnorodność nauki w doświadczeniu ludzi* pisał:

Nauką i pieniędzmi drudzy cię wzbogacą,
mądrość musisz sam z siebie własną dobyć pracą.

Mądrość w najwęższym znaczeniu to umiejętność praktycznego wykorzystywania posiadanej wiedzy i doświadczenia. W szerszym ujęciu można powiedzieć, że mądrość to umiejętność podejmowania uzasadnionych decyzji, które w dłuższej perspektywie przynoszą pozytywne rezultaty. Już Arystoteles zauważył, że sama wiedza zazwyczaj nie wystarcza do podejmowania właściwych decyzji i wymaga jeszcze posiadania szeregu określonych zdolności psychicznych¹⁷. Dzisiaj, zamiast pojęcia „mądrość”, dominuje pojęcie „inteligencja”, oznaczająca sprawność przetwarzania informacji. J. Koziński uważa, że **mądrość** polega na pogodzeniu racji rozumu z wartościami humanistycznymi, szczególnie moralnymi¹⁸.

W głębszym sensie, jak podaje *Wikipedia*, „mądrość oznacza zdolność do nacechowanego głębokim, emocjonalnym zaangażowaniem działania zwiększającego w długiej perspektywie czasowej nie tylko dobro własne, ale też dobro ogólne. W tym sensie używa się tego terminu w zwrotach mądrość życiowa czy mądrość rodzicielska. W obu tych znaczeniach mądrość wymaga nie tylko samej wiedzy, lecz także szeregu predyspozycji psychicznych, ale również duchowych i etycznych, takich jak:

- umiejętność oceniania spraw z jak najszerzej i możliwie jak najbardziej obiektywnej perspektywy,
- umiejętność panowania nad własnymi emocjami i popędami,
- posiadanie sprawnego mechanizmu psychicznego podejmowania decyzji i wielu innych¹⁹.

Niestety, mądrość należy do cnót deficytowych. Wielu myślicieli (np. Arystoteles, Tomasz z Akwinu) uważało, że mądrości nabywa się samemu w toku cnotliwego i pracowitego życia, i że nikomu nie jest ona automatycznie darowywana, ale też nikomu nie można jej automatycznie odmówić¹⁹. Jakże często dzisiaj mądrość zdobywamy przez pot, ból, łzy i krew. Uczenie się mądrości przez ból, łzy i krew to zbyt duża cena, dlatego szkoła i uczelnia w dzisiejszym świecie zalewanym postmodernizmem powinna wychowanków doprowadzać do mądrości w wiedzy.

¹⁷ Por.: hasło *mądrość* [online], [w:] *Wikipedia* [dostęp: 21.01.2009]. Dostępny w Internecie: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Mądrość>

¹⁸ *Humanistyka przełomu wieków*, J. Koziński (red.), Warszawa 1999.

¹⁹ Por.: *op. cit.* (hasło *mądrość*)

„Mądrość i wiedza są zawsze ucieleśnione w człowieku, są zdobywane przez osobę uczącą się i przez nią wykorzystane”²⁰. Czytamy w *Księdze Przysłów*, którą prawdopodobnie napisał Salomon: „Kto z mądrym przestaje – nabywa mądrości”. A w innym miejscu: „Człowiek mądry ludzi zjednywa”²¹.

Można powiedzieć, że mądrość w cywilizacji wiedzy polega na refleksyjnym analizowaniu otaczającego nas oceanu informacji, wychwytywaniu informacji istotnych z różnych dziedzin, wartościowaniu ich, holistycznej syntezie oraz pragmatycznym wyciąganiu wniosków kreujących i wdrażaniu ich w czyn. „Mądrością rozumnego – poznanie swej drogi, zwodzenie siebie – głupotą niemądrych”²².

Na kształtowanie mądrości w wiedzy składa się splot:

a) wiadomości; ważne staje się nie tyle zapamiętanie wiadomości książkowych, ile wychwycenie istoty zagadnienia i struktury wiedzy oraz kierunków jej rozwoju, przyswojenia wiadomości kluczowych i zrozumienia związków między nimi a strukturą wiedzy (tzw. wiedzą bazową) oraz przełożenie wiadomości ważnych na wewnętrzny język ucznia/studenta poprzez nadanie im sensu i znaczenia;

b) zdolności – takie jak spostrzegawczość, wyobraźnia przestrzenna, koncentracja i podzielność uwagi, refleks, dobra pamięć i umiejętność analizowania, kojarzenia, syntetyzowania, uogólniania i przetwarzania wiadomości, nawiązywania kontaktów i łatwość wypowiedania się oraz dyskusowania;

c) umiejętności wartościowania wiedzy, sytuacji i zdarzeń na bazie wartości uniwersalnych a także wartości tworzących kulturę zachodnią oraz doświadczenia życiowego. W kształceniu ogólnym poprzez odpowiednią realizację przedmiotów humanistycznych i przyrodniczych należy dążyć nie tylko do rozwoju zdolności poznawczych uczniów, ale także – w wyniku ukazywania kultury wysokiej (literackiej oraz artystycznej) i kultury życia – rozwijać sferę emocjonalną i duchową. Podstawę rozwoju sfery emocjonalnej i duchowej stanowi przeżywanie wartości. Albowiem „Serce rozważne szuka mądrości, usta niemądrych syca się głupotą”²³;

d) umiejętności operacyjnych stosowania wiadomości w dynamicznych sytuacjach problemowych;

e) chęci rozwoju prawdy, dobra i piękna.

Ujmując to w nieco innym kontekście, można powiedzieć, że edukacja na miarę cywilizacji wiedzy winna wyposażać uczniów w: (a) mocne podstawy zintegrowanej wiedzy oraz kształtować zdolności poznawcze

²⁰ P.F. Drucker, *op. cit.*

²¹ *Księga Przysłów, Pismo Święte* 13, 20 i 11, 30.

²² *Ibidem*, 14, 8.

²³ *Ibidem*, 15, 14.

i umiejętności operacyjne, (b) sztukę uczenia się i korzystania z bogatych ofert kształcenia równoległego, w tym technologii informacyjnych, (c) umiejętności poznawania i rozumienia nie tylko otaczającej rzeczywistości społecznej i materialnej, ale także świata wartości, aby w zgodzie z nimi móc kształtować godne i szczęśliwe życie dla dobra własnego i ogółu.

Tak rozwijana mądrość, prowadząc do zrozumienia współczesnego świata na fundamencie mocnych podstaw kulturowych, przyczyni się do zwiększenia skuteczności i etyki działania, której tak nam brakuje. Warunkiem sukcesu jest ciągłe zdobywanie i poszerzanie nie tylko wiedzy humanistyczno-przyrodniczej, ale także tej z najbardziej nowoczesnych jej dziedzin: mikro, nano i biotechnologii. Nie wolno zapominać jednak o kompetencjach podstawowych: łączeniu i uogólnianiu oraz pragmatyzowaniu wiedzy w postaci choćby tworzenia prostych zasad postępowania. W *Księdze Przysłów* czytamy: „Raczej mądrość nabyć niż złoto, lepiej mieć rozum – niż srebro”²⁴.

Od kwalifikacji do kompetencji i doskonałości w działaniu

Dobra szkoła powinna odwoływać się do przeszłości, uczyć o terażniejszości i wskazywać przyszłość, uczyć refleksyjno-perspektywicznego myślenia oraz poznawania wartości, sensu życia i istoty szczęścia²⁵. Dokonujący się w postępie geometrycznym przyrost informacji w cywilizacji wiedzy, informatyzacja i robotyzacja, nadprodukcja towarów i usług w zglobalizowanym świecie, „zageszczenie czasu i przestrzeni”, wzrost konkurencyjności i tempa innowacji, a jednocześnie kurczenie się czasu na opracowanie nowych wytworów, gdzie najnowsza wiedza jest ich „zasobem”, „surowcem wyjściowym”, „nakładem”, „wartością dodaną”, „aktywem”, „przetwarzanym »produktem«, a jednocześnie „wyrobem końcowym”, wywołuje głębokie zmiany w samej naturze pracy²⁶. Wymogiem rozwoju gospodarki informacyjnej w dobie kryzysu, mającym podołać konkurencji, jest powstawanie firm produkcyjnych typu *high tech* i jednostek usługowych zaliczanych do organizacji wiedzy (*knowledge organisations*) oraz nowych jakościowo instytucji administracyjnych i biznesowych. To pociąga za sobą potrzebę położenia nacisku na jakość wyrobów i usług. Przełożeniem

²⁴ *Ibidem*, 16, 16.

²⁵ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Toruń-Leszno 2005, s.74-78.

²⁶ M. Frese, Zmiany charakteru pracy, [w:] *Psychologia pracy i organizacji*, N. Chmiel (red.), przekład Kacmajor i inni, Gdańsk 2003, s. 462-474; A. Zajęc, „Pracownicy wiedzy” wyzwaniem edukacyjnym początku XXI w., [w:] *Edukacja jutra*, K. Denek, T. Koszyc, P. Oleśniewicz (red.), Wrocław 2006, s. 95-106.

społecznym jawiącej się nowej gospodarki będzie przesunięcie ciężaru kształcenia na rozwój nowych kompetencji jakościowych.

Kompetencje definiuje się jako sumę wiedzy, umiejętności i postaw; dodajmy, że nie chodzi tu o proste sumowanie algebraiczne, lecz o sumę geometryczną tworzącą nową jakość. Kompetencje są wyrazem współdziałania wiedzy i umiejętności nabytych przez doświadczenie z motywacją osoby, jej cechami, postawami, wyobrażeniami o sobie i odgrywanych rolach społecznych, a także zdolnościami i cechami osobowości²⁷. W wymiarze społecznym kompetencje to pozytywnie zweryfikowana przez działanie i otoczenie wiedza. Podstawą tej weryfikacji są z jednej strony wymogi współczesnej cyberprzestrzeni, a z drugiej wartości uniwersalne i oczekiwania społeczne.

Kompetencje społeczne i zawodowe stają się dziś, w dobie nadprodukcji towarów i usług, podstawą gry o jakość wyrobów i usług, która pozwoli funkcjonować na konkurencyjnym rynku. W dobie mikro i nanotechnologii o powodzeniu ofert decyduje jakość, rozumiana jako nowoczesność i doskonałość²⁸.

Idee jakości pojawiły się już w starożytnej Grecji, ale teraz – w dobie globalizacji i rywalizacji o klienta – nabrały szczególnego wymiaru:

- „Jakość to doskonałość, której nie da się osiągnąć, lecz do której trzeba uporczywie zdążać” (Lau Tsu).
- „Jakość to pewien stopień doskonałości” (Platon).
- „Jakość (jak piękno) jest sądem wartościującym, wyrażonym przez użytkownika. Jeśli nie ma użytkownika – nie ma takiego sądu” (Platon).
- „Jakość to to, co sprawia, że rzecz jest rzeczą, którą jest” (Arystoteles).
- „Jakość to zgodność wyrobu z wyspecyfikowanymi wymaganiami, ze standardami” (P. Crosby).
- „Jakość to to, co zadowala, a nawet zachwyca klienta” (E. Deming).
- „Jakość to sposób myślenia, który powoduje, że stosuje się najlepsze rozwiązania i bez przerwy poszukuje ich” (E. Deming).

Dążenie do jakości wyraża się w doskonałości (łac. *perfectio*). Doskonałość w swym dosłownym znaczeniu określa dokonanie, wykończenie (dokonany, wykończony)²⁹. Już Arystoteles w *Metafizyce* pisał, iż doskonałe jest to, co jest zupełne, zawiera wszystkie należne części, a także to,

²⁷ C. Lévy-Leboyer, *Kierowanie kompetencjami*, Warszawa 1997.

²⁸ L. Clarke, *Zarządzanie zmianą*, Warszawa 1997.

²⁹ Por.: hasło *doskonałość* [online], [w:] *Wikipedia*, [dostęp: 21.01.2009]. Dostępny w Internecie: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Doskonałość>

co osiągnęło swój cel”. Podkreślano, iż to, co spełnia wszystkie funkcje, do których zostało stworzone, również zasługuje na miano doskonałego. Cechami doskonałości miały być także: harmonijność, budowa według jednej, właściwej zasady, zgodność, prostota (niezłożoność)³⁰. Dzieło dokonane nie powinno posiadać braków, powinno być pełnym. Doskonałość jest cechą obiektywną i rzadką, właściwą raczej sztuce niż naturze, a także odnoszącą się do całości, nie jej składników.

Doskonałość w najwyższym wydaniu to osiągnięcie takiej kompetencji, która pozwala wyznaczać nowe zasady i reguły w danej dziedzinie³¹. Na przykład doskonałość w malarstwie to obrazy Leonarda da Vinci, w muzyce – utwory Beethovena. **Doskonałość w edukacji** to proces, który dostarcza uczniom niezapomnianych doświadczeń edukacyjnych, dokonując transformacji ich zachowań i postaw³². W cywilizacji wiedzy można powiedzieć, że chodzi o kształtowanie postawy twórczej, rozumianej jako zespół dyspozycji poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych i behawioralnych (działaniowych), które umożliwią jednostce reorganizowanie dotychczasowych doświadczeń i konstruowanie czegoś dla niej nowego i wartościowego (rzeczy, idei, sposobu działania, sposobu postrzegania świata itd.). Tak rozumiana postawa twórcza i doskonałość działania wykracza poza wymiar intelektualny nauczania i obejmuje również sferę moralną. O tym, w jakim celu i jak człowiek wykorzystuje wiedzę, decyduje zawarta w jego psychice hierarchia wartości. W *Księdze Przysłów* znajdziemy jakże aktualną dzisiaj sentencję: „Kto nabywa mądrość – ten siebie kocha, kto strzeże rozwoju – ten dobro zdobędzie”³³.

Konkluzje

Świat, w którym będą funkcjonowali nasi uczniowie, w znaczny sposób będzie odbiegał od współczesnego. Polska, podobnie jak wszystkie państwa postsocjalistyczne, znajduje się „w drodze do społeczeństwa informacyjnego”. Dokonujące się przemiany cywilizacyjne, olbrzymi przyrost wiedzy i „luka ludzka” (człowiek tworzy nowe wynalazki, z którymi potem nie wie, co począć) wymaga przekształcenia szkoły adaptacyjnej, przygotowującej do życia w świecie, jaki jest, w **szkołę podmiotową, kładącą nacisk na zrównoważony rozwój wszystkich sfer osobowości (intelektualnej, emocjonalnej, duchowej i fizycznej)**. Szkoła musi odstąpić od tak

³⁰ W. Tatarkiewicz, *O doskonałości*, Warszawa 1976.

³¹ J. Fazlagić, *op. cit.*, s. 44.

³² *Ibidem*.

³³ *Księga Przysłów, Pismo Święte*, 19,8.

symptomatycznego dzisiaj bezrefleksyjnego przerabiania materiału i klepania testów na rzecz **dydaktyki myślenia, wartościowania i działania**. Postulat ten dotyczy nie tylko nauczycieli, ale przede wszystkim odnosi się do szeroko rozumianej polityki edukacyjnej w naszym kraju.

Niestety, w naszych przemianach ustrojowych po 1989 roku nacisk został położony na sprawy ekonomiczne, a nie na wychowanie społeczeństwa na miarę cywilizacji wiedzy; społeczeństwa potrafiącego sprawnie funkcjonować w „gospodarce informacyjnej”, w duchu odpowiedzialnej wolności. Występują bowiem ścisłe związki pomiędzy rozwojem kapitału ludzkiego, kapitału społecznego i wzrostu gospodarczego. Owych zależności nie uwzględniał kreowany z taką mocą w ostatnim dwudziestoleciu neoliberalny kapitalizm. Jego błędem było bowiem założenie, że rynek ureguluje wszystko. Już teraz wyraźnie widać, że wolny rynek nie wychował ludzi, bo zabrakło w nim sensu życia. Dla wielu młodych sens ten wyznaczała „skóra, fura, komórka i seks”. **Wolność bez odpowiedzialności stała się zalążkiem narastania patologii społecznej. To nie ludzie mają służyć rynkowi, lecz rynek ludziom.** W skali świata zaowocowało to tak poważnym światowym kryzysem finansowym.

Kończąc rozważania o „mądrości w wiedzy”, odwołam się do strof nieznanego mi autora na temat mądrości, jakże pomocnych w życiu:

Boże daj mi cierpliwość i pogodę ducha,
abym zaakceptował to, czego zmienić nie mogę,
daj mi siłę i odwagę,
abym zmienił to, co zmienić mogę,
i daj mi mądrość,
abym mógł odróżnić jedno od drugiego.

dr Antoni Zajac jest pracownikiem Instytutu Pedagogiki
Uniwersytetu Rzeszowskiego

Małgorzata Młynarska
Dorota Szumna

Zmiany w polskiej szkole – przyjęte rozwiązania programowe i organizacyjne

Od 1 września bieżącego roku nauczyciele przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów rozpoczynają pracę zgodnie z założeniami nowej podstawy programowej. Poniżej zamieszczamy informacje dotyczące przyjętych rozwiązań z nadzieją, że będą stanowiły zbiór przydatnych opisów wprowadzających.

Rozporządzeniem z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół Minister Edukacji zainicjował reformę programową w polskich szkołach i przedszkolach. Wdrażaniu nowej podstawy programowej w przedszkolach oraz klasach pierwszych szkół podstawowych i gimnazjów w roku szkolnym 2009/2010 towarzyszy szereg zmian w prawie oświatowym, m.in. zmieniona została ustawa o systemie oświaty i Karta Nauczyciela, obowiązują nowe rozporządzenia w sprawie: ramowych planów nauczania w szkołach publicznych oraz dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników.

Wprowadzone zmiany mają służyć – z jednej strony – większej wolności w organizacji pracy szkoły, z drugiej zaś – większej odpowiedzialności nauczycieli i dyrektora szkoły za realizację podstawy programowej, a w konsekwencji za uzyskane efekty kształcenia.

Co określa nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego?

Podstawa programowa¹ określa cele oraz treści kształcenia dla każdego przedmiotu na każdym etapie edukacyjnym, sformułowane w języku wymagań

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół [online] <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/dla-nauczycieli/rozporzadzenie-o-podstawie-programowej-w-calosci> [dostęp: 10.07.2009].

– efektów kształcenia. Podstawowe cele kształcenia dla danego przedmiotu nauczania przedstawiono w formie wymagań ogólnych, zaś treści kształcenia – konkretne wiadomości, które uczniowie mają zdobyć oraz umiejętności do opanowania przez dzieci i młodzież – w formie wymagań szczegółowych.

Wymagania szczegółowe w ramach jednego przedmiotu nie powtarzają się na różnych etapach edukacyjnych. Nowa podstawa programowa jest kumulatywna – na wyższym etapie edukacyjnym obowiązują wymagania z etapu niższego. Niezbędnym w pracy nauczyciela staje się zatem zapoznanie z oczekiwanymi osiągnięciami ucznia z zakresu danego przedmiotu zarówno na wcześniejszym etapie edukacyjnym, jak i na późniejszym.

Zawarte w podstawie programowej wymagania edukacyjne wobec uczniów kończących kolejne etapy kształcenia stanowią jedyną podstawę oceniania wewnątrzszkolnego bieżącego oraz na koniec roku szkolnego, jak i oceniania zewnętrznego w ramach istniejącego systemu egzaminów zewnętrznych.

Nowa podstawa programowa określa również zbiór postaw sprzyjających rozwojowi indywidualnemu i społecznemu uczniów; szkoła powinna je kształtować u swoich wychowanków.

Zadania szkoły w nowej podstawie programowej

Jednym z najważniejszych zadań szkoły, za które odpowiedzialni są wszyscy nauczyciele na wszystkich etapach edukacyjnych, jest kształcenie umiejętności posługiwania się językiem polskim oraz stałe wzbogacanie zasobu słownictwa uczniów.

Szkoła ma przygotować uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Nauczyciele różnych przedmiotów, wykorzystując na zajęciach technologie informacyjno-komunikacyjne, powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystania informacji z różnych źródeł.

Twórcy podstawy programowej podkreślają rolę dobrze wyposażonej biblioteki szkolnej i współpracy wszystkich nauczycieli z nauczycielem bibliotekarzem w celu przygotowania uczniów do samokształcenia oraz świadomego wyszukiwania, selekcjonowania i wykorzystania informacji.

Obowiązkiem nauczycieli w ramach szeroko rozumianej edukacji medialnej jest przygotowanie uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania środków masowego przekazu.

Zadaniem szkoły jest także edukacja zdrowotna, popularyzująca wśród uczniów zdrowy styl życia, kształtująca nawyk dbałości o swoje

zdrowie i zdrowie innych ludzi oraz umiejętność tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu.

Ważnym celem działalności współczesnej polskiej szkoły jest nauczanie języków obcych. Znalazło to swoje odzwierciedlenie w nowej podstawie programowej – nauczanie pierwszego języka obcego wprowadzono od I klasy szkoły podstawowej, zaś drugiego języka obcego od I klasy gimnazjum.

Wzrasta znaczenie nauczania przedmiotów przyrodniczych i ścisłych: od 2010 roku matematyka wraca jako obowiązkowy przedmiot na egzamin maturalny, zaś podstawa programowa z przedmiotów przyrodniczych została wzbogacona o obowiązkową część doświadczalną.

Szkoła ma obowiązek przygotować uczniów do dokonywania przemyślanych decyzji, m.in. poprzez umożliwienie im samodzielnego wyboru niektórych zajęć edukacyjnych. Począwszy od szkoły podstawowej uczniowie mogą wybrać:

- na II i III etapie edukacyjnym – formę realizacji części zajęć wychowania fizycznego,
- na III etapie edukacyjnym – zajęcia artystyczne oraz zajęcia techniczne,
- na IV etapie edukacyjnym – zajęcia artystyczne oraz ekonomię w praktyce.

Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna

Skuteczne wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży to jedna z głównych przyczyn zmian, jakie czekają polskie szkoły w najbliższych latach, począwszy od 1 września 2009 r. Zdaniem twórców reformy najsukuteczniejszym sposobem osiągnięcia tego celu jest zapewnienie najmłodszym dzieciom lepszego dostępu do edukacji. Jednym z priorytetów oświatowych uczyniono zatem upowszechnienie wychowania przedszkolnego dzieci w wieku 3–5 lat. Pomimo akcentowania przez wielu badaczy znaczenia wczesnej edukacji dla rozwoju dziecka, w Polsce odsetek dzieci objętych opieką przedszkolną wciąż jest niewielki, a na terenach wiejskich wręcz znikomy.

Upowszechnieniu wychowania przedszkolnego ma służyć – z jednej strony – stworzenie możliwości organizowania tego wychowania w alternatywnych formach, innych niż dotychczas dostępne, z drugiej zaś – wprowadzenie obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego dla dzieci pięcioletnich.

Edukacja przedszkolna dzieci w wieku 3–5 lat może być obecnie realizowana w przedszkolu, oddziale przedszkolnym zorganizowanym przy szkole podstawowej (pięciolatki), a także w zespole lub punkcie przedszkolnym.

Zespoły wychowania przedszkolnego i punkty przedszkolne to **nowe formy wychowania przedszkolnego** powołane zgodnie z art. 14a ust. 5 ustawy o systemie oświaty oraz rozporządzeniem z 10 stycznia 2008 roku w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania. Są one skierowane głównie do tych środowisk, gdzie sieć przedszkolna jest niewystarczająca. Małe formy, organizowane blisko miejsca zamieszkania dziecka w niepełnym wymiarze godzin, ale umożliwiającym realizację podstawy programowej wychowania przedszkolnego, to oferta dla dzieci 3–5-letnich pozbawionych możliwości korzystania z „pełnowymiarowych” przedszkoli.

Proces wprowadzania obowiązkowego rocznego przygotowania do nauki szkolnej rozłożono na trzy lata. Od 1 września 2009 r. każde dziecko pięcioletnie uzyskuje prawo do edukacji przedszkolnej. Władze gminy będą miały zatem obowiązek zapewnienia bezpłatnej edukacji przedszkolnej tym pięcioletkom, których rodzice będą sobie tego życzyć. Od 1 września 2011 r. prawo to zostanie przekształcone w obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego. Rodzice pięcioletków będą wówczas zobligowani zgłosić dziecko do punktu prowadzącego edukację przedszkolną, zaś przedszkole – powiadomić dyrektora odpowiedniej szkoły podstawowej o spełnianiu przez nie obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego.

Diagnoza przedszkolna

Od 1 września 2009 r. obowiązkiem nauczyciela wychowania przedszkolnego będzie przeprowadzenie obserwacji i analizy gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole. Należy to uczynić w roku poprzedzającym rozpoczęcie przez dziecko nauki w klasie I szkoły podstawowej. Diagnoza przedszkolna ma pomóc w określeniu dojrzałości umysłowej, fizycznej, społecznej i emocjonalnej dziecka, odpowiednio wczesnym wykryciu ewentualnych zagrożeń i podjęciu działań kompensujących. Wyniki prowadzonych obserwacji nauczyciel uwzględni przy opracowaniu programów zajęć dydaktyczno-wyrównawczych. Mogą być one także pomocne rodzicom zainteresowanym poznaniem gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole i wspieraniem jego rozwoju oraz pracownikom poradni psychologiczno-pedagogicznej, do której zostanie skierowane dziecko w razie konieczności pogłębionej diagnozy związanej ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Powszechna – obowiązująca wszystkie dzieci diagnoza przedszkolna ma, w zamierzeniu twórców reformy, przeciwdziałać zjawisku rozpoczy-

niania nauki w klasie I przez dzieci niedojrzałe do tej nauki, a tym samym doznające nadmiernych trudności już na starcie.

Obniżenie obowiązku szkolnego

Od 1 września 2009 r. każde dziecko sześciolatnie ma prawo do nauki w pierwszej klasie szkoły podstawowej. Oznacza to, że w roku szkolnym 2009/2010, a także w kolejnych 2010/2011 i 2011/2012, w ławkach szkolnych zasiądą obok siebie sześciolatni i siedmioletni pierwszoklasiści. Zależnie od liczby i wieku uczniów zgłaszających się do klas pierwszych oraz ich wcześniejszego doświadczenia edukacyjnego, dyrektor szkoły podstawowej może podjąć decyzję o łącznym lub rozdzielnym organizowaniu nauczania sześcio- i siedmiolatków.

Obowiązek szkolny dla sześciolatków – zgodnie z harmonogramem planowanych zmian – rozpoczyna się z dniem 1 września 2012 r. W okresie przejściowym, tj. od 2009 do 2012 r. (dotyczy dzieci urodzonych odpowiednio w roku 2003, 2004 i 2005), warunkiem przyjęcia dziecka sześciolatniego do szkoły jest:

- złożenie wniosku przez rodziców do dyrektora szkoły, przy czym mają oni możliwość złożenia wniosku o zapisanie dziecka do wybranej przez siebie placówki po zapoznaniu się z ofertami różnych szkół, także tych poza obwodem, w którym dziecko mieszka,
- wcześniejsze objęcie dziecka wychowaniem przedszkolnym, a w przypadku niespełnienia tego wymogu pozytywna opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej o możliwości rozpoczęcia przez dziecko spełniania obowiązku szkolnego,
- decyzja dyrektora uwzględniająca stan przygotowań szkoły pod względem wyposażenia, organizacji opieki po lekcjach i aranżacji przestrzeni na potrzeby najmłodszych uczniów.

Przyjęcie sześciolatków do szkoły wiąże się z koniecznością rozszerzenia działalności opiekuńczej szkoły, by wszystkim potrzebującym dzieciom zapewnić opiekę poza lekcjami na zasadach podobnych jak w przedszkolu. To nowe wyzwanie dla świetlic szkolnych.

Edukacja wczesnoszkolna ma umożliwić dziecku łagodne przejście z kształcenia zintegrowanego do nauczania przedmiotowego w klasach IV–VI. Najmłodszym dzieciom należy zapewnić odpowiedni okres adaptacji do warunków szkolnych, zadbać o ich poczucie bezpieczeństwa. Odpowiedniego przygotowania wymagają sale lekcyjne, innej niż dotychczas aranżacji przestrzeni, umożliwiającej edukację rozumianą jako umiejętne splatanie nauki z zabawą. Powinny się one składać z części edukacyjnej,

wyposażonej w tablicę, stoliki, pomoce dydaktyczne itp. oraz rekreacyjnej, nadającej się do zabawy. Zalecane jest wyposażenie sal w pomoce niezbędne do prowadzenia zajęć, sprzęt audiowizualny, komputery z dostępem do Internetu, gry i zabawki dydaktyczne, kąciki tematyczne (np. przyrody), biblioteczkę itp. Ponadto uczeń powinien mieć możliwość pozostawienia w szkole części swoich podręczników i przyborów szkolnych.

W klasach I–III szkoły podstawowej edukację dzieci nadal powierza się jednemu nauczycielowi. Możliwe jest jednak wyłączenie z bloku zajęć zintegrowanych edukacji muzycznej, plastycznej, zajęć komputerowych, wychowania fizycznego i języka obcego nowożytnego, i powierzenie prowadzenia tych zajęć nauczycielom posiadającym odpowiednie kwalifikacje. Biorąc pod uwagę kompetencje nauczycieli i możliwości organizacyjne szkoły, dyrektor może na przykład przydzielić prowadzenie zajęć komputerowych w klasach I–III specjalistę – nauczycielowi informatykowi z klas IV–VI. Zajęcia te może także realizować inny nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, jeśli tylko posiada odpowiednie kwalifikacje w tym zakresie (nie musi kończyć studiów podyplomowych, ani kursów kwalifikacyjnych dla prowadzenia tych zajęć). Wymagania dla nauczania języków obcych na I etapie edukacyjnym zostały tak skonstruowane, by umożliwić nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej zdobycie nowych kwalifikacji w stosunkowo krótkim czasie².

Wydzielanie poszczególnych zajęć musi być jednak przemyślane i przeprowadzane w uzasadnionych przypadkach. Nadrzędnym zaleceniem pozostaje bowiem stwierdzenie zawarte w podstawie programowej: „Edukacja w klasach I–III szkoły podstawowej realizowana jest w formie kształcenia zintegrowanego”.

Nowa podstawa programowa

Od 1 września 2009 r. we wszystkich przedszkolach i innych formach wychowania przedszkolnego realizowana będzie nowa podstawa programowa wychowania przedszkolnego, zaś w pierwszej klasie szkoły podstawowej podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej. Naukę według nowej podstawy oraz nowych programów nauczania od roku szkolnego 2009/2010 podejmą zatem pięcio- i sześciolatki w ramach edukacji przedszkolnej, a także wszyscy pierwszoklasiści: sześć- i siedmioletni.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli [online] <http://isip.sejm.gov.pl/servlet/Search?todo=file&id=W/DU20090500400&type=2&name=D20090400.pdf> [dostęp: 10.07.2009].

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego³ wyznacza ramy edukacji przedszkolnej; zgodnie z jej zaleceniami opracowane zostaną nowe programy wychowania przedszkolnego. Podstawa określa, sformułowane w języku wymagań, cele wychowania przedszkolnego, realizowane we wszystkich obszarach działalności edukacyjnej przedszkola, precyzuje umiejętności i wiadomości, którymi powinny wykazywać się dzieci kończące edukację przedszkolną. Według opinii jej twórców, została przygotowana tak, aby zapewnić ciągłość edukacyjną; treści kształcenia realizowane w szkole, począwszy od klasy I, mają stanowić kontynuację i rozszerzenie edukacji przedszkolnej. Wynika stąd konieczność zapoznania się przez nauczycieli przedszkoli z podstawą programową kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych w zakresie pierwszego etapu edukacyjnego⁴, a zwłaszcza I klasy szkoły podstawowej, zaś nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej obowiązuje znajomość podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

Zgodnie z założeniami nowej podstawy **kształtowanie umiejętności czytania łącznie z nauką pisania odbywa się na etapie edukacji wczesnoszkolnej**. Ważnym zadaniem przedszkola pozostaje natomiast wspomaganie rozwoju intelektualnego oraz kształtowanie gotowości dziecka do nauki czytania i pisania. Nie oznacza to, że w przedszkolu nie będzie można uczyć dzieci czytania, autorskie programy wychowania przedszkolnego mają bowiem stanowić rozszerzenie treści zapisanych w podstawie programowej. Priorytetem jest tu jednak kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania, nauka czytania w przedszkolu nie może się odbywać jej kosztem.

Zasadniczą rolę w rozwijaniu tej gotowości odgrywają różnego rodzaju zabawy i gry dydaktyczne mające długą tradycję w edukacji przedszkolnej. Niezalecane jest natomiast korzystanie z podręczników, zeszytów ćwiczeń czy kart pracy. Stąd odejście od zatwierdzania do użytku szkolnego przez Ministra Edukacji Narodowej podręczników pomocniczych, przeznaczonych do wychowania przedszkolnego. Podstawą pracy w przedszkolu powinna być zabawa i różnorodna działalność dziecka.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Załącznik nr 1) [online], http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_1.pdf [dostęp: 10.07.2009].

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Załącznik nr 2) [online], http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf [dostęp: 10.07.2009].

Dążąc do przywrócenia właściwych proporcji obowiązkowych zajęć edukacyjnych i podstawowych form dziecięcej aktywności, w nowej podstawie określono dla nich ścisłe ramy czasowe. Na różnego typu zajęcia dydaktyczne, realizowane według wybranego programu, zaleca się przeznaczyć nie więcej niż jedną piątą czasu (w rozliczeniu tygodniowym); co najmniej jedna piąta czasu powinna być wykorzystana na zabawę, podobnie jak na aktywność ruchową (w przypadku młodszych dzieci – jedna czwarta), pobyt w ogrodzie przedszkolnym, w parku, na boisku, gdzie mogą uczestniczyć w grach i zabawach ruchowych, zajęciach sportowych czy terenowych. Zalecenia dotyczące zagospodarowania czasu muszą być respektowane w rozliczeniu tygodniowym, niezależnie od formuły organizacyjnej placówki i czasu, który dzieci w niej spędzają. Jest to podyktowane troską o prawidłowy rozwój psychofizyczny dziecka w wieku przedszkolnym i ma zapobiec nadmiernemu wydłużaniu czasu na realizację zajęć dydaktycznych (w tym licznych zajęć dodatkowych), a tym samym ograniczaniu czasu na dowolną zabawę dziecka, co stało się ostatnio nagminne w wielu przedszkolach.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla I etapu edukacyjnego zawiera zestaw celów kształcenia, sformułowanych w języku wymagań ogólnych, oraz wykaz wiadomości i umiejętności ucznia kończącego klasę I i ucznia kończącego klasę III szkoły podstawowej, sformułowanych w języku wymagań szczegółowych. Obejmują one następujące obszary: edukacja polonistyczna, język obcy nowożytny, edukacja muzyczna, edukacja plastyczna, edukacja społeczna, edukacja przyrodnicza, edukacja matematyczna, zajęcia komputerowe, zajęcia techniczne, wychowanie fizyczne i etyka.

Wyodrębnienie klasy I podyktowane zostało dążeniem twórców podstawy do zaznaczenia ciągłości procesu edukacyjnego rozpoczętego w przedszkolu i kontynuowanego w szkole podstawowej. Ma ponadto służyć właściwemu rozplanowaniu treści w całym cyklu kształcenia. Wiadomości i umiejętności kształtowane w klasie I są w klasie II i III powtarzane i rozszerzane, co dotyczy szczególnie edukacji polonistycznej, matematycznej, przyrodniczej i społecznej.

Dla podkreślenia ciągłości edukacji na poziomie przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej przy określaniu każdego zakresu edukacji realizowanej w klasie I w nowej podstawie podano jej szkolną nazwę (np. edukacja społeczna) oraz równoważnik z wychowania przedszkolnego (wychowanie do zgodnego współdziałania z rówieśnikami i dorosłymi).

Podobnie jak w podstawie programowej wychowania przedszkolnego, także tu podkreślono wagę właściwego wykorzystania czasu pracy.

Aby uniknąć nadmiernego obciążenia pierwszoklasistów uzupełnianiem różnego rodzaju ćwiczeń w kartach pracy i podręcznikach (tzw. „przerabiania”), zaleca się, by zadania wymagające siedzenia przy stolikach uczniowie realizowali najwyżej przez około połowę czasu przeznaczanego na edukację polonistyczną, zaś na korzystanie z zeszytów ćwiczeń w ramach edukacji matematycznej można przeznaczyć około jedną czwartą czasu.

Dominującą formą zajęć, szczególnie w pierwszych miesiącach nauki, powinny być gry i zabawy, a edukacja winna być realizowana także w naturalnym środowisku poza szkołą. Zaleca się włączanie muzyki do codziennych zajęć szkolnych jako tła do prezentowanego tematu, przy organizacji aktywności ruchowej, w celu wyciszenia itp. Trzeba podjąć szczególne starania o rozwijanie sprawności ruchowej dzieci, pamiętając, że okres przedszkolny i pierwsze lata nauki szkolnej to „złoty wiek” motoryczności dzieci.

Nowością na tym etapie są zajęcia komputerowe, podobnie – język obcy, które mają być prowadzone w korelacji z pozostałymi obszarami edukacji. Wymaga to wyposażenia sal lekcyjnych – zgodnie z zaleceniami – w kilka kompletnych zestawów komputerowych z oprogramowaniem odpowiednim do wieku, możliwości i potrzeb uczniów. Ich głównym zadaniem jest wzbogacanie procesu nauczania i uczenia się, utrwalanie umiejętności, rozwijanie aktywności i zainteresowań dzieci. Uczniowie klas I–III powinni ponadto mieć możliwość korzystania ze szkolnej pracowni komputerowej. Naukę języka obcego warto natomiast uzupełniać formami pozalekcyjnymi, np. spotkaniami filmowymi w świetlicy szkolnej i in.

Gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalne

Z założenia nowa podstawa programowa⁵ ma służyć zwiększeniu skuteczności nauczania. Pomocnym w realizacji tego celu jest zastosowanie zasad ciągłości nauczania oraz niepowtarzania treści nauczania. Znalazło to swoje odzwierciedlenie w przyjętych rozwiązaniach organizacyjnych na poziomie III i IV etapu edukacyjnego. Czas nauki w gimnazjum oraz szkole ponadgimnazjalnej potraktowano jako spójny programowo 6-letni (w technikum 7-letni) okres kształcenia.

W pierwszym, 4-letnim okresie kształcenia obejmującym trzy lata nauki w gimnazjum i rok nauki w szkole ponadgimnazjalnej, realizowany będzie klasyczny kanon przedmiotów, stanowiąc wspólny dla wszystkich uczniów fun-

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Załącznik nr 4) [online], http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_4.pdf

dament wiedzy ogólnej. Wydłużony do szkoły ponadgimnazjalnej okres kształcenia pozwoli na pełne, wolne od pośpiechu, omówienie wszystkich zagadnień, wyposażając uczniów w jednakowy zasób wiedzy w zakresie podstawowym.

W drugim, 2-letnim (w technikum 3-letnim), okresie kształcenia uczeń będzie kontynuował naukę w zakresie obowiązkowych przedmiotów maturalnych: języka polskiego, języków obcych, matematyki. Dodatkowo każdy uczeń wybierze kilka przedmiotów, których będzie się uczył w zakresie rozszerzonym. Na realizację tych przedmiotów przeznaczono znacznie więcej niż obecnie godzin, co pozwoli osiągnąć uczniom odpowiedni poziom wiadomości i umiejętności. Wśród wybieranych przedmiotów, realizowanych na poziomie rozszerzonym, znajdują się również obowiązkowe przedmioty maturalne: język polski, języki obce czy też matematyka. Uczniowie, którzy wybiorą kształcenie w zakresie rozszerzonym z przedmiotów matematyczno-przyrodniczym, będą obowiązkowo realizować uzupełniający przedmiot – historia i społeczeństwo, który poszerzy ich wiedzę w zakresie nauk humanistycznych. Dla uczniów, którzy wybiorą kształcenie w zakresie rozszerzonym z przedmiotów humanistycznych, przewidziany jest przedmiot uzupełniający – przyroda, przedstawiający w ujęciu problemowym syntezę wiedzy z nauk przyrodniczych.

Języki obce nowożytnie

W gimnazjum (III etap edukacyjny) wprowadzono jako obowiązkowe zajęcia edukacyjne drugi język obcy nowożytny. Nauka języków obcych prowadzona jest w grupach, w zależności od stopnia zaawansowania znajomości języka. Podstawa programowa wprowadza w gimnazjum dwa poziomy nauczania:

- III.0 – dla początkujących,
- III.1 – dla kontynuujących naukę (na podbudowie wymagań dla II etapu edukacyjnego).

Kwestie organizacyjne związane z tworzeniem grup językowych w szkole reguluje rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania⁶. Grupy językowe liczące od 10 do 24 uczniów mogą mieć charakter oddziałowy, międzyoddziałowy lub międzyklasowy. W szkołach liczących nie więcej niż dwa oddziały będzie możliwa realizacja zajęć z języków obcych w grupie nie mniejszej niż 7-osobowej. Przyjęte założenia organizacyjne,

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 marca 2009 zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych [online] http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/docs/projekt_rozporzadzenia_20090323_.pdf [dostęp: 10.07.2009].

oparte na zasadzie ciągłości nauczania, mają sprzyjać skuteczności nauczania na wyższych etapach edukacyjnych.

Nowe obowiązkowe zajęcia edukacyjne

Nowa podstawa programowa wprowadza na III i IV etapie edukacyjnym przedmiot edukacja dla bezpieczeństwa, który zastąpi dotychczasowe przysposobienie obronne w szkołach ponadgimnazjalnych. Zawarte w podstawie programowej treści kształcenia obejmują m.in. tematykę pierwszej pomocy przedmedycznej oraz nowe rodzaje zagrożeń towarzyszące współczesnemu człowiekowi w czasie pokoju – powodzie, pożary, terroryzm, itp.

Na realizację edukacji dla bezpieczeństwa w ramowych planach nauczania zaplanowano po 30 godzin na III i IV etapie edukacyjnym. Ponieważ przedmiot ten będzie kontynuowany w szkole ponadgimnazjalnej, można go nauczać w formie zblokowanej w klasie III gimnazjum i w klasie I szkoły ponadgimnazjalnej.

Nowymi, obowiązkowymi, uzupełniającymi zajęciami edukacyjnymi w gimnazjum, wprowadzonymi w podstawie programowej, są zajęcia artystyczne i zajęcia techniczne, na które w ramowych planach nauczania zaplanowano po 60 godzin w cyklu kształcenia. Zakłada się, że zaplanowane przez szkołę lekcje, uwzględniając jej możliwości organizacyjne, odpowiadały będą na zapotrzebowanie młodzieży (np. zajęcia taneczne, chór, warsztaty plastyczne, modelarstwo, warsztaty krawieckie czy warsztaty kulinarne).

Wychowanie fizyczne

Podobnie jak w szkole podstawowej, również w gimnazjum połowa zajęć wychowania fizycznego (dwie godziny tygodniowo) będzie odbywała się w systemie klasowo-lekcyjnym i służyła realizacji wymagań określonych w podstawie programowej. Pozostałe dwie obowiązkowe godziny w tygodniu będą realizowane na zajęciach wybranych przez ucznia – o profilu mu odpowiadającym. Szkoła, uwzględniając lokalne tradycje i warunki, a także potrzeby i oczekiwania uczniów, może organizować zajęcia o profilu: sportowym, rekreacyjno-zdrowotnym, tanecznym, turystycznym itp.

Zajęcia wychowania fizycznego prowadzone będą w grupach liczących od 12 do 26 uczniów. Dopuszcza się tworzenie grup międzyoddziałowych i międzyklasowych. Zajęcia do wyboru mogą być realizowane także w postaci zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych.

Realizacja podstawy programowej kształcenia ogólnego w oparciu o nowe ramowe plany nauczania

Ramy czasowe realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego w szkołach dla poszczególnych przedmiotów i etapów edukacyjnych zostały zawarte w dostosowanym do zmieniającej się rzeczywistości rozporządzeniu w sprawie ramowych planów nauczania.

W nowych ramowych planach nauczania określono minimalne ogólne liczby godzin, które należy przeznaczyć na realizację podstawy programowej z poszczególnych obowiązkowych zajęć edukacyjnych w całym cyklu kształcenia, bez określenia liczby godzin w każdym tygodniu nauki, tak jak to było do tej pory.

W ramach edukacji wczesnoszkolnej w trzyletnim okresie nauczania na realizację zajęć z języka obcego nowożytnego należy przewidzieć co najmniej 190 godzin, na wychowanie fizyczne minimum 290 godzin oraz po 95 godzin edukacji muzycznej, plastycznej i zajęć komputerowych.

Obowiązkowe zajęcia edukacyjne w gimnazjum należy zrealizować co najmniej w wymiarze:

- język polski – 450 godzin,
- dwa języki obce nowożytnie – 450 godzin (godziny te mogą być dowolnie rozdzielone pomiędzy poszczególne języki),
- muzyka, plastyka – po 30 godzin,
- historia – 190 godzin,
- wiedza o społeczeństwie – 65 godzin,
- geografia, biologia, chemia, fizyka – po 130 godzin,
- matematyka – 385 godzin
- informatyka – 65 godzin
- wychowanie fizyczne – 385 godzin,
- edukacja dla bezpieczeństwa – 30 godzin,
- zajęcia artystyczne, zajęcia techniczne – po 60 godzin,
- zajęcia z wychowawcą – 95 godzin.

Dyrektor szkoły odpowiada za to, aby łączne sumy godzin w ciągu trzech lat zajęć z danego przedmiotu nie były mniejsze niż wymienione w ramowym planie nauczania a efekty określone w podstawie programowej zostały osiągnięte.

Programy nauczania i podręczniki

W roku szkolnym 2009/2010 w klasie I szkoły podstawowej i klasie I gimnazjum obowiązywać będą programy nauczania i podręczniki dostosowane do nowej podstawy programowej.

Nauczyciel będzie mógł sam napisać program nauczania bądź skorzystać z programów innych autorów w wersji oryginalnej lub zmodyfikowanej na potrzeby swoich uczniów. Zaproponowany przez uczącego program nauczania dopuszcza do użytku w danej szkole dyrektor placówki, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej (art. 22a ustawy o systemie oświaty). Dokładną procedurę dopuszczania programu nauczania przez dyrektora szkoły zawiera Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników⁷.

Zgodnie z tym rozporządzeniem nauczyciel dokonuje wyboru podręczników tylko spośród tych, które zostały dopuszczone przez MEN do użytku szkolnego. Ich wykaz można znaleźć na stronie MEN www.reformaprogramowa.men.gov.pl/podreczniki.

Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego dla pierwszego etapu edukacyjnego, i wszystkich następnych, jak zapewniają jej twórcy, została tak opracowana, aby zawarte w niej wymagania były możliwe do spełnienia przez przeciętnie zdolnego ucznia, a polska szkoła była dostosowana do potrzeb dzieci i wymogów współczesnego świata.

Czy nowa podstawa programowa i towarzyszące jej zmiany organizacyjne przyczynią się do zwiększenia efektywności nauczania? Na rezultaty trzeba oczywiście poczekać. Praktyka szkolna najlepiej zweryfikuje skuteczność zaproponowanych rozwiązań.

Każda zmiana wymaga dużego zaangażowania ludzi, konsekwencji działania oraz środków, które umożliwią wprowadzenie zaplanowanych zmian. Czy nauczycielom, pracownikom organów prowadzących szkoły i nadzoru pedagogicznego wystarczy zapału, chęci, a niekiedy wręcz determinacji w reformowaniu polskiej oświaty?

Kalendarz wdrażania zmian programowych

Rok urodzenia dziecka	Rok szkolny 2008/2009	Rok szkolny 2009/2010	Rok szkolny 2010/2011	Rok szkolny 2011/2012	Rok szkolny 2012/2013
2002	Dziecko musi uczestniczyć w wychowaniu przedszkolnym	Dziecko rozpoczyna naukę w klasie I	Dziecko kontynuuje naukę w klasie II	Dziecko kontynuuje naukę w klasie III	Dziecko kontynuuje naukę w klasie IV

⁷ http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/docs/akty_prawne/rozp_dopuszczanie_podrecznik.pdf [dostęp: 10.07.2009].

2003	Dziecko jako pięcioletek może uczestniczyć w wychowaniu przedszkolnym	Dziecko po przedszkolu może na wniosek rodziców rozpocząć naukę w klasie I LUB musi uczestniczyć w wychowaniu przedszkolnym	Dziecko kontynuuje naukę w klasie II LUB rozpoczyna naukę w klasie I	Dziecko kontynuuje naukę w klasie III LUB kontynuuje naukę w klasie II	Dziecko kontynuuje naukę w klasie IV LUB kontynuuje naukę w klasie III
2004		Dziecko jako pięcioletek ma prawo do wychowania przedszkolnego	Dziecko po przedszkolu może na wniosek rodziców rozpocząć naukę w klasie I LUB musi uczestniczyć w wychowaniu przedszkolnym	Dziecko kontynuuje naukę w klasie II LUB rozpoczyna naukę w klasie I	Dziecko kontynuuje naukę w klasie III LUB kontynuuje naukę w klasie II
2005			Dziecko jako pięcioletek ma prawo do wychowania przedszkolnego	Dziecko po przedszkolu może na wniosek rodziców rozpocząć naukę w klasie I LUB musi uczestniczyć w wychowaniu przedszkolnym	Dziecko kontynuuje naukę w klasie II LUB rozpoczyna naukę w klasie I
2006				Dziecko, jako pięcioletek, uczestniczy w wychowaniu przedszkolnym	Dziecko, jako sześciolatek, rozpoczyna naukę w klasie I

Rok szkolny	Zreformowane nauczanie w klasach			
2009/2010	I SP	I Gimnazjum		
2010/2011	II SP	II Gimnazjum		
2011/2012	III SP	III Gimnazjum egzamin gimnazjalny dostosowany do nowej podstawy programowej		
2012/2013	IV SP	I L	I T	I ZSZ
2013/2014	V SP	II L	II T	II ZSZ
2014/2015	VI SP sprawdzian dostosowany do nowej podstawy programowej	III L matura dostosowana do nowej podstawy programowej	III T	III ZSZ
2015/2016			IV T matura dostosowana do nowej podstawy programowej	I LU
2016/2017				II LU matura dostosowana do nowej podstawy programowej

SP – szkoła podstawowa, L – liceum, T – technikum, LU – liceum uzupełniające,

ZSZ – zasadnicza szkoła zawodowa

Rok 2012 – pierwsi absolwenci gimnazjum kształceni zgodnie z nową podstawą programową

Rok 2015 – pierwsi absolwenci szkoły podstawowej i liceów kształceni zgodnie z nową podstawą programową

Gdzie szukać informacji:

www.reformaprogramowa.men.gov.pl

www.6latki.men.gov.pl

mgr Małgorzata Młynarska i dr Dorota Szumna
są nauczycielami konsultantami w Podkarpackim Centrum
Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie.

Dyskusje o podstawie - opinie dyrektorów

Předstawiamy Państwu opinie dyrektorów różnych placówek oświatowych. Prosząc o wypowiedź na temat podstawy, określiliśmy zakres spraw, które szczególnie nas interesują. Odpowiedzi PT Dyrektorów koncentrują się wokół następujących zagadnień:

- Jak odbiera Pan/i nową podstawę programową? Czy może ona pomóc w efektywniejszym zdobywaniu wiedzy przez uczniów?
- Co uważa Pan/i za najważniejszy atut zachodzących zmian?
- W jaki sposób przygotowywał/a się Pan/i do zmian wchodzących w życie od września br.?
- Które rozwiązania organizacyjne budzą największe Państwa obawy?
- Czy nauczyciele są przygotowani do zmian? Czy zostali precyzyjnie poinformowani? Jakie są reakcje kolegów nauczycieli?
- Czy byliście Państwo na konsultacjach związanych z wprowadzaniem nowej podstawy programowej?
- Ilu sześciolatków przyjęliście Państwo do Waszej szkoły? (dla dyrektorów szkół podstawowych).

Kazimierz Leniart **dyrektor Szkoły Podstawowej nr 3 w Rzeszowie**

Nowa podstawa programowa obejmująca treści nauczania od przedszkola do końca szkoły ponadgimnazjalnej nie jest, moim zdaniem, skutecznym i cudownym lekiem na coraz niższy poziom wiedzy i umiejętności absolwentów polskich szkół, chociaż z jej filozofią trudno się nie zgodzić i ma ona więcej mocnych niż słabszych stron.

O poziomie i efektywności nauczania nie decydują jednak tylko podstawy programowe czy nawet wierszem napisane piękne programy nauczania. O tym, jakie umiejętności i wiedzę mają uczniowie, decyduje kilka czynników, które wynikają z siebie i są od siebie zależne.

Pierwszym i najważniejszym czynnikiem jest dobrze przygotowany, umotywowany do pracy, otwarty na zmiany, mający pieniądze na sy-

stematyczne, nowoczesne i sensowne doskonalenie nauczycieli. Drugim czynnikiem są mądrze dobrane, przemyślane i skorelowane na wszystkich poziomach treści nauczania, ujęte w podstawach programowych. Trzecim czynnikiem decydującym o jakości kształcenia, a co za tym idzie – o poziomie wiedzy i umiejętności absolwentów poszczególnych etapów edukacji szkolnej, są warunki, w jakich uczeń zdobywa wiedzę. Do nich zaliczyć trzeba sale i ich wyposażenie, logiczne i mądre (nie tylko z ekonomicznego punktu widzenia) plany nauczania, dostęp do nowoczesnych pomocy dydaktycznych, sposób oceny postępów w nauce, możliwość rozwijania talentów, ale także pomoc w opanowaniu podstaw programowych i wszystko, co wpływa na to, że uczeń chętnie idzie do szkoły i widzi sens zdobywania wiedzy.

Jak wspomniano, czynniki powyższe wynikają z siebie i są od siebie zależne. Aby został spełniony pierwszy, zreformowany musi zostać system kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Zmianie musi ulec sposób i wysokość zapłaty za ich pracę. Drugi czynnik to, przede wszystkim, odłączenie edukacji od zawirowań politycznych i zmiany dla zmian w systemie edukacji (lub jego wybranej „losowo części”) przez kolejnych ministrów. Wiadomo przecież było, że system edukacji odziedziczony po PRL-u musi być zmieniony. Reformy zaczął rząd Jerzego Buzka i ministra Mirosława Handkego; kolejni ministrowie, zamiast kontynuować zmiany, korygując ewentualne błędy poprzedników, wprowadzali swoje pomysły od podstaw. I tak od kilkunastu lat, co 3–4 lata wprowadzamy do szkół „nowe”, nie zdążywszy się upewnić, co w poprzedniej zmianie było dobre, a co złe.

Nowa podstawa programowa ma niewątpliwie kilka zalet. Treści nauczania mają określony zakres wymagań po ukończeniu każdej klasy. W edukacji wczesnoszkolnej ustalono zakres wymaganych wiadomości i umiejętności odrębnie dla ucznia kończącego klasę I i ucznia kończącego klasę III, dając nauczycielowi możliwość elastycznego dopasowania treści nauczania edukacji wczesnoszkolnej do poziomu uczniów w ciągu trzech lat nauki. Zlikwidowano, sztuczny moim zdaniem, twór pod nazwą „ścieżki edukacyjne”; jego nowość polegała głównie na tworzeniu planów i mnożeniu zbędnych dokumentów. Wprowadzenie nowej podstawy pociąga za sobą konsekwencje w postaci zmian w organizacji nauczania w szkołach.

Pierwszą z nich będzie zmiana organizacji nauki języka obcego, bardzo korzystna dla ucznia i zwiększająca niewątpliwie efektywność i atrakcyjność nauczania. Warunkiem podstawowym jest to, czy znajdują się odpowiednie środki finansowe i czy nie zabraknie konsekwencji oraz determinacji we wdrażaniu nowego sposobu organizacji pracy. Chodzi o zalecenie, aby nauka języka obcego odbywała się w grupach o zbliżonym

poziomie zaawansowania i znajomości danego języka. Mówiąc prościej, trzeba będzie tworzyć grupy międzyoddziałowe, co niewątpliwie skomplikuje pracę układającym podział godzin oraz zwiększy liczbę „okienek” nauczycielom, no i może generować większe koszty niż dotychczasowy podział klas na grupy.

Drugą konsekwencją zmiany podstawy będzie podział obowiązkowego wymiaru zajęć z wychowania fizycznego na część prowadzoną w systemie klasowo-lekcyjnym i część prowadzoną w postaci fakultetów umożliwiających uczniom wybór treści i form zajęć z wychowania fizycznego. Ta zmiana pozwoli na uatrakcyjnienie zajęć sportowych w szkołach i odciąży przeładowane sale gimnastyczne (w niektórych placówkach także korytarze), ponieważ można będzie blokować zajęcia i prowadzić je także poza szkołą oraz w soboty.

Pozytywne, moim zdaniem, w założeniach nowej podstawy jest także programowe złączenie gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej, co pozwoli uniknąć powtarzania tych samych treści na dwóch poziomach kształcenia, a w konsekwencji lepiej przygotować się do matury. Powinny się sprawdzić w praktyce szkolnej również pozostałe nowości typu określenie podstawy dla dwóch przedmiotów uzupełniających w gimnazjum (zajęcia artystyczne i zajęcia praktyczno-techniczne), a w szkołach ponadgimnazjalnych zajęcia artystyczne, techniczne, ekonomia w praktyce, pod warunkiem stosownego wyposażenia pracowni do nauczania tych przedmiotów. Nie da się bowiem prowadzić tych zajęć zgodnie z duchem czasu bez stosownych inwestycji. Do plusów nowej podstawy zaliczyć trzeba także ustalenie zakresu nauczania poszczególnych przedmiotów: podstawowego lub rozszerzonego w szkołach gimnazjalnych kończących się maturą.

Nowa podstawa programowa ma także i słabsze strony. W pierwszej klasie szkoły podstawowej zupełnie niepotrzebnie wprowadzono zajęcia komputerowe. Moim zdaniem komputer, podając dziecku pełną informację (wygląd, kształt, kolor, dźwięk), zabija wyobraźnię. Dlatego wielu uczniów ma problem z opowiedzeniem (a później napisaniem) tego, o czym przeczytali.

Wprowadzenie nowej podstawy nie zmieniło planów nauczania, zostawiając nauczanie języka obcego w klasach I–III bez możliwości podziału klasy na grupy, czyli w zespołach 26–28 osobowych. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 marca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania daje środki na taki podział od klasy IV.

Wątpliwości budzi także możliwość wypełnienia przez szkoły zalecanych warunków i sposobu realizacji nowej podstawy, określonych

przez Ministra Edukacji Narodowej, bez istotnego zwiększenia środków finansowych. Samorządy, które dbają przecież o swoje szkoły, nie będą w stanie udźwignąć dodatkowych kosztów wprowadzanych reform programowych.

Pozostaje mieć jednak nadzieję, że kolejną już reformę polskiej edukacji uda się wprowadzić w całości, a kolejni ministrowie będą, po wysłuchaniu opinii nauczycieli i dyrektorów praktyków oraz autentycznie zaangażowanych w polską edukację rodziców, tylko korygować błędy i ulepszać, a nie zmieniać wprowadzaną reformę. Musimy mieć świadomość, że na efekty wszystkiego, co jest związane z procesem kształcenia i wychowania trzeba czasu, mądrej konsekwencji i zachowania ciągłości w działaniu.

Artur de Sternberg Stojalowski **dyrektor Szkoły Podstawowej nr 10 w Rzeszowie**

Nową podstawę programową odbieram jako coś normalnego, koniecznego w rozwoju społeczeństwa. Jak w każdej reformie, i w tej można dopatrzeć się plusów i minusów; ważne jest, by plusy przewyższały negatywne odczucia. Pozytywne jest zauważenie dziecka w jego wczesnym rozwoju i skupienie się na diagnozie oraz eliminacji barier rozwojowych, jak też wyrównywanie szans edukacyjnych spowodowanych rozwarstwianiem się społeczeństwa.

Cieszy nas wszystkich troska o właściwą bazę lokalową, która pozwoli na budowę bezpiecznego środowiska rozwoju ucznia; martwi natomiast brak właściwej ilości nakładów finansowych (dodatkowo obciążających gminy tymi zadaniami). Pożądanym jest zwiększenie liczby zajęć opiekuńczych pozwalających miło spędzić czas w szkole poza godzinami zajęć obowiązkowych. Wzorowanie się na dobrych praktykach z innych krajów jest jak najbardziej na miejscu. Przykładowo w jednej z amerykańskich szkół (Longmeadow Primary School) zajęcia dodatkowe (balet, teatr oraz zajęcia sportowe) odbywają się do godziny 20. Nasza szkoła dzięki zdobytym środkom unijnym oferuje uczniom 23 kółka zainteresowań z różnych przedmiotów (język polski, matematyka, historia, przyroda, informatyka, plastyka i zajęcia sportowe różnego typu).

Korzystne reformatorskie podejście do przedmiotu wychowania fizycznego realizujące podstawę programową z tego przedmiotu w dwóch godzinach tygodniowo, zostawiając do wyboru uczniowi dwie godziny fakultatywne za zajęcia, które jemu najbardziej odpowiadają, pozwoli uczniom mającym trudności w nauce osiągnąć

sukces szkolny w sporcie (gdzie wkład intelektualny jest mniejszy, ale fizyczny znacznie większy).

W gestii nauczyciela pozostaje kwestia dopingowania ucznia do samokształcenia i uświadomienia każdemu, że jego los zależy od niego samego, oraz że swoją przyszłość wykuwa się już od najmłodszych lat.

Reforma stwarzająca uczniowi większe możliwości, wyrównująca szanse, z pewnością pomoże w lepszym przyswajaniu wiedzy i umiejętności. Nauczyciele muszą jednak odejść od encyklopedycznego przepytывania uczniów na rzecz zadań problemowych.

Za najważniejszy atut współczesnych zmian uważam informatyzację wszelkich dziedzin i fakt przechodzenia szkół z tradycyjnych dzienników na dzienniki elektroniczne. Podpisanie przez Ministra Edukacji Narodowej nowelizacji rozporządzenia o sposobie prowadzenia dokumentacji pozwala na wdrożenie w szkole dziennika elektronicznego, który da możliwość rodzicom na systematyczne kontrolowanie postępów uczniów w nauce i wcześniejsze korygowanie różnych nieprawidłowości.

Od wielu lat nasza szkoła wyprzedza wchodzące zmiany w szkolnictwie. Należymy do nielicznych placówek, które wdrożyły dziennik elektroniczny obok tradycyjnej wersji dokumentacji. Wiązało się to z rozbudową sieci internetowej, zamontowaniem komputerów w każdej pracowni, pozyskaniem właściwego oprogramowania oraz przeszkoleniem kadry pedagogicznej i przekonaniem jej co do słuszności, a także konieczności wprowadzenia powyższej nowelizacji. W celu podniesienia komfortu nauczania dokonano renowacji wielu klas pracowni.

Nauczyciele mojej szkoły są otwarci i gotowi na wszelkie zmiany, byle tylko służyły one dobru dzieci. Pedagodzy uczestniczyli w różnorodnych konferencjach i szkoleniach przygotowujących do reformy. Zdecydowana większość uczących przyjmuje za naturalne zmiany zachodzące w oświacie, choć zdarzają się wypowiedzi sceptyczne. Niektórzy z nich uważają, iż przed wprowadzeniem gruntownych zmian powinien być wdrożony program pilotażowy, przygotowujący do rozwiązywania różnych problemów.

A co z sześciolatkami? W roku szkolnym 2009/2010 zapisało się tylko jedno dziecko sześciolatnie do pierwszej klasy, pomimo wysłania pisemnej informacji do wszystkich rodziców mających dzieci w tym wieku.

Izabela Pyra **dyrektor Szkoły Podstawowej nr 27 w Rzeszowie**

Nową podstawę programową odbieram pozytywnie. Uważam, że należało wprowadzić zmiany. Trafne jest już samo określenie celu: nastawienie na poprawę efektów kształcenia.

Nowa podstawa programowa precyzuje wymagania na koniec każdego etapu kształcenia, mocno akcentuje umiejętności, które uczeń ma nabyć na poszczególnych etapach kształcenia. Istotne jest również podkreślenie dużej wagi procesu wychowania, kształtowania właściwych postaw uczniów. Z ogromnym zadowoleniem przyjmuję:

- wprowadzenie obowiązkowej nauki języka obcego. W mojej szkole od wielu lat przeznaczalam z puli godzin do dyspozycji dyrektora godziny na naukę języka angielskiego w klasach I–III;
- wprowadzenie zajęć komputerowych od I klasy w celu wzbogacenia procesu nauczania i uczenia się. Również tę edukację realizowałam w szkole z puli godzin do dyspozycji dyrektora.

Uważam, że na poziomie nauczania zintegrowanego powinien uczyć jeden nauczyciel (wyjątek stanowi nauka religii oraz języka obcego do czasu, gdy nasi nauczyciele nabędą umiejętności nauki języka obcego, co ma miejsce w wielu krajach europejskich). Niekoniecznie należy też obniżyć wiek realizacji obowiązku szkolnego.

Mam nadzieję, że założenia nowej podstawy programowej pomogą w efektywniejszym zdobywaniu wiedzy przez uczniów.

Atutem jest nacisk na wyrównywanie braków w wykształceniu, umożliwiający płynne kontynuowanie procesu nauczania. W przypadku szkoły podstawowej ważne jest też wspomaganie pracy świetlicy przez innych nauczycieli pracujących w szkole

Obawy budzi sposób planowania roku szkolnego, przygotowanie bazy dla dzieci z oddziałów przedszkolnych i pierwszych klas oraz różnice rozwojowe dzieci sześć- i siedmioletnich.

Nauczyciele klas 0–VI są przygotowani merytorycznie do planowanych zmian i są pozytywnie do nich nastawieni. Zastrzeżenia budzi sposób realizacji zajęć oraz brak precyzyjnych informacji.

Jako dyrektor zapoznając się i analizując nową podstawę programową, studiuję literaturę fachową oraz uczestniczę w szkoleniach.

Uczestniczyliśmy między innymi w szkoleniu Rady Pedagogicznej zorganizowanym przez PCEN. Nauczyciele nauczania zintegrowanego dodatkowo uczestniczyli w spotkaniach zorganizowanych przez PCEN w Czudcu oraz przez wydawnictwa.

Grażyna Lachcik **dyrektor Gimnazjum nr 10 w Rzeszowie**

Wprowadzenie nowej podstawy programowej pozwoli na realizację wspólnego fundamentu ogólnej wiedzy w gimnazjum i po części w liceum. Zbliżenie do siebie III i IV etapu edukacyjnego wymusi na nauczycielach bardzo spójny proces nauczania bez zbędnego powtarzania wielu treści programowych. Będzie czas na spokojne omówienie wszystkich podstawowych tematów w zakresie klasycznego kanonu przedmiotów.

Na etapie gimnazjum dalsze odchodzenie od tzw. encyklopedyzmu, zwracanie uwagi na samodzielność ucznia w dochodzeniu do wiedzy, więcej zajęć praktycznych zgodnych z zainteresowaniami ucznia, podział na grupy mniej i bardziej zaawansowane z języków obcych.

Na etapie liceum każdy uczeń wybierze kilka przedmiotów, których będzie się uczył w zakresie rozszerzonym, w znacznie większej niż obecnie liczbie godzin. Taka organizacja procesu nauczania pozwoli uczniom w każdym z wybranych przedmiotów osiągnąć poziom, którego oczekuje się od absolwentów liceów.

Nieustannie będzie rosła rola nowoczesnej biblioteki w szkole jako centrum informacji oraz miejsce pracy i nauki, wzrost umiejętności komunikowania się w językach obcych.

Nasze obawy budzi nie tyle czynnik organizacyjny, bo z tym jesteśmy sobie w stanie poradzić, ile czynnik finansowy. Kiedyś tworzyliśmy gimnazja i natrafialiśmy na wiele poważnych trudności. Obawialiśmy się, czy wszyscy rodzice zakupią swoim dzieciom komplet nowych podręczników. Już bowiem wiadomo, że mimo pomocy państwa nie obejmie ona wszystkich potrzebujących.

Ponadto ma się wrażenie, że podręczniki były przygotowywane za szybko, a my musieliśmy je w pośpiechu podać do publicznej wiadomości (do 15 czerwca). Okres wakacji byłby dobrym czasem, by spokojnie przejrzeć kilka z nich, skonsultować w gronie nauczycieli, po prostu je przeczytać.

I w końcu czynnik organizacyjny: czy zdążymy zrealizować wymaganą liczbę godzin z danego przedmiotu, czy możemy sobie pozwolić na wkomponowanie czegoś poza podstawę programową czy taką furtkę zostawić dopiero na koniec gimnazjum?

Źródłem wiedzy o oczekujących nas zmianach były informacje na stronie MEN, szkolenia zewnętrzne, zapoznanie się z nowelizacją przepisów prawnych. Jestem przekonana, że nauczyciele są dobrze przygotowani do reformy. Przecież od czasu, gdy egzaminy weryfikują naszą pracę, każdy z nas czuje odpowiedzialność za przygotowanie swoich uczniów do egzaminów.

Tak i teraz zdajemy sobie sprawę, ile zależy od nas. Stąd już w marcu przeprowadziłam wewnętrzne szkolenie dla każdego zespołu przedmiotowego na temat zmian od 1 września i ustaliliśmy plan działań do końca czerwca. Ponadto każdy z nauczycieli skorzystał ze szkoleń indywidualnych. W dniu 9 czerwca odbyliśmy jeszcze jedno spotkanie z trenerem oddelegowanym przez MEN do odbycia obowiązkowych szkoleń w radach pedagogicznych. Zanim przystąpiłam do wewnętrznych szkoleń, każdy z przedmiotowców miał przedstawić zmiany w swojej podstawie programowej. Ustaliliśmy również wspólnie kalendarz przyszłego roku szkolnego.

Mimo tych wszystkich wspólnych działań najbliższe miesiące będą ogromnym sprawdzianem naszych umiejętności samodoskonalenia i czerpania z niego wiedzy. A wszystko po to, by zrobić kolejny krok ku szkole nowoczesnej, wymagającej i wyposażającej ucznia w wymagane podstawą umiejętności.

Alina Wolska **dyrektor Gimnazjum nr 1 w Rzeszowie**

Sądzę, że nowa podstawa programowa jest potrzebna. Jej założenie, że polski uczeń ma nabyć umiejętności rozumowania, rozwiązywania problemów, poszukiwania informacji, a nie wkuwać algorytmy, definicje, oceniam pozytywnie. Ważnym atutem nowego dokumentu jest dla nas nauczycieli fakt połączenia podstawy programowej ze standardami wymagań egzaminacyjnych oraz fakt, że jest ona sformułowana w języku wymagań. Jasnym jest więc, jakie umiejętności powinien posiadać absolwent gimnazjum. Dobrze by było, aby nowa podstawa pomogła uczniom w efektywniejszym zdobywaniu wiedzy. Czy tak będzie – czas pokaże.

Oczywiście, najpierw zapoznałam się z całą podstawą programową – jako osoba zarządzająca szkołą uważam, że znajomość całego dokumentu jest obowiązkiem kadry dyrektorskiej. Czytałam wiele publikacji, komentarzy, wypowiedzi ekspertów na temat nowej podstawy. Byłam również na konferencji dyrektorów szkół w Warszawie, gdzie dyskutowaliśmy o tym, w jaki sposób pod względem organizacyjnym skutecznie wprowadzać nową podstawę.

Ze względów organizacyjnych największe obawy budzą zajęcia artystyczne i praktyczno-techniczne. Nie posiadamy bowiem odpowiednio wyposażonych pracowni, w których te zajęcia powinny się odbywać. Jeżeli mamy uczyć konkretnych umiejętności, być może przygotować ucznia do

wyboru zawodu, trzeba to robić z pełną odpowiedzialnością, a nie byle jak. Zastanawiam się również nad problemem dostępności materiałów, z którymi uczniowie powinni pracować, a to może stanowić niemały wydatek w budżecie.

Nauczyciele zapoznali się z podstawą programową i zostali przeszkoleni. W drugim półroczu spotkali się w zespołach przedmiotowych, aby przedyskutować podstawę i wybrać podręczniki. Uczestniczyli również w szkoleniach i warsztatach organizowanych poza szkołą.

Reakcje na nową podstawę są raczej pozytywne. Określenie konkretnych wymagań niewątpliwie ułatwi pracę pedagogom. Mamy świadomość, że trzeba unowocześnić polską szkołę, a więc częściej wykorzystywać metody aktywizujące i środki multimedialne. Nauczyciel, co tylko pozornie oczywiste, ma organizować proces uczenia się, a nie być jedynie ekspertem przekazującym gotową wiedzę.

Sukces podstawy programowej zależy od wspólnej pracy nauczycieli, rodziców i uczniów. Wszyscy muszą mieć świadomość, czego wymaga się od ucznia. Droga do sukcesu będzie łatwiejsza, jeżeli nauczyciele zrozumieją, że uczeń chętnie będzie się uczył, gdy nauka będzie dla niego atrakcyjna.

Dyskusje o podstawie - uwagi nauczycieli akademickich

Zapraszamy do lektury opinii pracowników naukowych, w tym specjalistów od dydaktyki nauczania określonych przedmiotów. Prosimy, by odnieśli się w swoich opiniach m.in. do następujących spraw:

- zasadności wprowadzenia nowej podstawy programowej,
- spodziewanych efektów wprowadzenia nowej podstawy,
- dydaktycznych skutków wprowadzonych zmian,
- zaangażowania Uniwersytetu w metodyczne przygotowywanie nauczycieli do realizacji nowych zadań,
- wpływie nowych inicjatyw MEN (podstawa, programy nauczania, podręczniki) na kształcenie studentów kierunków nauczycielskich.

Czego oczekuję od przyszłych studentów?

**Rozmowa z prorektorem Uniwersytetu Rzeszowskiego
prof. dr. hab. Aleksandrem Bobko**

Urszula Szymańska-Kujawa: Czego najbardziej brakuje obecnym studentom? Jakie są oczekiwania uczelni wobec „zreformowanych” uczniów?

Prorektor UR prof. dr. hab. Aleksander Bobko: Może zamiast wymieniać braki, powiem, czego oczekuję od przyszłych studentów? Przede wszystkim samodzielnego myślenia,

rozumienia trudniejszych tekstów wynikającego z wnikliwej lektury; czytania. Chciałbym, aby studenci potrafili umiejętnie uzasadnić swoje przemyślenia, posługując się rzeczowymi argumentami pochodzącymi z literatury, a nie wrywkowymi, chaotycznymi informacjami, których jedynym źródłem jest Internet. Czy reforma tego dokona? Nie potrafię tego powiedzieć.

Zgodnie z założeniami reformy szkoła ma uczyć dokonywania wyboru na każdym etapie edukacji. Na którym etapie edukacji szkolnej powinno nastąpić profilowanie nauki pod kątem przyszłych studiów?

Możliwość wyboru przedmiotów powinna pojawić się dopiero w liceach. Na niższych poziomach byłoby to przedwczesne.

Czy dobrym rozwiązaniem jest wcześniejsze rozpoczęcie edukacji szkolnej?

Wprowadzenie obowiązku szkolnego dla 6-latków jest złym pomysłem. Wynika on raczej z interesów nauczycieli – więcej godzin przy niżu demograficznym – niż dzieci.

Czy polski system edukacji (podział na cztery etapy kształcenia) jest optymalny? Czy głosy krytykujące III etap, czyli gimnazjum są słuszne?

Reforma z 1999 roku, wprowadzająca gimnazja, zepsuła zupełnie niezły podział na ośmioletnie szkoły podstawowe i cztero- lub pięcioletnie szkoły średnie. W obecnym stanie próby skoordynowania programów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych wydają się dobrym pomysłem. Na pewno zapobiegnie to powtarzaniu wiedzy, a czy zapewni lepsze przygotowanie uczniów pokażą dopiero wyniki pierwszej „nowej” matury.

rozmawiała
**Urszula
Szymańska-Kujawa**

Sławomira Pusz

Reforma w świetle podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej

Wraz z podpisaniem Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, zwanym potocznie podstawą programową (opublikowane w Dzienniku Ustaw nr 4, poz. 17 z dnia 15 stycznia 2009 r.), nowa reforma z fazy projektu i przygotowań weszła w okres realizacji.

Podstawa programowa wchodząca w życie z dniem 1 września 2009 r. za naczelny cel stawia wspomaganie dziecka we wszechstronnym rozwoju, kładąc nacisk na wychowawcze funkcje szkoły. Bardzo dokładnie i precyzyjnie określa treści programowe, rozgraniczając zakres wiedzy i umiejętności, które uczeń powinien opanować po klasie I, oddzielnie zaprezentowane są treści nauczania – wymagania stawiane uczniom kończącym edukację wczesnoszkolną.

Edukacja wczesnoszkolna to kształcenie zintegrowane bez podziału na przedmioty, ale Autorzy nowej podstawy programowej dla uzyskania większej przejrzystości wyodrębnili poszczególne zakresy edukacji, a ich kolejność może sugerować rangę, jaką przypisują treściom w nich zawartym.

Edukacja polonistyczna znajduje się na początku, a treści obejmują trzy zakresy: umiejętności społeczne warunkujące porozumiewanie się i kulturę języka, umiejętności czytania i pisania, wypowiedanie się w małych formach teatralnych w klasie pierwszej oraz korzystanie z informacji, analizę i interpretację tekstów kultury, a także tworzenie form wypowiedzi – w klasie trzeciej. Nowa podstawa programowa podkreśla znaczenie wczesnej nauki języka obcego, wprowadzając jego naukę już od pierwszej klasy. Autorzy położyli większy nacisk na te zakresy edukacji, które w aktualnie obowiązującej podstawie programowej były potraktowane marginalnie, a mają ogromne znaczenie dla kształtowania się wszechstronnie rozwiniętej osobowości dziecka; należą do nich edukacja muzyczna, plastyczna, społeczna. Uczeń kończący I klasę m.in. „rozpoznaje wybrane dziedziny sztuki: architekturę (także architekturę zieleni) malarstwo, rzeźbę, grafikę; wypowiada się na ich temat” – takie zadanie stanowi niewątpliwie dość wysoko ustawioną poprzeczkę dla siedmiolatka i zmienia podejście nauczyciela do kształcenia. Edukacja przyrodnicza obejmuje swym zakresem szeroko rozumiane wychowanie do poszanowania przyrody żywej i nieożywionej, w tym rozumienie i poszanowanie świata roślin i zwierząt oraz rozumienie warunków atmosferycznych. Edukacja matematyczna powinna poprzez treści rozwijać czynności umysłowe istotne dla uczenia się matematyki, kształtować umiejętność liczenia i sprawność rachunkową, rozwijać umiejętności praktyczne w zakresie pomiaru i obliczeń pieniężnych. Uczeń kończący III klasę w zakresie edukacji matematycznej winien opanować przede wszystkim umiejętności praktyczne dotyczące mierzenia (miliometr, centymetr, kilometr), ważenia (kilogram, dekagram, gram) – bez zamiany jednostek i wyrażen dwumianowanych, odczytu temperatury czy posługiwania się kalendarzem. W tym zakresie nie stawia się przed uczniami kończącymi klasę trzecią zbyt dużych wymagań – „zna kolejność dni tygodnia i miesięcy” to umiejętności właściwe dla przeciętnie rozwiniętego siedmiolatka. „Zadania tekstowe wymagające wykonania jednego działania” także nie przyczynią się do rozwoju myślenia matematycznego dzieci kończących edukację wczesnoszkolną.

Autorzy nowej podstawy powrócili do zaniechanej terminologii, rezygnując z określeń edukacja techniczna na rzecz „zajęcia techniczne” i wychowanie fizyczne,

rozszerzając nieco ich zakres. Przykładowo zakres wychowania fizycznego obejmuje kształtowanie sprawności fizycznej dzieci i edukację zdrowotną, a dziecko kończące I klasę „wie, że choroby są zagrożeniem dla zdrowia i że można im zapobiegać poprzez: szczepienia ochronne, właściwe odżywianie się, aktywność fizyczną, przestrzeganie higieny; właściwie zachowuje się w sytuacji choroby”. Pojawiają się także nowe zakresy kształcenia – zajęcia komputerowe, etyka. Tak szczegółowe określenie zakresu treści kształcenia pozwoli na wyeliminowanie części programów kształcenia i zapewni drożność poziomą systemu na etapie edukacji wczesnoszkolnej – dotychczas obowiązująca podstawa dopuszczała dużą dowolność w zakresie kolejności realizacji poszczególnych treści.

Podstawa programowa określa także treści, jakie powinien opanować uczeń wywodzący się z mniejszości narodowej czy etnicznej w zakresie swojego języka i kultury oraz języka regionalnego, ale - co ciekawe - dotyczy to jedynie języka kaszubskiego. Dlaczego zapomniano o innych gwarach np. śląskiej czy podhalańskiej, to pytanie pozostawiam bez odpowiedzi.

W podstawie programowej precyzyjnie określone są warunki i sposób realizacji treści. „Czas trwania okresu adaptacyjnego określa nauczyciel, biorąc pod uwagę potrzeby dzieci”, ale jakże różne są potrzeby sześciolatków i siedmiolatków. W okresie przejściowym realizacji reformy w klasie będą się uczyć dzieci, które ukończyły klasę „zerową” przygotowującą do szkoły, jak i te, które do I klasy trafiły bezpośrednio po zakończeniu edukacji w grupie pięciolatków w przedszkolu.

„Sale powinny składać się z dwóch części – edukacyjnej i rekreacyjnej. Zalecane jest wyposażenie sal (...) w komputery z dostępem do Internetu, gry i zabawki dydaktyczne, kąciaki tematyczne (...)”. Tych zaleceń nie jest w stanie spełnić większość szkół z ubogich gmin Podkarpacia, które borykają się z trudnościami lokalowymi i finansowymi, a ich wyposażenie pamięta minione czasy socjalizmu.

Obecnie tylko w nielicznych szkołach rzeszowskich uczniowie klas I–III mają możliwość korzystania ze szkolnej pracowni komputerowej, zdecydowanie gorsza jest sytuacja w szkołach na tak zwanej prowincji, a – cytując zalecenia zawarte w podstawie – „należy zadbać o to, aby w sali lekcyjnej było kilka kompletnych zestawów komputerowych z oprogramowaniem odpowiednim do wieku, możliwości i potrzeb uczniów (...), zaleca się, aby podczas zajęć uczeń miał do swojej dyspozycji osobny komputer z dostępem do Internetu”.

Założenia reformy są niewątpliwie szczytne i należałoby życzyć twórcom sukcesów w ich realizacji, ale czy ich wprowadzenie nie jest zbyt pochopne, a perspektywa postrzegania edukacji nie ogranicza się do bogatych szkół wielkomiejskich?

■ dr Sławomira Pusz jest pracownikiem Instytutu Pedagogiki

Mirosław Skrzypczyk
Marek Stanisław

Kilka uwag o nowej podstawie programowej z języka polskiego

Władze Ministerstwa Edukacji Narodowej zadbały, by w tym roku nauczyciele szybko zapomnieli o wakacjach. Od 1 września zacznie obowiązywać nowa Podstawa programowa. Naturalnie, jej wprowadzanie będzie rozłożone w czasie (kalendarz wprowadzania wszystkich zmian obejmuje lata 2009–2017), ale pierwsze zapisy wejdą w życie już teraz. Ogłoszenie dokumentu o tej randze musi wzbudzać emocje i niepewność. Jest wszak równoznaczne z nastaniem nowych porządków, wybija z rytmu i codziennej rutyny, wymaga poznania i gruntownego przemyślenia postulowanych zmian, a potem – mozolnego przekładania szczegółowych zapisów na język praktyki szkolnej. Lista nowych wymagań jest zresztą dłuższa: trzeba będzie poddać rozwadze nową koncepcję nauczania, zastanowić się nad celami i użytecznością nowych zadań dydaktycznych, wczytać się w obszerne dokumenty (przynajmniej jeden z ośmiu tomów!), zastanowić się nad tym, do czego one zobowiązują i jak za ich sprawą zmieni się praca dyrektorów szkół, nauczycieli oraz uczniów. Nowa Podstawa programowa oznacza ponadto obowiązek wprowadzenia nowych form pracy z uczniami. Jak zwykle w takich wypadkach, należy się również spodziewać nowych propozycji lekturowych. Nie obejdzie się zatem bez sporego wysiłku.

W ostatnich miesiącach nowa Podstawa programowa przechodziła próbę dyskusji publicznej. Sformułowano wobec niej wiele opinii pochwalnych, przedstawiono też na jej temat istotne zarzuty. Gorąco spierano się o obniżenie wieku szkolnego. Obszernie komentowano wprowadzenie matematyki jako przedmiotu obowiązkowego na maturze. Wiele mówiono – i pisano – o zbyt wczesnym zakończeniu ogólnokształcącego etapu edukacji historyczno-obywatelskiej. Namiętnie dyskutowano o doborze lektur z języka polskiego. Zastanawiano się nad postulowanym przez nową Podstawę programem wychowawczym. Uczestnicy szkoleń dla dyrektorów i nauczycieli wyrażali wątpliwości

jeszcze innego typu. Dawało się więc słyszeć tu i ówdzie, że podobne dokumenty i tak niczego nie zmienią. Szkoła przecież istniała, istnieje i będzie istnieć – zawsze w podobnym kształcie. Nauczyciele zawsze będą uczyć. A uczniowie? Zawsze będą... tacy sami. Słowem – nie ma sobie czym zawracać głowy.

Nie podzielamy tego poglądu. Uważamy, że takie dokumenty jak Podstawa programowa mają ogromną moc sprawczą i mogą w istotny sposób zmienić rzeczywistość szkolną. Właśnie dlatego warto się nad nimi z uwagą pochylić. Warto tym bardziej, że definitywnie zakończył się czas przeznaczony na publiczną dys-

kusję o tym, w jakiej formie Podstawa winna zostać wprowadzona w życie. Czy tego chcemy, czy nie, nowy dokument zacznie obowiązywać już w najbliższych dniach. W tej sytuacji ważne jest przede wszystkim to, jakie moż-

Takie dokumenty jak Podstawa programowa mają ogromną moc sprawczą i mogą w istotny sposób zmienić rzeczywistość szkolną.

liwości (i – ewentualnie – jakie zagrożenia) ona stwarza, jak przygotować się do jej realizacji, jak obronić się przed jej słabościami i jak najlepiej wykorzystać jej niewątpliwe atuty. Na obecnym etapie refleksji warto też przemyśleć, które jej zapisy wydają się szczególnie obiecujące, które zaś wymagałyby swobodnego dowartościowania na poziomie rozwiązań niższego rzędu (programów nauczania, podręczników, materiałów metodycznych itp.).

Nowa Podstawa programowa jest dokumentem na tyle obszernym i wieloaspektowym, że nie czujemy się kompetentni, by wypowiadać się na wszystkie tematy z nią związane. Jako poloniści zaangażowani w nauczanie na poziomie ponadgimnazjalnym i akademickim pragniemy podzielić się kilkoma uwagami na temat zapisanej w niej wizji nauczania języka polskiego, zwłaszcza w gimnazjach i liceach. Pamiętamy jednak, że aby dobrze zorientować się w tym, do czego zobowiązuje Podstawa programowa, należy znać i analizować ją w całości.

Na początek jeszcze jedna oczywistość. Każdy, kto podejmuje się oceny tego dokumentu, winien pamiętać, że Podstawa programowa ma wprawdzie charakter fundamentalny, ale z pewnością nie rozstrzyga wszystkiego. Charakter i jakość edukacji zależą tyleż od niej, co od programów szkolnych i podręczników, które powstaną na bazie jej zapisów, a także od samych nauczycieli, którzy będą ją realizować w praktyce. Od Podstawy programowej sukces nauczania zależy więc zaledwie w części. Część to wprawdzie istotna, ale jednak – część tylko.

Poddając refleksji część polonistyczną nowej Podstawy programowej, warto zatem spytać co najmniej o kilka spraw. Kwestia pierwsza: Na ile ten nowy dokument jest w istocie „nowy”? W czym tkwi oryginalność, a w czym tradycjonalizm zawartych w nim propozycji? Czy zapowiada on prawdziwą reformę, czy też ogranicza się do zabiegów modernizacyjnych, a może nawet – tylko kosmetycznych? Kwestia druga: W jakim kierunku zmierzają projektowane zmiany? Jaką wizję edukacji proponują? Jaki model absolwenta zakładają? I kwestia trzecia: O czym świadczą szczegółowe decyzje programowe? Na jakie zagadnienia kładzie się nacisk przy doborze lektur? Jakie znaczenie przypisuje się nauce o języku? Słowem – czego nauczyciel polonista będzie uczył? To tylko niektóre problemy wymagające rozważenia.

Dlaczego nowa Podstawa jest potrzebna?

Zacznijmy jednak od sprawy zasadniczej. Jest nią pytanie, czy nowa Podstawa programowa w ogóle jest potrzebna? Odpowiadamy: niewątpliwie tak. Nauczyciele poloniści, a także pośrednio uczniowie, byli bowiem w ostatnim czasie narażeni na nieustanne zmiany w obowiązującym dotąd dokumencie. Zmiany te miały jednak najczęściej charakter ideologiczny i ograniczały się zwykle do różnorodnych manewrów związanych ze spisem lektur polonistycznych. Prawie każdy nowy minister Edukacji Narodowej (lub wiceminister) czuł się zobowiązany do wprowadzenia lub usunięcia wybranych lektur z kanonu szkolnego. Decyzje te były bardziej lub mniej słuszne, zwykle opierały się jednak na osobistych przekonaniach wprowadzającego zmiany i niewiele miały wspólnego z poprawą jakości nauczania polonistycznego. Korekty w kanonie lektur szkolnych rodziły dyskusje powtarzające się z regularnością szwajcarskiego zegarka, wywoływały jednak głównie dezorientację wśród nauczycieli, rodziców i uczniów, a zwiększanie liczby utworów uniemożliwiało przyzwoitą pracę z tekstem literackim. Ten ruch idei i emocji był nawet w jakimś sensie ciekawy, przydatny, a nawet ekscytujący, ale do nauczania szkolnego nie wnosił niczego istotnego.

Autorzy nowej Podstawy programowej postanowili zmienić ten stan rzeczy. Podjęli się przygotowania projektu, który w sposób kompleksowy porządkowałby realia polskiej szkoły i modyfikował obecny, nie zawsze wydolny, system nauczania i wychowywania. Aby takie cele osiągnąć, potrzebny był fundament – właśnie w postaci nowego dokumentu.

Szkoła to instytucja o specyficznych właściwościach. Potrzebuje spokoju i stabilności, ale jeśli chce nadążyć za światem, nie obejdzie się bez ciągłej modernizacji i nieustannych przemian. Od Podstawy programowej należy

zaś oczekiwać rozsądnego wyważenia obydwu tendencji. Tylko wtedy może bowiem powstać dobra – proszę wybaczyć pleonazm – podstawa do przekazywania uczniom aktualnej wiedzy oraz kształcenia ważnych i przydatnych w życiu umiejętności. Dopiero w oparciu o mądry fundament można tworzyć spójne i skuteczne koncepcje programów szkolnych, atrakcyjne podręczniki, a następnie uprawiać dobrą praktykę nauczycielską.

Niestety, w ciągu ostatnich lat nie mieliśmy takiej sytuacji w polskim szkolnictwie. Obowiązująca dotąd Podstawa programowa w wielu fragmentach miała charakter zbyt ogólny (by nie rzec – ogólnikowy) i nie przystawała do zmian, które nastąpiły w polskiej szkole pod koniec lat dziewięćdziesiątych (nie została, na przykład, w pełni dostosowana do nowego systemu egzaminowania). Efekt był taki, że standardy egzaminacyjne, wypracowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, stały się w praktyce szkolnej dokumentem ważniejszym od Podstawy programowej i to one wyznaczały normy edukacji, stanowiąc główny punkt odniesienia dla nauczycieli (wnikliwie i kompetentnie pisze o tym zresztą Sławomir Jacek Żurek w *Koncepcji podstawy programowej z języka polskiego*, s. 55–59)¹. Mało precyzyjna Podstawa była natomiast zastępowana przez programy nauczania i podręczniki, których autorzy faktycznie decydowali o modelu polskiej edukacji. Panujący w tej dziedzinie chaos prawny wręcz zobowiązywał do namysłu nad sposobami zaradzenia zaistniałym niedogodnościom, a co za tym idzie – skłaniał do podjęcia prac nad nową Podstawą programową, która uporządkowałaby sytuację i stała się znowu najważniejszym dokumentem w polskiej oświacie.

Czy udało się osiągnąć opisany wyżej cel? Naszym zdaniem w bardzo wielu kwestiach – tak. Nowy dokument sprawia wrażenie solidnego, zwięzłego i dobrze przemyślanego. Jego Autorami są osoby znane, kompetentne i cenione w środowisku. Nie kryją oni swych zamiarów i nie obawiają się pisania o sprawach najważniejszych dla rodzimej edukacji. Starają się jak najlepiej zaprezentować nową Podstawę i przekonać do niej przyszłych użytkowników. Dzielią się troską o los polskiej szkoły. We wstępnych partiach dokumentu powołują się na ważne nazwiska, przytaczają informacje o przeprowadzonych konsultacjach społecznych, pozytywnych recenzjach specjalistów i poparciu ze strony wybranych środowisk nauczycielskich. Niezależnie od tych deklaracji i opinii, nowa Podstawa programowa wydaje się dokumentem naprawdę dobrze przygotowanym od strony formalnej i merytorycznej, zawiera wiele cennych pomysłów, sugestii i postulatów.

¹ W całym tekście odwołujemy się do dokumentu pt. *Podstawa programowa z komentarzami. T. 2: Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, dostępnego m.in. na stronie internetowej MEN (pod adresem <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/dla-nauczycieli>).

Opatrzona jest również inspirującymi komentarzami, które pozwalają lepiej zrozumieć intencje jej twórców oraz sens umieszczonych w niej zapisów (autorami komentarzy są: Katarzyna Hall, Zbigniew Marciniak, Sławomir Jacek Żurek, Jerzy Bartmiński, Witold Bobiński, Krzysztof Biedrzycki, Ewa Jaskółowa). Autorzy nowej Podstawy programowej nie odcinają się też od korzystania z dorobku poprzedników – nawiązują do dotychczas obowiązujących dokumentów, odwołują się również do projektu przygotowanego w Instytucie Spraw Publicznych w 2005 roku. Wszystko to wzbudza zaufanie do nowego projektu oraz do jego Autorów.

Twórcy omawianego dokumentu podali trzy zasadnicze powody, dla których konieczna jest reforma programowa. Powód pierwszy to dokonujące się w ostatnich latach umasowienie edukacji na poziomie maturalnym (także akademickim). W wyniku tego procesu wydatnie zwiększyła się liczba uczniów w liceach i technikach, a programy, „stworzone z myślą o zdolniejszej połowie każdego rocznika”, przestały być wykonalne, i to „pomimo nie mniejszego niż dawniej wysiłku wkładanego przez nauczycieli” (s. 7–8). Powód drugi wynika z niemożności zrealizowania pełnego cyklu kształcenia ogólnego w ciągu trzech lat (tj. w gimnazjum i/lub w liceum). Powód trzeci to obniżenie wieku szkolnego.

Analogicznie do tych obserwacji Autorzy dokumentu zamierzają osiągnąć trzy podstawowe cele. Są to: dopasowanie nauczania do obecnej populacji uczniów, bez obniżania wymagań szkolnych, wydłużenie czasu na realizację podstawowego cyklu kształcenia ogólnego oraz dostosowanie Podstawy programowej do obniżonego wieku rozpoczęcia edukacji. Z wymienionych celów przynajmniej dwa pierwsze mają bezpośredni wpływ na sposób nauczania języka polskiego w gimnazjach i liceach.

W nowej Podstawie programowej pojawia się szereg zapisów, które mają służyć osiągnięciu wymienionych celów. Ważne zmiany, które zostały wprowadzone do nauczania języka polskiego, sprowadzają się przede wszystkim do: (1) próby stworzenia spójnego, 6-letniego cyklu kształcenia ogólnego (polegającej na połączeniu w jedną całość nauczania języka polskiego na poziomie gimnazjum i liceum/technikum); (2) zasady nierównomiernego rozłożenia godzin przeznaczonych na poszczególne przedmioty (w tym również na język polski) oraz wprowadzenia przynajmniej jednej godziny tygodniowo ponad pensum na dodatkową (obowiązkową!) pracę z uczniami; (3) postawienia akcentu na umiejętności, które uczeń musi opanować na każdym etapie edukacji; (4) zmniejszenia i urealnienia liczby lektur obowiązkowych. W zamierzeniu twórców nowej Podstawy wprowadzone zmiany mają radykalnie usprawnić proces kształcenia polonistycznego. Pozwolą bowiem uniknąć powtarzania tych samych treści

programowych na dwóch poziomach nauczania, a co za tym idzie, dublowania podobnych treści oraz lektur, stworzą możliwość pogłębionego, rzetelnego i elastycznego zrealizowania zaplanowanego materiału (w tym omówienia wybranych utworów literackich), a ponadto zaoferują nauczycielom większą swobodę w realizacji programu nauczania.

Jak widać, oprócz pierwszej kwestii (czyli zamiaru stworzenia jednolitego, 6-letniego cyklu kształcenia), nowa Podstawa programowa z języka polskiego nie wyraca do góry nogami wcześniej obowiązujących zasad. Raczej je modyfikuje i porządkuje, likwidując niektóre niedoskonałości dotychczasowej praktyki szkolnej. Może to i dobrze.

Pragmatyzm – i co dalej?

Gdyby jednak głębiej wczytać się w zapisy nowej Podstawy programowej, można by odnieść wrażenie, że twórcom tego dokumentu przyświecała głównie jedna zasada. Jest nią pragmatyzm. To właśnie pragmatyzm ma być odtąd główną regułą określającą wizję polskiej edukacji. To pragmatyzm wyznacza podstawowe założenia nowego projektu. To pragmatyzm – w myśl jego zapisu – winien dyktować zadania szkoły. Pragmatyczne są kryteria doboru lektur. Pragmatyczne ma być podejście nauczycieli do wymagań szkolnych, bo też pragmatyczni są uczniowie. Nawet przy planowaniu rozkładu zajęć dydaktycznych nie wolno zapominać o użyteczności. Czyli pragmatyce.

To pragmatyczne podejście do całego systemu edukacji polonistycznej jest łatwo zauważalne w wielu fragmentach analizowanego dokumentu. Świadczy o nim godna uznania konkretność wielu zapisów, wyraźnie postulowane w dokumencie nastawienie na umiejętności i efekty kształcenia, nacisk na funkcjonalność i życiową przydatność treści nauczania (zamiast encyklopedyzmu i abstrakcyjności), obowiązująca w Podstawie zasada, że na każdym etapie kształcenia „wymaga się od uczniów także wiadomości i umiejętności zdobytych na wcześniejszych etapach edukacyjnych” (s. 21). Zorientowanie na użyteczność widać także w ciekawej zasadzie doboru lektur na różnych poziomach kształcenia (szerzej powiemy o tym za chwilę), przyznaniu nauczycielom prawa do omawiania niektórych pozycji lekturowych w całości lub w częściach (zależnie od możliwości uczniów), wprowadzeniu elastycznego planu nauczania (tj. nierównomiernego rozłożenia w trakcie roku szkolnego liczby godzin dydaktycznych z poszczególnych przedmiotów), przyznaniu nauczycielom rozsądnej swobody w realizacji materiału. Nawet jeśli pewne wątpliwości budzi próba rozprawienia się z uczeniem wyłącznie „pod egzaminy” (szlachetny

to zamiar, choć zgoła niepragmatyczny; dobre intencje Autorów mogą bowiem okazać się niewystarczające wobec „ciśnienia rzeczywistości” – o tym zresztą ostatecznie rozstrzygnie formuła egzaminów, a ta na razie pozostaje niezmieniona), to i tak możemy stwierdzić, że Autorzy wpisali do Podstawy wiele kwestii potrzebnych i oczekiwanych, które powinny przynieść pożądany skutek.

Pragmatyzm wynika zwykle z trzeźwej oceny sytuacji. Trzeźwej – to znaczy: pozbawionej złudzeń i myślenia życzeniowego, wychodzącej naprzeciw rzeczywistości, nieopierającej się na fikcji i mitach (nawet tych najszlachetniejszych!). Autorzy nowej Podstawy programowej korzystają z licznych zalet tego myślenia. Starają się stapać po twardym gruncie faktów i realiów rodzimego systemu edukacji, słusznie obawiają się „fikcji dydaktyczno-programowej”, tworzonej zwykle przez „przeładowany program, pełen wysokich treści i odwołujący się do nadmiernej liczby tekstów kultury” (s. 57). Nie przeceniają nadmiernie własnych możliwości jako autorów tego

Autorów cechuje nie tylko chwalebna ostrożność i – równie chwalebna – pragmatyka. Bardziej ukrytą właściwością ich postawy zdaje się być również sceptycyzm i pesymizm w postrzeganiu możliwości szkoły, nauczycieli oraz uczniów. A z pesymizmu wynika także – minimalizm w wyznaczaniu zadań edukacyjnych.

dokumentu, nie obiecują zbyt wiele, nie poddają się też werbalnemu optymizmowi urzędniczemu, który w podobnych sytuacjach lubi dojsć do głosu. Myślą o „minimalnym akceptowalnym poziomie wykształcenia” (s. 8), pochylają się nad uczniami o przeciętnych zdolnościach, wprowadzają zasadę „łagodnie narastających wymagań” (s. 8). Są scept-

tyczni i ostrożni, bo dobrze znają prozę szkolnego życia.

Wiele w tym racji. Podstawa programowa nie jest przecież dokumentem opisującym wiedzę i umiejętności uczniów wybitnych. Przeciwnie – winna być skrojona na przeciętną miarę. Co więcej, ten dokument – sam w sobie – niczego nie załatwi i niczego ostatecznie nie rozstrzygnie. Nie obejdzie się bez programów nauczania, podręczników i pomocy metodycznych. A na samym końcu i tak trafi do rąk konkretnego nauczyciela, który wykorzysta go według własnych możliwości i potrzeb.

Czytelnicy nowej Podstawy programowej mogą jednak odnieść wrażenie, że jej Autorów cechuje nie tylko chwalebna ostrożność i – równie chwalebna – pragmatyka. Bardziej ukrytą właściwością ich postawy zdaje

się być również sceptycyzm i pesymizm w postrzeganiu możliwości szkoły, nauczycieli oraz uczniów. A z pesymizmu wynika także – minimalizm w wyznaczaniu zadań edukacyjnych. Oczywiście, powie ktoś, i tak wszystko będzie zależec od nauczycieli. Naszym zdaniem można jednak żywić uzasadnione obawy, czy ten dokument nie ośmieli części polonistów do świadomego samoograniczenia, do nauczania tylko tego, co absolutnie konieczne (bo związane z egzaminami), co przyziemne i doraźne. Można więc pytać, czy te zapisy nie będą swoistym usprawiedliwieniem w niepodjęciu ambitniejszych zadań edukacyjnych, źródłem dydaktycznego poprzestawania na małym? Czy wobec dyktatu rozpowszechnionej w szkołach testomanii i wymagań egzaminacyjnych nauczycielom wystarczy bodźców, determinacji, fantazji i zwyczajnych chęci do robienia czegoś więcej? A przecież szkoła może być – nawet powinna! – miejscem, w którym uczniowie obcuja z tym, co przekracza miarę codzienności, co istnieje niejako „ponad czasem”, ustanawia wartości uniwersalne, wymaga dojrzewania, wysiłku i trudu. W tym tekście szczególnie ważne wydają nam się przytoczone wątpliwości.

Jest też druga strona medalu. Paradoksalnie bowiem, minimalizmowi w jednej dziedzinie towarzyszy maksymalizm – w innej. Mam na myśli jeszcze większe niż dotąd obłożenie języka polskiego dodatkowymi obowiązkami. Wynikają one z potrzeby oswojenia uczniów z gwałtownie rozrastającym się kontekstem kulturowym, który tworzą współczesne media elektroniczne oraz Internet. W jednym z komentarzy do Podstawy programowej znajdujemy na przykład taki oto zapis:

Twórcy programów nauczania języka polskiego i nauczyciele powinni zatem kształtować umiejętność odbioru przez ucznia szeroko rozumianych tekstów kultury, pamiętając jednocześnie, iż dzieło literackie nie jest jedyną rzeczywistością, którą uczeń ma poznać na lekcji. Należy przy tym wziąć pod uwagę szereg czynników, m.in. możliwości recepcyjne wyznaczone przez rozwój psychologiczny ucznia czy kontekst kulturowy naszej epoki, który wyznaczają media audiowizualne. We współczesnym świecie czytanie książek nie jest już jedyną i prymarną formą docierania do informacji, jak również – co bardzo ważne – coraz rzadziej jest ono źródłem przeżyć estetycznych. W celu ukazania pragmatycznych oraz intelektualnych korzyści związanych z podjęciem wysiłku lekturowego, nauczyciel musi uczyć **świadomego dialogu z dziełem literackim** jako źródłem zdobywania informacji, które przydają się w życiu oraz przedmiotem estetycznych i emocjonalnych doznań (s. 56–57).

Otóż to! W myśl Autorów nowej Podstawy język polski ma być przedmiotem niemal „od wszystkiego”. Będzie się na nim pojawiać całe mnóstwo spraw i problemów z zakresu najszerszej pojętej kultury, przy czym wiedza o literaturze (polskiej i światowej) oraz języku, a także odpowiednie umiejętności z tym związane stanowić będą zaledwie ich cząstkę. Dojdą do tego sprawy inne, nie mniej ważne: zagadnienia teatru, filmu, muzyki, sztuk

plastycznych i audiowizualnych, kształcenie umiejętności uczestnictwa we współczesnej kulturze (w tym także w kulturze masowej), wiedza o współczesnych mediach elektronicznych oraz Internecie, wreszcie kształcenie umiejętności świadomego i odpowiedzialnego korzystania z nich. Język polski ma być zatem – jeszcze bardziej niż dotąd – odpowiedzialny za wprowadzenie uczniów w możliwie wiele zakamarków współczesnej kultury (wysokiej i popularnej), zaś nauczyciele poloniści winni się wcielić w rolę kompetentnych przewodników po świecie literatury, języka, kultury oraz współczesnych mediów. Cóż, zapewne da się to zrobić, pytanie tylko – czy nie za wiele zobowiązań zrzucano na barki polonistów? (Nawiasem mówiąc, czy nie warto by przemyśleć wprowadzenia dodatkowego przedmiotu – na

Język polski ma być – jeszcze bardziej niż dotąd – odpowiedzialny za wprowadzenie uczniów w możliwie wiele zakamarków współczesnej kultury (wysokiej i popularnej), zaś nauczyciele poloniści winni się wcielić w rolę kompetentnych przewodników po świecie literatury, języka, kultury oraz współczesnych mediów.

kształt wiedzy o kulturze lub podstaw przedsiębiorczości – albo przynajmniej osobnego bloku zajęć z wydzieloną liczbą godzin, którego zadaniem byłby dialog ze współczesnymi mediami i kulturą popularną? Mogliby go prowadzić różni nauczyciele, na przykład poloniści, ale zachowywałby on jednak znaczącą autonomię wobec języka polskiego.)

Wniosek z tych rozważań płynie następujący. Możemy się spodziewać, że zapisana w nowej Podstawie programowej formuła języka polskiego przyczyni się do wykształcenia absolwentów nieco innych niż wcześniej. Będą oni z pewnością bardziej zorientowani na współczesność i na codzienność, bardziej pragmatyczni i lepiej niż dotąd obeznani z kulturą masową. Będą mieć jednak mniejsze kompetencje w dziedzinie wysokiej kultury. Szkoła na pewno będzie bardziej egalitarna. To jej wielka szansa. I niemałe zagrożenie.

(Nie)kanoniczne problemy z lekturami

Zstąpmy jednak – jak powiadał Mickiewicz – „z hymnu do prostej powieści”. Autorzy nowej Podstawy programowej musieli nieuchronnie zmierzyć się z problemem kanonu szkolnego. Co wybrać z literatury i tekstów kultury do koniecznego omówienia w szkole? Bez jakich tekstów kultury młody człowiek kończący edukację na poziomie maturalnym nie może w pełni świadomie

funkcjonować w świecie współczesnym? Czy w ogóle możemy jeszcze mówić o takim zjawisku jak kanon? Czy jest on jeszcze komuś potrzebny?

Autorzy tego dokumentu z pewnością uważnie śledzili dyskusje, które toczą się od lat wokół problemów kanonu. Znają liberalne i konserwatywne podejście do tego zagadnienia i zapewne mają w pamięci ważne wypowiedzi wielu wybitnych humanistów. Choć wiedzą o niemożliwości zadowolenia wszystkich, próbują jednak zachować równowagę pomiędzy stronami sporu. Znowu zwycięża więc ostrożność i pragmatyzm. Sławomir Jacek Żurek, koordynator Podstawy programowej z języka polskiego, wyraźnie podkreśla, że zawarty tu spis „tekstów kultury” nie jest kanonem: „Otóż spis bywa przez opinię publiczną postrzegany jako kanon, co nadaje mu charakter ideologiczny i polityczny oraz rozbudza niepotrzebne emocje [...]. **Dlatego szkolny spis lektur to bardziej propozycja hierarchizacji niż gotowa hierarchia i dlatego też w swej istocie nie jest kanonem**” (s. 57).

Twórcy nowej Podstawy programowej próbują więc z jednej strony zhierarchizować spis proponowanych lektur oraz wskazać nauczycielowi i uczniom to, co konieczne i niezbędne. Dla wybranych lektur używają więc określenia „nauczyciel nie może pominąć”. W ten sposób wyznaczają obowiązujący według nich „najściślejszy kanon szkolny – serce literatury polskiej” (s. 58). Z drugiej strony Autorzy podkreślają cały czas prawo wyboru lektur przez każdego nauczyciela. Piszą: „[...] **należy w jak największym stopniu dopuścić możliwości wyboru poszczególnych pozycji przez nauczyciela lub – w starszych klasach – przez nauczyciela wspólnie z uczniami**” (s. 57). Zwracają też uwagę na podmiotowość nauczyciela: „**W opracowanej podstawie programowej zakładana jest podmiotowość nauczyciela, co oznacza, że to on otrzymuje prawo ostatecznego wyboru lektury**” (s. 58). W swoich deklaracjach i ogólnej koncepcji spisu lektur Autorzy Podstawy dzielnie trzymają się więc zasady „złotego środka” i mądrej równowagi, umiejętnie balansując między przeciwnościami.

Możemy się spodziewać, że zapisana w nowej Podstawie programowej formuła języka polskiego przyczyni się do wykształcenia absolwentów nieco innych niż wcześniej. Będą oni z pewnością bardziej zorientowani na współczesność i na codzienność, bardziej pragmatyczni i lepiej niż dotąd obeznani z kulturą masową. Będą mieć jednak mniejsze kompetencje w dziedzinie wysokiej kultury i literatury.

Warto jednak przyjrzeć się również szczegółowym rozwiązaniom. Autorzy Podstawy programowej z języka polskiego, zgodnie z ogólnymi założeniami tego dokumentu, połączyli edukację w dwa bloki. Jeden z nich obejmuje etapy edukacji w szkole podstawowej (z podziałem na klasy I–III i IV–VI), a drugi – gimnazjum i szkołę ponadgimnazjalną (liceum lub technikum). To założenie ma oczywiście wpływ na układ i charakter spisu lektur. Dla klas I–III nieustalone zostały żadne tytuły, a wybór lektur zależeć ma wyłącznie od nauczyciela. Dla klas IV–VI szkoły podstawowej ustalono listę lektur (nie mniej niż cztery pozycje książkowe w roku szkolnym oraz wybrane przez nauczyciela teksty o mniejszej objętości). W tej części spisu pojawiają się utwory z literatury młodzieżowej, cenione przez młodych czytelników.

W gimnazjum natomiast uczeń powinien zapoznać się przynajmniej

Nowa Podstawa programowa z języka polskiego nie wywraca do góry nogami wcześniej obowiązujących zasad. Raczej je modyfikuje i porządkuje, likwidując niektóre niedoskonałości dotychczasowej praktyki szkolnej.

z pięcioma lekturami w roku szkolnym (przeczytanymi w całości) oraz wybranymi tekstami o mniejszej objętości. Nowością jest to, że kilka pozycji opatrzonych zostało gwiazdką, która oznacza, że są one obowiązkowe i będą brane pod uwagę przy układaniu tematów na egzamin maturalny (są to: wybrane fraszki oraz treny V, VII, VIII Jana Kochanowskiego, wybrane

bajki Ignacego Krasickiego, *Zemsta* Aleksandra Fredry, *Dziady* cz. II Adama Mickiewicza oraz – do wyboru – *Quo vadis*, *Krzyżacy* lub *Potop* Henryka Sienkiewicza). Teksty na poziomie gimnazjalnym należą zarówno do literatury młodzieżowej, jak i do klasyki literatury polskiej (i europejskiej). Na poziomie ponadgimnazjalnym uczeń powinien poznać w trakcie pełnego cyklu nauczania (3 lata w liceum lub 4 lata w technikum) nie mniej niż 13 pozycje książkowych w całości oraz wybrane teksty o mniejszej objętości (Autorzy Podstawy nie określili liczby tych tekstów, zostawiając decyzję nauczycielom). Podobnie jak w gimnazjum, nie można jednak pominąć utworów oznaczonych gwiazdką. Są to następujące teksty: *Bogurodzica*, wybrane pieśni i treny (inne niż w gimnazjum) Jana Kochanowskiego, *Dziady* cz. III i *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza, *Lalka* Bolesława Prusa, *Wesele* Stanisława Wyspiańskiego, wybrane opowiadanie Brunona Schulza i *Ferdydurke* Witolda Gombrowicza. Według Autorów dokumentu wszystkie utwory oznaczone gwiazdką stanowią „serce literatury polskiej”.

Oprócz utworów, których „nie można pominąć”, nowa Podstawa

prezentuje pokaźny spis dzieł do wyboru (trudno je tu wymienić – chodzi jednak o najbardziej znane teksty wybitnych pisarzy polskich i światowych). Obok utworów zaproponowanych do omówienia w całości są jeszcze takie, które można poznawać w całości lub części (decyzja należy do nauczyciela). Na poziomie rozszerzonym do lektur podstawowych dochodzą lektury dodatkowe, wymagające większych umiejętności interpretacyjnych i obciążenia literackiego.

Już pobieżne przyjrzenie się zaproponowanym tekstom kultury (literatura dopełniana jest tutaj również przez filmy i np. homilię Jana Pawła II) wyraźnie wskazuje, że nie mamy do czynienia z rewolucją, choć niektóre zapisy mogą budzić poważne wątpliwości – natury pragmatycznej i aksjologicznej. Dla przykładu, mimo szczerych chęci trudno nam jest pojąć, z jakich to powodów jedną z dwóch (dwóch!) XX-wiecznych lektur obowiązkowych stało się tu wybrane opowiadanie Brunona Schulza. Nie wybrane opowiadania Tadeusza Borowskiego i nie *Inny świat* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego, nie wiersze Czesława Miłosza, Zbigniewa Herberta czy Wisławy Szymborskiej. Opowiadanie Schulza. Jedno. Naturalnie, nie zamierzamy ujmować znaczenia temu pisarzowi skądinąd wybitnemu i bardzo przez nas cenionemu, ale nie wierzymy, by właśnie ta lektura miała moc przeorania świadomości przeciętnego ucznia... Niestety, propozycje XX-wiecznych lektur obowiązkowych niewiele też pomogą w kształtowaniu postaw obywatelskich. A przecież Autorzy Podstawy wielokrotnie deklarują, że do tych kwestii przywiązują dużą wagę.

W nowym kanonie szkolnym może też dziwić nieobecność sarmatyzmu, możliwość pominięcia *Trylogii*, niewskazanie opowiadań Tadeusza Borowskiego jako utworu koniecznego do poznania oraz brak odwagi w sięganiu do literatury najnowszej. Trudno więc nie oprzeć się wrażeniu, że „serce literatury polskiej” bije w nowej Podstawie dość mizernie i z pewnością nie wystarczy do uzyskania przez statystycznego maturzystę odpowiedniej wiedzy ani o polskim piśmiennictwie i jego randze intelektualnej, ani o ważnych doświadczeniach egzystencjalnych człowieka, ani o obywatelskich prawach i powinnościach, ani też o bogatej tradycji narodowej, w którą jest wpisany.

Na aprobatę zasługuje natomiast sama zasada swobodnego doboru lektur. Nie wykluczy ona jednak swoistego konfliktu kompetencji, obecnego także w dzisiejszej szkole. Przypuszczamy więc, że nadal będą zdarzać się sytuacje omawiania na różnych etapach szkolnej edukacji (np. w gimnazjum i liceum) tych samych lektur. Może się tak zdarzyć choćby z reportażami Ryszarda Kapuścińskiego (w gimnazjum można wybrać dowolną lekturę, a w liceum – *Podróże z Herodotem*), z wybranymi wier-

szami Szymborskiej, Miłosza czy Herberta i wielu innych polskich poetów. Z pewnością będą to jednak sytuacje znacznie rzadsze niż dotychczas. To wielki plus wprowadzonych zmian!

Co z wiedzą o języku?

Warto jeszcze pochylić się nad zapisami dotyczącymi nauki o języku. Jak wiadomo, wiedza językoznawcza i umiejętności językowe były marginalizowane niemal „od zawsze”. A sprawa jest wcale niebłaha, gdyż wielu nauczycieli (także nauczycieli akademickich) obserwuje w ostatnich latach wręcz zatrważające pogorszenie się kompetencji językowych uczniów oraz studentów (nawet studentów polonistyki!). Z pewnością ma na to wpływ rozpleniająca się niczym chwast stylistyka forów internetowych, sms-ów, e-maili, popularnych programów telewizyjnych, radiowych itp. Efekt jest taki, że komunikowanie się za pomocą pisma ma charakter coraz bardziej niegramatyczny, a często odbywa się nawet poza systemem polskiego języka literackiego. Rodzi się zatem pytanie: co w tej kwestii mają do zaproponowania Autorzy nowej Podstawy programowej?

Stwierdzamy z satysfakcją: mają oni do zaproponowania spójną i kompletną koncepcję nauczania. Treści nauczania z tego zakresu zostały bowiem zaprojektowane w sposób przemyślany i systematyczny, a co najważniejsze, zostały funkcjonalnie włączone w ogólne ramy nauczania języka polskiego, i to na wszystkich poziomach kształcenia (informacje na ten temat każdorazowo zostały zebrane w blokach programowych pt. *Świadomość językowa*). Głównym celem nauczania językowego w szkole ma być zatem umiejętność sprawnego i świadomego „komunikowania się w języku ojczystym”, „zarówno w mowie, jak i w piśmie” (s. 19). Rozwijana jest ona na każdym etapie kształcenia i obejmuje coraz bardziej zaawansowane, i skomplikowane wiadomości oraz umiejętności.

Autorzy nowej Podstawy programowej deklarują przy tym „integralne traktowanie w dydaktyce praw języka, literatury, kultury i komunikacji”, „równowagę między wiedzą o języku a umiejętnościami językowo-komunikacyjnymi”, „funkcjonalne podejście do gramatyki”, „dowartościowanie potrzeby systematycznego rozwijania słownictwa ucznia” oraz – niezbyt urokliwe słowo – „tekstocentryzm” (s. 60). W myśl tych zapisów wiedza o języku powinna odważnie przekroczyć granice zdania i tradycyjnie pojmowanej gramatyki (zajmującej się wymową, słowotwórstwem, słownictwem, składnią itd.). Winna stać się natomiast wiedzą o różnych sposobach mówienia i formach wypowiedzi (uwzględniającą aspekty intelektualne, emocjonalne,

komunikacyjne, społeczne itp.), językoznawczą tekstologią, a przede wszystkim – przestrzenią doskonalenia umiejętności komunikacyjnych i językowych. Oznacza to m.in. przykładanie większej wagi do kategorii ponadzdaniowych: wypowiedzi, aktu mowy oraz tekstu.

Zalety tego podejścia są widoczne. Polegają one w pierwszym rzędzie na powiązaniu wiedzy o języku i umiejętności z tej dziedziny z wiedzą o kulturze i literaturze. Streszczają się również w nadaniu dużego znaczenia kształceniu umiejętności oraz kompetencji językowych.

Rzecz jasna, nawet „tekstocentryczny” model edukacji językoznawczej może przynieść efekty negatywne. Stanie się tak wówczas, gdy wzmocni tendencje charakterystyczne dla współczesnej komunikacji masowej i nie znajdzie zadowalającego uzupełnienia w pracy u podstaw: właśnie w ćwiczeniu umiejętności poprawnej interpunkcji i ortografii (dla współczesnych uczniów i studentów interpunkcja oraz ortografia coraz częściej nie mają żadnego znaczenia) a także logicznej składni i poprawnego stylu. Znowu bardzo wiele zależy od rozsądku nauczycieli. Szczególnie ważne wydaje się, by nie stał się martwą literą zapis o tym, że na kolejnych etapach kształcenia „wymaga się od uczniów także wiadomości i umiejętności zdobytych na wcześniejszych etapach edukacyjnych” (s. 21). Oby tak się stało!

Nasza wypowiedź nie będzie miała podsumowania. Przyniesie je, nadchodząca wielkimi krokami, nowa rzeczywistość szkolna. W tym miejscu wypada tylko stwierdzić, że Autorzy Podstawy programowej wykonali już swoje zadanie. Teraz ruch należy do autorów programów, podręczników i testów egzaminacyjnych. A potem? Cała nadzieja w mądrości każdego nauczyciela.

Mirosław Skrzypczyk – nauczyciel polonista, wicedyrektor Zespołu Szkół w Szczekocinach. Współredaktor książek „Żydzi lewowski. Obecność i ślady”, (Kraków 2006), „Żydzi szczekocińscy. Osoby, miejsca, pamięć”, (Kraków 2008), członek zespołu przygotowującego projekt „Podstawy programowej kształcenia ogólnego” w 2005 roku. W tym roku nominowany do Nagrody im. I. Sendlerowej „Za naprawianie świata”.

Marek Stanisław – dr hab. prof. Uniwersytetu Rzeszowskiego. Autor książek „Wczesnoromantyczne spory o poezję”, (Kraków 1998), „Przedmowy romantyków. Kreacje autorskie, idee programowe, gry z czytelnikiem”, (Kraków 2007). Publikował w „Arcanach”, „Tekstach Drugich”, „Studiach Norwidianach”, „Zeszytach Szkolnych” oraz pracach zbiorowych. Od 2008 r. dyrektor Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Podstawa programowa z historii pod profesorską lupą

Rozmowa z profesorem Waławem Wierzbiećem z Instytutu Historii UR

Urszula Szymańska-Kujawa: Podstawową i diskutowaną powszechnie zmianą w nauczaniu historii jest pozbawienie uczniów w gimnazjum historii najnowszej. Nauka historii w gimnazjum kończy się zgodnie z nową podstawą programową na roku 1918, by kontynuować ją w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej od roku 1918 do 1989. Czy takie rozwiązanie jest dobre dla uczniów?

Profesor Waław Wierzbieć: Dotychczasowe doświadczenia wskazują, że wprowadzane już od kilkunastu lat zmiany programowe odnoszące się do historii, zarówno w kształceniu młodzieży na poziomie szkoły podstawowej i średniej, jak i na studiach historycznych, w dużym stopniu wpłynęły korzystnie na znajomość historii przez absolwentów poszczególnych etapów kształcenia. Jednocześnie jednak dostrzec można niejednokrotnie zjawisko obniżenia wiedzy historycznej społeczeństwa polskiego. Zjawisko to odnosi się szczególnie do dziejów najnowszych i wyraża się nie tylko brakiem

znajomości podstawowych faktów dotyczących dziejów świata i Europy w XX wieku, ale także faktów z dziejów ojczystych mieszczących się w tym okresie. Wydaje się, że proponowane zmiany podstawy programowej dotyczące nauczania historii na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym mogą zapobiec temu niekorzystnemu zjawisku. Stanie się tak tylko wówczas, gdy wszyscy absolwenci gimnazjum będą także uczniami szkół ponadgimnazjalnych i w pierwszych klasach tych szkół poznawać będą w sposób szczegółowy dzieje po I wojnie światowej do czasów współczesnych. W szczególnie korzystnej sytuacji, jeżeli chodzi o poznawanie dziejów XX wieku, znajdą się uczniowie szkół ponadgimnazjalnych realizujących program nauczania historii w zakresie rozszerzonym. Warto w tym miejscu przypomnieć, że w podstawie programowej odnoszącej się do nauczania historii w szkole ponadgimnazjalnej w zakresie rozszerzonym wiek XX stanowi aż 38,7% treści kształcenia.

W szkole ponadpodstawowej historii będzie się uczyć w dwóch wariantach: rozszerzonym dla humanistów i uzupełniającym dla niehumanistów. Czy to jest wystarczający zasób wiedzy do kształtowania młodego pokolenia Polaków?

Predyspozycje i zdolności uczniów do poszczególnych przedmiotów w dostateczny sposób uwidoczniają się już na poziomie kształcenia w gimnazjum. Kształcenie na poziomie ponadgimnazjalnym ma służyć rozwijaniu oraz ukierunkowywaniu tych zdolności i predyspozycji, a także w dużej mierze przygotowywać do kontynuowania edukacji na określonych kierunkach studiów. Uważam, że reforma programowa dotycząca poszczególnych przedmiotów, w tym także historii, wychodzi naprzeciw tym założeniom. Jest również odzwierciedleniem ogólnych tendencji – światowych i europejskich – w zakresie kształcenia uczniów na poziomie szkoły średniej. Ciągłe i stosunkowo szybkie zwiększanie się stanu wiedzy z poszczególnych dziedzin zmusza wręcz do coraz większej specjalizacji w jej nauczaniu na poziomie szkoły ponadpodstawowej. Ucząc się historii w szkole ponadgimnazjalnej na profilu np. matematyczno-przyrodniczym, uczeń będzie miał okazję poznać wybrane zagadnienia od starożytności po współczesność stosunkowo dokładnie, na zasadzie egzemplifikacji. Nie tylko poprzez

daty i fakty, które ulegają zapomnieniu, ale przede wszystkim poprzez znajomość określonych procesów, zjawisk, „zbliżenie się” do konkretnych postaci historycznych. Dzięki temu dla uczniów historia nie będzie przedmiotem odhumanizowanym.

Czy w nowej podstawie programowej z historii przyjęto właściwe proporcje treści z historii powszechnej do ojczystej i regionalnej, podobnie z historii gospodarczej, politycznej i kultury oraz proporcje treści dotyczące poszczególnych epok?

Wydaje mi się, że w nowej podstawie programowej z historii, zarówno w odniesieniu do gimnazjum, jak i szkół ponadgimnazjalnych, w zasadzie przyjęto właściwe proporcje treści kształcenia. Jednak w gimnazjum zbyt mało, bo zaledwie 3,0% treści poświęcono sprawom regionu. Uważam, że na tym etapie kształcenia to właśnie dzieje i kultura określonego regionu, „małej ojczyzny” uczniów, może stanowić doskonały punkt odniesienia zarówno do dziejów Polski, jak i dziejów powszechnych. Uważam, że w podstawach programowych należy bardziej wyeksponować tę kwestię, ponieważ w dużym stopniu ma ona związek nie tylko z aspektem poznawczym, ale także wychowawczym.

Czy nowa podstawa programowa pozwala młodzieży nie tylko poznać

i zrozumieć historię, ale i rozmiłować się w dziejach ojczystych?

Nowa podstawa programowa zmusza do większej aktywności zarówno nauczycieli historii, jak i uczniów. Za szczególnie cenne uważam zwrócenie większej uwagi w procesie dydaktycznym na źródła historyczne. Uczeń, mając możliwość rozpoznawania i interpretacji źródeł historycznych, może lepiej, w sposób bardziej odpowiedzialny i samodzielny wyjaśniać problemy historyczne. Innymi słowy może znacznie lepiej dostrzec dany problem i budować jego argumentację, przedstawiać własny pogląd na daną kwestię i próbować uzasadniać ten pogląd. Niejako „przy okazji” ma to również duży walor wychowawczy, pozwala w większym stopniu na wyrobienie sobie emocjonalnego stosunku do przeszłości, w tym także do dziejów ojczystych.

Czy potencjalni studenci historii posiadają odpowiednie przygotowanie do podjęcia dalszej nauki w tej dziedzinie? I czy nowa podstawa pomoże przyszłym studentom na pełniejsze zdobywanie wiedzy historycznej?

Zakładając, że przyszłymi studentami historii, powiedzmy na Uniwersytecie Rzeszowskim, będą absolwenci szkół ponadgimnazjalnych z rozszerzonym zakresem nauczania historii, będą to osoby stosunkowo dobrze przygotowane do studiowania historii.

Przy okazji rocznic media obnażają niewiedzę historyczną polskiej młodzieży, winiąc za to szkołę. Czy wprowadzone zmiany są w stanie poprawić tę sytuację? Czy młodzież będzie umiała wykorzystać zdobytą wiedzę i przełożyć ją na życie codzienne?

Myszę, że tak.

Czy nauczyciele, których kształcił uniwersytet, są przygotowani na zmiany? Czy sprostają postawionym im zadaniom?

Uczelnie wyższe, w tym także Uniwersytet Rzeszowski, kształcą nauczycieli historii mających świadomość ciągłego udoskonalania procesu kształcenia uczniów, ciągłej modyfikacji tego procesu. W zawód nauczyciela, zarówno nauczyciela akademickiego, jak i nauczyciela szkoły podstawowej, gimnazjum czy szkoły ponadgimnazjalnej, wpisana jest niejako konieczność ciągłego samokształcenia, modyfikowania i udoskonalania sposobu prowadzenia zajęć dydaktycznych z młodzieżą.

prof. dr hab. Wacław Wierzbieniec *jest profesorem Uniwersytetu Rzeszowskiego, pracownikiem Instytutu Historii*

Ewa Swoboda

Matematyka i rozwój ucznia

Boję się, jak każdy nauczyciel, radykalnych ruchów związanych z reformami kształcenia. Myślę, że nie jest to związane z troską o tzw. „święty spokój” (po co zmieniać coś, co funkcjonuje od lat i jest dobre?). Jest to raczej obawa przed pogorszeniem stanu, który i tak już napawa obawą. Faktem bowiem jest, że niezależnie od wielkiego zaangażowania nauczycieli i ich ciężkiej pracy na i po lekcjach, matematyczne kompetencje naszych uczniów nie są zadowalające.

Dyskusje, które toczą się wokół reformy programowej, dotyczą najczęściej podstawy programowej, a szczególnie tej jej części, w której zawarte są treści kształcenia. Myślę, że warto popatrzeć na problem trochę inaczej, skupiając się raczej na celach kształcenia matematycznego. Matematyka od lat się nie zmienia, ale świat wokół nas stawia zupełnie nowe wyzwania i te wyzwania szkoła powinna realizować, by spełniać swoje podstawowe zadanie. A jest nim przygotowanie młodego człowieka do życia – poprzez wyposażenie go w wiedzę nie tylko przedmiotową, ale również wiedzę o sobie – i w umiejętność pracy z innymi.

Niezaprzeczalnie w całym systemie kształcenia najważniejszym ogniwem jest nauczyciel. Jakie więc wyzwania stawia przed nauczycielem matematyki realizowanie nowych celów kształcenia matematycznego? Przedstawiam własną interpretację zapisów, zawartych w **podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych**, zastanawiając się, co mogą one oznaczać dla nauczyciela matematyki.

We wstępie czytamy: „Kształcenie ogólne w szkole podstawowej tworzy fundament wykształcenia – szkoła łagodnie wprowadza uczniów w świat wiedzy, dbając o ich harmonijny rozwój **intelektualny, etyczny, emocjonalny, społeczny i fizyczny...**” Jak to zdanie interpretować?

Zacznijmy od **rozwoju intelektualnego**. Wydaje się oczywiste, że matematyka rozwija intelektualnie. Ale – kiedy, i jaka matematyka? Wszystkie teorie matematycznego kształcenia podkreślają, że aby zdobyć się na wysiłek intelektualny, trzeba mieć do tego motywację. Jak spowodować, by pierwszym etapem tworzenia wiedzy matematycznej u ucznia była jego wewnętrzna motywacja? Bez tego uczenie się matematyki będzie dla ucznia czynnikiem hamującym jego rozwój intelektualny, gdyż będzie odbywać się poza sferą jego potencjalnych możliwości.

Rozwój etyczny. Matematyka obraca się w kategoriach prawdy i fałszu, często ocierając się o problem błędu, niezrozumienia czy błędnego rozumienia. Uczenie matematyki otwiera olbrzymie pole do tworzenia atmosfery szacunku dla indywidualnego rozumienia (rozumowania) i własnego zdania z jednej strony, a rozumienia i szanowania tzw. „racji obiektywnych” z drugiej. Tworzenie tego pola musi się łączyć z atmosferą dyskusji, wspieranej umiejętnością słuchania argumentów. Dedukcyjny charakter matematyki nie jest więc tylko kwestią stosowania praw logicznych.

Rozwój emocjonalny. W obrębie matematyki na ogół mówi się o emocjach negatywnych. Mało kto cytuje słynne zadanie B. Russela o „oszałamiającej radości nagłego rozumienia”. Małe dzieci potrafią cieszyć się, gdy uda im się wykonać jakieś trudne zadanie. Dorośli chyba też. Matematyka jako ludzka aktywność jest zadaniem wymagającym, ale potrafi dostarczać wielu satysfakcji. Właśnie pozytywne emocje towarzyszące sukcesom matematycznym są cennym narzędziem kształtującym osobowość. Mogą wspierać poczucie własnej wartości, mobilizować do dalszego wysiłku.

Rozwój społeczny. Do tworzenia matematyki – nie tylko na lekcji – potrzebni są „inni”. Nawet wybitne osobistości ze świata matematyki swoje odkrycia dyskutowały z innymi matematykami. Dziś podkreśla się, że matematyka jest nauką społeczną, w sensie wiedzy umownej. Problemy matematyczne rozwiązywane na lekcjach powinny być dyskutowane. Jak to podkreślał L.S. Wygotski „uczenie się oraz rozwój ma miejsce w kontekście uwarunkowań społecznych i kulturalnych. Jest związane z występowaniem różnorodnych relacji zachodzących pomiędzy niezależnymi osobnikami. Nie dość, że każdy różni się od innych – to jeszcze u jednego osobnika jest możliwe istnienie różnych form myślenia, również matematycznego”. Współpraca w grupie wymusza konieczność porozumiewania się, czyli konieczność formułowania i porządkowania myśli, i konieczność w miarę precyzyjnego ich przekazywania. Język jest wtedy narzędziem porządkowania myśli. Z drugiej strony wspólne dyskutowanie na lekcjach daje szansę na dydaktyczne podejścia do definiowania i rozumienia sensu definicji, do rozumienia sensu dowodu, do tworzenia alternatywnych rozwiązań problemu czy do przedłużania zadań otwartych. Daje więc szansę na wyjście poza matematykę rozumianą jako gotowy produkt, i na realizowanie jej w sposób twórczy dla ucznia.

Rozwój fizyczny. Tutaj przełożenie może być nie takie bezpośrednie, ale jednak istnieje. Matematyka jako dyscyplina naukowa powstała z potrzeby opisu zjawisk otaczającego ludzi świata. Myślenie naukowe jest wciąż określane jako umiejętność formułowania wniosków opartych

na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa. Aktywne uczestniczenie w zdobywaniu wiedzy o świecie może być formą wprowadzającą do matematyzacji.

Okazuje się więc, że już pierwsze zdanie ze wstępu do nowej podstawy programowej ukierunkowuje na realizację lekcji matematyki w duchu postulowanym przez współczesną dydaktykę matematyki. Czy nauczyciele zechcą pójść w tym kierunku? Zależy to w dużej mierze od nich samych, chociaż jest oczywiste, że w realizacji tego zadania nauczyciele nie mogą być osamotnieni.

dr Ewa Swoboda *jest pracownikiem Instytutu Matematyki Uniwersytetu Rzeszowskiego, kierownikiem Zakładu Dydaktyki Matematyki; wieloletnim nauczycielem matematyki w szkole podstawowej i gimnazjum*

Krystyna Sawicka

Uwagi dotyczące obniżenia wieku szkolnego. Okiem matematyka

W ciągu minionego roku szkolnego wielokrotnie publicznie debatowano na temat edukacji sześciolatków w pierwszych klasach szkoły podstawowej. Rodzice wyrażają swoje obawy związane z tym problemem. Prezentowane były również opinie aprobujące obniżenie wieku szkolnego. Z pewnością można się zgodzić z wieloma argumentami prezentowanymi przez grupę rodziców, którzy martwią się o swoje pociechy. Z reguły są to rodzice z miast, gdzie sześciolatki chodziły do przedszkoli i pozostawały pod opieką do godziny 16.00, mając całodzienne wyżywienie. W wielu przypadkach jako argument przedstawia się brak odpowiednich warunków dla sześciolatków w szkołach. Niewiele przy tej okazji mówi się o małych szkołach wiejskich, przy których funkcjonują oddziały przedszkolne. Dzieci przebywają tam najczęściej do godziny 13.00. Większość tych szkół nie może zaproponować dzieciom gorącego posiłku lub drugiego śniadania. Część z nich jest czasami

refundowana przez gminne ośrodki pomocy społecznej; jest to dla dzieci szansa na zjedzenie gorącego posiłku. Rodzice w małych miejscowościach chętnie prowadzą swoje pociechy do szkoły. Pytają przy tym o możliwość uczęszczania również pięciolatek do oddziałów przedszkolnych dla sześciolatek. Niestety, w większości przypadków nie było to możliwe ze względów formalnych.

Powszechność zorganizowanej edukacji dla pięciolatek to duża szansa dla dzieci z małych miejscowości; dzieci niemających możliwości uczęszczania do przedszkoli. Szkoda, że o tym mówi się tak mało. Z pewnością pojawią się problemy związane z dowozem dzieci do szkół, jednak z tym można sobie poradzić. Wymaga to dodatkowych środków finansowych, ponieważ istnieje potrzeba zapewnienia odpowiedniego autobusu i opieki. W wielu gminach dowóz jest już właściwie organizowany, stosownie do potrzeb. Pada również argument dotyczący konieczności zapewnienia dzieciom bezpieczeństwa. To nic nowego. Obecnie nauczyciele również są zobowiązani do zapewnienia uczniom bezpiecznych warunków pobytu w szkole. Z pewnością jest to łatwiejsze w mniej licznych oddziałach i w mniejszej placówce edukacyjnej niż w wielkim zespole. W mniejszych miejscowościach nie będzie to stanowiło problemu, są jednak szkoły, w których warto egzekwować zapis z podstawy programowej dotyczący wskazanego limitu uczniów w oddziale (26). Jest to niezwykle istotne przy zapewnieniu właściwych warunków organizacyjnych do dobrej realizacji zajęć w klasach I–III.

W wielu szkołach funkcjonują oddziały łączone, gdzie sześciolatki większość czasu przebywają z siedmiolatkami. Okazuje się, że młodsze dzieci radzą sobie zupełnie dobrze i efektywnie pracują razem ze starszymi. Wiele małych szkół może poszczycić się bardzo dobrymi warunkami lokalowymi. Dla oddziałów przedszkolnych i klas I–III są wydzielone odrębne części sali lekcyjnej, w których są wykładziny, a nawet dywany, do zajęć rekreacyjnych. Pomieszczenia są ciepłe i kolorowe, a dzieci bardzo chętnie w nich przebywają. W trakcie ostatnich moich wizyt w szkołach wiejskich słyszałam różne opinie na temat obniżenia wieku szkolnego. Gdy pytałam o konkretne obawy rodziców, często słyszałam odpowiedź: „Bo szkoły są nieprzygotowane”. Taka opinia rodziła następne pytanie: „W jaki sposób szkoły powinny być przygotowane na przyjęcie sześciolatek do pierwszej klasy?”. Padały wówczas odpowiedzi na temat wyglądu sal, ich wyposażenia (dywany, zabawki, odpowiednie meble, przystosowane ławki, łazienki). Okazuje się że rodzice nie zdawali sobie sprawy z tego, że w ich szkole sale tak właśnie wyglądają; argumenty przez nich wysuwane są tak naprawdę bezpodstawne. Kolejnym argumentem już zdecydowanie

mniejszej grupy było stwierdzenie, że dzieci są zbyt małe, by iść do klasy pierwszej, gdyż sobie nie poradzą.

Te i inne wypowiedzi pozwalają na sformułowanie wniosku, że podstawową obawą wielu dorosłych jest to, że sześciolatki będą musiały podporządkować się normom edukacyjnym ustalonym dla dzieci siedmioletnich. Jest to jednak obawa niesłuszna. Sześciolatki nie mają obowiązku sprostania wymogom określonym dla siedmiolatek. Aby wyraźnie i szczegółowo określić cele i wymagania edukacyjne dla sześciolatek, została opracowana podstawa programowa, w której specjalną uwagę poświęcono klasie pierwszej. Jak będzie wyglądała realizacja tych zapisów, pokaże praktyka. Uważam, że nauczyciele już wiele razy udowodnili, że dbają o to, by dzieci czuły się w szkole dobrze i bezpiecznie.

Uczniowie w młodszym wieku szkolnym są bardzo zainteresowani zajęciami matematycznymi. Zakres edukacji matematycznej określony w podstawie programowej obecnie funkcjonującej w oddziałach przedszkolnych jest zbliżony do tego, co się robi w klasie pierwszej. Ambicje nauczycieli sprawiają że w wielu przedszkolach czy oddziałach przedszkolnych dzieci już po dwóch, trzech miesiącach nauki piszą cyferki w zeszytach w kratkę. Bardzo chętnie wykonują różne obliczenia z użyciem liczmanów. Biorą aktywny udział w zabawach dydaktycznych. Zakres nowej podstawy programowej w obszarze edukacji matematycznej jest dostosowany do możliwości dzieci sześciolatków i stwarza szanse właściwego rozwoju zdolności i umiejętności matematycznych uczniów. Wydzielenie w podstawie programowej klasy pierwszej eliminuje obawy przed wygórowanymi wymaganiami w stosunku do dzieci, które nie będą miały możliwości nabycia szerszych niż wymienione w podstawie programowej, umiejętności.

Po raz kolejny należy podkreślić konieczność wykorzystywania w edukowaniu matematycznym szeregu pomocy dydaktycznych, które wspomogą działania dziecka. Należy nadmienić, że nie są tu potrzebne specjalne środki finansowe, ponieważ można wykorzystać wiele atrakcyjnych liczmanów z najbliższego otoczenia, o czym dobrze wiedzą sami nauczyciele. Podstawa programowa zwraca uwagę na konieczność stosowania metod pracy uwzględniających możliwości rozwojowe dzieci sześciolatków oraz dzieci z kolejnych klas edukacji wczesnoszkolnej.

Autorzy nowego dokumentu podkreślają fakt, że podstawa określa to, co powinno umieć dziecko o przeciętnych możliwościach, nie zamyka jednak drogi dla dzieci, które mogą więcej. Pan profesor Zbigniew Semadeni na spotkaniach z nauczycielami w sprawie nowej podstawy z matematyki wielokrotnie mówił o możliwości wprowadzania innych zagadnień niż wymienione w podstawie, jednak bez konieczności wymagania ich od

dzieci. W edukacji matematycznej jest to niezwykle istotne, gdyż – jak już wspomniano – dzieci chętnie uczą się rachunków i rozwiązują problemy matematyczne.

Z pewnością początki nie będą łatwe zarówno dla rodziców, jak i dla nauczycieli. Sądzę jednak, że obawy, które towarzyszą rodzicom i nauczycielom szybko zostaną rozwiane. Każda reforma jest obciążona pewnym ryzykiem, ale to od nas zależy czy ryzyko będzie niewielkie, czy też nie będzie go wcale. Przecież wszystkim dorosłym zależy na tym, by nasze pociechy chętnie uczęszczały do przedszkola i do szkoły.

Krystyna Sawicka *jest nauczycielem klas I–III, doradcą metodycznym, obecnie wizytatorem Kuratorium Oświaty w Lublinie, autorem opracowań metodycznych oraz materiałów pomocniczych dla dzieci z klas I–III*

Piotr Gębica

Kilka uwag do podstawy programowej nauczania geografii w gimnazjum i liceum

Nie sposób odnieść się do wszystkich treści zawartych w podstawach programowych nauczania geografii w gimnazjum i liceum. Na początku chciałbym podzielić się kilkoma ogólnymi uwagami na temat geografii – przedmiotu wykładanego na różnych kierunkach uczelni i nauczanego w gimnazjum i szkołach ponadgimnazjalnych.

Geografia od wielu lat jest spychana w szkołach na boczne tory, ustępując miejsca innym przedmiotom i dyscyplinom naukowym, a Nauki Geograficzne w Polsce znajdują się w głębokiej defensywie. W edukacji młodzieży kładzie się obecnie nacisk głównie na nauki ekonomiczne, powszechnie wykłada przedsiębiorczość, marketing i zarządzanie. Jak wobec

tych faktów jest postrzegana w szkołach geografia? Na uczelniach w ramach „oszczędności” środków obcina się godziny wykładów i ćwiczeń z geografii. W liceach paradoksalnie zmniejszono (czytaj obcięto!) liczbę godzin nauczania geografii do 1 godziny tygodniowo, zachowując przy tym większą liczbę godzin z innych przedmiotów (na przykład historii i biologii). Tę niezdrową sytuację próbuje się leczyć w szkolnictwie polskim nie poprzez kompleksowe badanie i diagnozowanie schorzenia, ale doraźnymi środkami, a więc najprościej zmianami w programach nauczania (i w dodatku co kilka lat). Eksperymentujemy na żywym materiale, jakim są uczniowie szkół gimnazjalnych i liceów. Przeładowane teoretyczną wiedzą programy nauczania i podręczniki oraz ciągły brak czasu na realizację zamieszczonych w nich tematów zmusza nauczycieli do ograniczenia nauczanych treści i selekcji materiału. Należy pamiętać, że geografia jest tylko jednym z wielu przedmiotów nauczania w szkołach, ale za to **coraz częściej wybieranym przez uczniów jako przedmiot maturalny**. Rozległość wiedzy geograficznej, którą powinien opanować uczeń gimnazjum czy liceum, jest olbrzymia i należy się zastanowić czy cała ta wiedza jest potrzebna i użyteczna? Uczniowie zdobywają wiedzę encyklopedyczną i umieją najczęściej rozwiązywać tylko testy. Z kolei nauczyciele, aby poszerzyć wiedzę uczniów i pogłębić ich zainteresowania często pracują bez dodatkowego wynagrodzenia, poza swoimi godzinami służbowymi, czyli społecznie. Czy to się zmieni w nowym systemie reformowania geografii w szkołach?

W uwagach szczegółowych chciałbym odnieść się do pomijanej albo zanedbywanej w programach nauczania geografii roli zajęć terenowych. W programie nauczania na poziomie gimnazjalnym, a szczególnie w liceach, powinno się przeznaczyć obligatoryjnie od kilku do kilkunastu godzin (nie 45 minut!) na przeprowadzenie zajęć (ćwiczeń) terenowych w najbliższej okolicy szkoły, a także prowadzenie (np. wspólnie z nauczycielami fizyki czy biologii w ramach kół przedmiotowych) prostych obserwacji i pomiarów zjawisk hydrometeorologicznych (np. opadów atmosferycznych, stanów wody w rzekach, monitoringu zanieczyszczenia i in.). Obserwację tych zjawisk można powiązać z lekcjami na temat powstawania form ukształtowania powierzchni Ziemi, demonstrując po opadach burzowych i powodziach w terenie efekty niszczącej i budującej działalności rzek i potoków górskich czy skutki ruchów masowych (osuwisk), których na pewno nie brak w najbliższej okolicy szkoły. Po pierwsze, prowadzenie tego typu stałych obserwacji pokazuje, że rośnie natężenie i skala zjawisk ekstremalnych, związanych z globalnymi zmianami klimatu. Jednocześnie jesteśmy naocznymi świadkami, że kształtowanie krajobrazu najbliższej okolicy, będącej miejscem naszego zamieszkania, nie jest wirtualną fikcją,

ale namacalnym faktem. Po drugie, prowadzenie takich obserwacji i pomiarów na terenie gmin i powiatów, na przykład w ramach monitoringu powodziowego, jest niezmiernie ważne i użyteczne z punktu widzenia lokalnego społeczeństwa i różnych służb, które nie są często przygotowane na przeciwdziałanie gwałtownym ulewom i powodziom.

W dobie niwelowania granic i skracania czasu podróży, kiedy młodzież masowo odwiedza kraje europejskie w celach zarobkowych i czasem z rodzicami wyjeżdża poza granice naszego kontynentu, sensownym wydaje się położenie w podstawie programowej większego nacisku i zainteresowania **geografią regionalną**. Poznanie innych krajów, narodów i ich kultur poszerza znacznie horyzonty naszej wiedzy o regionach geograficznych i znacznie ułatwia nawiązanie kontaktów. Popieram jak najbardziej tezę, że naukę geografii i odkrywanie świata powinniśmy zacząć od poznania miejsca swojego zamieszkania oraz bliższych i dalszych regionów Polski. Zadaniem nauczycieli jest metodyczne ukierunkowanie zainteresowań własnym regionem, jego poznanie poprzez organizowanie jedno- czy dwudniowych wycieczek szkolnych, rajdów plenerowych, marszów na orientację.

Podsumowując, należy mieć tylko nadzieję, że zmiany w podstawie programowej nauczania geografii, wprowadzane obecnie w gimnazjach i liceach, prowadzić będą do zwiększenia liczby godzin nauczania z przedmiotu, „odchudzenia” programów szkolnych oraz zwrócenia większej uwagi na użyteczność przekazywanej wiedzy.

prof. dr hab. Piotr Gębica *jest kierownikiem Katedry Geografii w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie*

100 lat Gimnazjum i Liceum w Brzozowie

Mam nadzieję, że najlepsze lata ciągle jeszcze przed nami

Rozmowa z Panią Dorotą Kamińską, dyrektorem Liceum Ogólnokształcącego w Brzozowie

Rosław Pawlikowski: We wrześniu 2009 roku uczniowie i nauczyciele Gimnazjum i Liceum przed laty, a obecnie I Liceum Ogólnokształcącego w Brzozowie, świętować będą stulecie ich szkoły. Ustawiony opodal budynku szkolnego billboard obwieszcza przechodniom 100 lat jej „tradycji i sukcesów”. Ma więc szkoła wiekową historię i dobrą tradycję, co edukacyjne dokonania pobudza, a i sprośtaniu wyzwaniom współczesności, doświadczeniem przeszłości służyć będzie. Toteż warto naszą rozmowę o szacownej Jubilatce rozpocząć od przywołania wydarzeń i faktów ważnych dla jej galicyjskich jeszcze narodzin i oświatowej aktywności w odrodzonej Polsce. Jak zatem doszło do powołania Gimnazjum w Brzozowie i jakimi były pierwsze lata jego edukacyjnej działalności?

Dorota Kamińska: Gimnazjum w Brzozowie zostało powołane do życia 7 sierpnia 1909 r. „najwyższym postanowieniem” cesarza Franciszka Józefa I. Starania władz miejskich rozpoczęły się dwa lata wcześniej. Skutecznie

wspierał je poseł do galicyjskiego Sejmu Krajowego – właściciel dóbr w Bachórze – Zdzisław Skrzyński oraz poseł do wiedeńskiej Rady Państwa – brzozowianin dr Stanisław Biały. Nowo powstałe gimnazjum rozpoczęło oświatową działalność w roku obchodów 550. rocznicy założenia Brzozowa przez króla Kazimierza Wielkiego i 50. rocznicy utworzenia powiatu. Początki były trudne; z niemałym trudem kompletowano kadrę nauczycielską i pomoce dydaktyczne. Przez pierwsze dwa lata nauka odbywała się w parterowym drewnianym budynku, a później w budynku po szkole ludowej męskiej przy ul. Mickiewicza. Wkrótce rozpoczęła się I wojna światowa. Gimnazjum przetrwało rosyjską okupację i w 1917 roku odbył się pierwszy w jego dziejach egzamin dojrzałości. Złożyło go... 14 abiturientów. Rok później 2 listopada, a więc w czasie, kiedy rozpadały się Austro-Węgry, a w okupowanym przez Niemców Królestwie Polskim formalnie rządziła jeszcze Rada Regencyjna, nauczyciele brzozowskiego gimnazjum

zgodnie oświadczyli – tu zacytuję fragment *Kroniki* naszej szkoły – że „chcą pracować jako zaleźni od rządu polskiego w samodzielnym państwie polskim”.

W czasach II Rzeczypospolitej, a dokładniej w drugiej połowie lat trzydziestych ubiegłego stulecia, władzom miasta i lokalnej społeczności udało się przezwyciężyć trudności lokalowe i kadrowe szkoły. Jakim było brzozowskie Gimnazjum i Liceum w przededniu II wojny światowej?

Budowę siedziby Gimnazjum na miarę jego potrzeb brzozowianie i władze miasta planowali już w chwili utworzenia szkoły. Wybuchła jednak wojna, a później trzeba było przede wszystkim leczyć powojenne rany. Już w początkach odrodzonej Polski związał się komitet na rzecz budowy nowego budynku Gimnazjum. Jego starania wspierał poseł powiatu brzozowskiego dr Stanisław Rymarz i senator dr Stanisław Biały. I udało się. W październiku 1925 roku poświęcono kamień węgielny pod nowy budynek szkoły. Oddano go do użytku w 1931 roku. Budynek szkoły był nie tylko jednym z najpiękniejszych w ówczesnym województwie lwowskim, ale i znakomicie wyposażonym w nowoczesne pomoce dydaktyczne. Nauczyciele fizyki jeszcze w latach 60. ubiegłego stulecia wykorzystywali je do ćwiczeń. W przededniu II wojny światowej szkoła miała również ustabilizowane już i bardzo

kompetentne grono pedagogiczne. Od kilkunastu lat przewodził mu dyrektor Michał Mrozowski.

W latach wojny i niemieckiej okupacji Polski absolwenci szkoły walczyli w kraju i w obronie naszych sojuszników. O jakich wydarzeniach z tamtych lat warto, a nawet trzeba, pamiętać? Kogo wspominać?

Już od pierwszych dni wojny w żołnierskich szeregach broniących ojczyzny byli absolwenci naszego Gimnazjum i Liceum. I było ich wielu, więc niełatwo powiedzieć, kogo wspominać. Zwłaszcza mnie. Bo tamte lata w domu wspominali moi dziadkowie. Mogę więc powiedzieć, czego się od starszego pokolenia dowiedziałam i co wyczytałam. Sądzę, że warto pamiętać o kilkudziesięciu absolwentach naszej szkoły – żołnierzach „polskiego września”, którzy później walczyli w obronie Francji i Anglii, a także bili się pod Monte Cassino. Warto również pamiętać, że Komendę Obwodu Brzozów ZWZ-AK prawie w całości tworzyli nasi maturzyści. Inni powielali i kolportowali podziemną prasę. Wielu zginęło.

Czy nauczyciele zamkniętej przez okupanta szkoły brali udział w tajnym nauczaniu?

Tak – i tu łatwiej mi mówić. Może za sprawą jakiejś ciągłości nauczycielskiego kodu życia? Za

tajne nauczanie w czasie okupacji życie można było stracić. Uczono jednak na kompletach w prywatnych domach i w klasztorze o.o. Jezuitów w Starej Wsi. W domu i klasztorze tajne nauczanie prowadziły od początku 1940 roku siostry Kuziówny: Maria i Joanna. I wielu innych nauczycieli, zwłaszcza z Brzozowa i Domaradza. Tajnej Komisji Egzaminacyjnej dla maturzystów przewodził Józef Dydek, nauczyciel z brzozowskiego Gimnazjum. W jej skład wchodziło wielu innych nauczycieli. W okupowanym Brzozowie tzw. małą maturę zdało ponad stu uczniów, a licealną kilkunastu.

Trwała jeszcze wojna, gdy w wyzwolonym Brzozowie pracę edukacyjną wznowiło Gimnazjum i Liceum. Jak te pierwsze trudne powojenne lata zapisały się w szkolnej kronice, wspomnieniach nauczycieli i uczniów?

Wręcz znakomicie. Był wielki entuzjazm i równa mu chęć nauczania i uczenia się. Jego ślady odnajduję w szkolnej kronice, a zwłaszcza we wspomnieniach nauczycieli i uczniów. Tych spisanych i tych zapamiętanych. Bardzo aktywny był Związek Harcerstwa Polskiego i szkolny chór. A nowy rok szkolny rozpoczynał się Mszą św. I religii uczono w szkole.

Ale ten klimat swobody myśli i edukacyjnych działań krótki miał żywot.

W brzozowskim już wówczas Liceum Ogólnokształcącym wzrastowi liczby uczniów, niewątpliwie korzystnemu dla ciężko doświadczonej wojną młodzieży, towarzyszyła jednakże nasilająca się jej indoktrynacja, co razem wzięte nie sprzyjało zapewne utrzymaniu wysokiego poziomu nauczania. A jednak w tamtych trudnych latach Liceum ukończyło i w świat po nauki wyjechało wielu maturzystów, wśród nich znany rzeźbiarz Marian Konieczny i tragicznie zmarły prezes NIK Walerian Pańko. Jak to było możliwe?

Było możliwe z kilku, jak sądzę, powodów. Głównym była pedagogiczna kompetencja nauczycieli i ich obywatelska postawa, umocniona doświadczeniami wojny i okupacji. Zasłużenie dużym był wtedy autoritet nauczyciela. Takiemu nauczycielowi się ufało i najczęściej bardzo się go lubiło. Po wtóre – wartości osobowe wyniesione z rodzinnego, najczęściej wiejskiego, domu. Był tu i moralny imperatyw uczenia się i wdzięczności dla nauczyciela. Tradycyjny model wychowawczy w tamtych latach wyjątkowo się sprawdzał. Umacniał go kościół katolicki. Religii, jak to często mówi ks. Julian Pudło, dziś infułat a wtedy młody katecheta, nauczano w katakumbach. Nie obeszło się bez szyszan.

W 1959 roku w klimacie popaździernikowej liberalizacji życia w Polsce uro-

czyście obchodzono jubileusz 50-lecia Gimnazjum i Liceum. Powszechna radość z tego spotkania pokoleń, co właśnie tej szkoły byli absolwentami, skłania do namysłu nad edukacyjną tradycją. Jakie to wartości i wzorce osobowe świadczyły o walorach szkolnej tradycji, obecnej – jak mniemam – i dzisiaj w nauczaniu i wychowywaniu młodzieży?

Historia półwiecza brzozowskiego Gimnazjum i Liceum wyraźnie wskazuje na dbałość o utrzymanie wysokiej jakości pracy szkoły. Pamiętamy i dzisiaj o tym, że edukacyjne sukcesy były możliwe dzięki przedmiotowej kompetencji i osobowości spolegliwego opiekuna – nauczyciela, zaangażowaniu i pracowitości uczniów oraz wsparciu lokalnej społeczności i jej władz samorządowych. Wszystko to warte jest kontynuowania. Zmienia się natomiast kształt dziedzictwa patriotyzmu i aktywności społecznikowskiej. Żyjemy przecież, uczymy się i pracujemy w kraju bezpiecznym i demokratycznym. Stąd w naszej obecnej pracy wychowawczej mocno akcentujemy podmiotowe walory ucznia obywatela, w tym jego odpowiedzialność za kreowanie własnej przyszłości. No i kształtowanie takich cech jak pracowitość i gospodarność oraz prawość i szacunek dla bliźnich. Dobrze pracy wychowawczej szkoły służy osoba jej patrona, Króla Kazimierza Wielkiego. Monarcha ten przecież

organizował osadnictwo w Ziemi Sanockiej, lokował Brzozów, tworzył uniwersytet w Krakowie...

Dobra szkoła nie tylko nauczycielem stoi, bo kształcenie dla przyszłości bez nowoczesnej bazy technicznej byłoby niemożliwe. Jakie są wasze osiągnięcia w tej dziedzinie?

Baza szkoły ciągle jest modernizowana i wyposażana dzięki inwestycjom finansowanym ze środków Starostwa Powiatowego. Widocznym początkiem tej modernizacji jest wybudowana w drugiej połowie lat 80. ubiegłego stulecia nowoczesna sala gimnastyczna. A z nastaniem III Rzeczypospolitej przyszedł czas na informatyzację szkoły.

Na przełomie stuleci przeprowadzono w Polsce reformę edukacji. Jak ją wdrażaliście w waszym Liceum?

Chyba podobnie jak każdą reformę. Początkowo z wielkimi emocjami i niepokojem. W Liceum utworzono klasy o profilach: matematyczno-informatycznym, biologiczno-chemicznym, humanistycznym, pedagogicznym i ogólnym. Teraz szkoła funkcjonuje bardzo spokojnie, a nowa matura jest naprawdę zasadna. W br. w szkole uczy się 572 uczniów. Maturę zdało 98,3%.

Bardziej szczegółowo: jak nauczyciele realizują nowe zadania wynikające ze zmodyfikowanej Karty Nauczyciela?

To nic nowego. Zajęcia, które nauczyciele prowadzili „od zawsze” z uczniami w formie kółek zainteresowań, teraz trzeba będzie jedynie udokumentować.

A od niedawna i maturę zdaje się inaczej. Czy lepiej i... po co nam matura w czasach łatwej dostępności na studia wyższe?

Lepiej, a jeszcze lepiej będzie od 2010 r. – gdy obowiązkowa będzie matematyka. A łatwa dostępność na studia wyższe jest tylko na „łatwe studia”, które niekoniecznie otwierają dobre perspektywy na przyszłość. Praktycznie 100% absolwentów podejmuje naukę na studiach wyższych.

Dokąd zmierza Brzozowska Jubilatka i jak widzicie Państwo jej rolę w środowisku?

Mam nadzieję, że najlepsze lata ciągle przed nami i w naszym lokalnym środowisku odgrywać będziemy nadal wiodącą rolę.

Dla osiągnięcia tych zamierzeń niezbędnym jest doskonalenie jakości jej pracy, w tym przede wszystkim kompetencji nauczyciela. Jakie w tym obszarze aktywności szkoły były i będą realizowane przedsięwzięcia i jak Pani ocenia współpracę z Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w tym zakresie?

Z PCEN-em współpracujemy od dawna, m.in. poprzez organizowany cykl szkoleń rady pedagogicznej w ramach tzw. kontraktów dydaktycznych. Nauczyciele korzystają również z indywidualnych form doskonalenia, organizowanych przez ośrodek w Krośnie i w Czudcu.

We wrześniu br. odbędzie się Jubileusz 100-lecia Gimnazjum i Liceum w Brzozowie. Jakie są Pani oczekiwania z nim związane?

Oczekujemy jak największej liczby absolwentów – to jest najistotniejsze.

Równie bogatej tradycji i edukacyjnych sukcesów życzę Waszej Jubilatce na kolejne 100 lat i dziękuję za rozmowę.

rozmawiał
Rosław Pawlikowski
- emerytowany
pracownik PCEN

Rafał Górka

Kompetencje kuratorów oświaty po zmianach w ustawie o systemie oświaty

W dniu 19 marca 2009 r. Sejm Rzeczypospolitej Polskiej uchwalił – pomimo protestów wielu rodziców oraz weta Prezydenta – ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw¹.

Głównym celem, który przyświecał autorom (tj. Rządowi RP) projektu uchwalonych zmian, jest zwiększenie dostępu do edukacji wysokiej jakości. Realizację tego celu ma umożliwić m.in. „odbiurokratyzowanie sprawowanego nadzoru pedagogicznego i jasny rozdział zadań pomiędzy organy prowadzące szkoły oraz organy sprawujące nadzór pedagogiczny będący elementem racjonalnej decentralizacji części kompetencji państwa w obszarze oświaty i wychowania”².

Działanie to ma być w założeniu zrealizowane przede wszystkim przez ograniczenie zadań kuratorów oświaty i kuratoriów wyłącznie do tych, które mają bezpośredni wpływ na podniesienie jakości kształcenia. Zadania „odebrane” kuratorom oświaty zostały przekazane samorządom, co ma również znacząco wpłynąć na efekty kształcenia, wyrównywanie szans edukacyjnych i podnoszenie jakości pracy szkół i placówek oświatowych.

Zmiany kompetencji kuratorów oświaty nie dotyczą wyłącznie ograniczenia zadań, gdyż pojawiają się również zadania zupełnie nowe (np. w zakresie tworzenia i likwidowania oddziałów międzynarodowych).

Dla celów niniejszego opracowania kompetencje kuratora oświaty zostały uporządkowane (z pewnymi wyjątkami) zgodnie z kolejnością artykułów ustawy o systemie oświaty³. Treść przepisów obecnie obowiązujących została **pogrubiona**.

¹ Ustawa z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. Nr 56, poz. 458).

² Uzasadnienie do rządowego projektu ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw.

³ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).

1. [Przekazanie prowadzenia szkoły] **Art. 5 ust. 5g – Jednostka samorządu terytorialnego, będąca organem prowadzącym szkołę liczącą nie więcej niż 70 uczniów, na podstawie uchwały organu stanowiącego tej jednostki oraz po uzyskaniu pozytywnej opinii kuratora oświaty, może przekazać, w drodze umowy, osobie prawnej niebędącej jednostką samorządu terytorialnego lub osobie fizycznej prowadzenie takiej szkoły.**

Na mocy tego przepisu – będącego nowością w prawie oświatowym – umożliwiono organom prowadzącym, po uzyskaniu pozytywnej opinii kuratora oświaty, przekazanie prowadzenia szkoły osobie prawnej niebędącej jednostką samorządu terytorialnego lub osobie fizycznej. Przepis ten ma przede wszystkim na celu uniknięcie procesu likwidacji szkoły, a w szczególności łatwiejszy dostęp dzieci i młodzieży do szkół w najbliższym sąsiedztwie miejsca zamieszkania oraz ochronę miejsc pracy dla nauczycieli.

2. [Zakładanie i prowadzenie placówek] **Art. 5 ust. 6a – Powiat i gmina mogą zakładać i prowadzić w ramach zadań własnych publiczne placówki doskonalenia nauczycieli, zakłady kształcenia nauczycieli i biblioteki pedagogiczne, z zastrzeżeniem ust. 3c.**

Pierwszym z przepisów, w którym „odchudzone” zadania kuratora, jest art. 5 ust. 6a. W porównaniu z poprzednim jego brzmieniem nie występuje obecnie obowiązek uzgadniania z kuratorem oświaty zakładania i prowadzenia przez powiat i gminę publicznych placówek doskonalenia nauczycieli, zakładów kształcenia nauczycieli i bibliotek pedagogicznych.

3. [Zatrudnianie osób niebędących nauczycielami] **Art. 7 ust. 1a – W uzasadnionych przypadkach w szkole publicznej może być, za zgodą kuratora oświaty, a w przypadku szkoły artystycznej – ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego, zatrudniona osoba niebędąca nauczycielem, posiadająca przygotowanie uznane przez dyrektora szkoły za odpowiednie do prowadzenia danych zajęć.**

Ust. 1d – Przepisy ust. 1a i 1b stosuje się również w przypadku zatrudnienia osoby posiadającej przygotowanie zawodowe uznane przez dyrektora szkoły lub placówki za odpowiednie do prowadzenia zajęć z zakresu kształcenia zawodowego, z tym że zatrudnienie tej osoby następuje za zgodą organu prowadzącego.

Kolejnym ograniczeniem kompetencji kuratorów jest treść art. 7. O ile sam przepis art. 7 ust. 1a uzależniający zatrudnianie osób niebędących nauczycielami pozostał niezmienny, o tyle wprowadzenie ust. 1d odebrało

kuratorom kompetencje w zakresie wyrażania zgody na zatrudnienie osoby prowadzącej zajęcia z zakresu kształcenia zawodowego.

4. Pozostający w niezmienionej treści **art. 9c ust. 2** określa kompetencje okręgowych komisji egzaminacyjnych, w tym zakres ich współpracy z kuratorami. Współpraca ta ma szczególne znaczenie w odniesieniu do kreowania polityki oświatowej w województwie.

5. Uchylenie **art. 17 ust. 6** pozbawiło kuratorów oświaty bezpośredniego wpływu na tworzenie planów sieci szkół publicznych. Dotychczas, przed podjęciem uchwały w tym zakresie, organ prowadzący miał obowiązek uzyskać pozytywną opinię kuratora oświaty o zgodności planu z przepisami **art. 17 ust. 1-5**.

6. [Kompetencje kuratora oświaty] W niezmienionym kształcie pozostały po zmianach zadania i kompetencje kuratora oświaty oraz zasady sprawowania nadzoru pedagogicznego określone w art. 31-35a.

Art. 31 ust. 1 – Kurator oświaty, w imieniu wojewody, wykonuje zadania i kompetencje w zakresie oświaty określone w ustawie i przepisach odrębnych na obszarze województwa, a w szczególności:

1) sprawuje nadzór pedagogiczny nad publicznymi i niepublicznymi szkołami i placówkami oraz placówkami doskonalenia nauczycieli, w tym nad niepublicznymi placówkami doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym, które znajdują się na obszarze danego województwa;

2) wydaje decyzje administracyjne w sprawach określonych w ustawie;

4) współdziała z radami oświatowymi powołanymi na podstawie art. 48;

5) wykonuje zadania organu wyższego stopnia w rozumieniu przepisów Kodeksu postępowania administracyjnego:

a) w stosunku do organów jednostek samorządu terytorialnego – w sprawach szkół publicznych, zakładanych i prowadzonych przez osoby prawne i fizyczne, oraz szkół i placówek niepublicznych,

b) w stosunku do dyrektorów szkół – w sprawach z zakresu obowiązku szkolnego i obowiązku nauki oraz w sprawach skreślenia uczniów z listy uczniów;

6) realizuje politykę oświatową państwa, a także współdziała z organami jednostek samorządu terytorialnego w tworzeniu i realizowaniu odpowiednio regionalnej i lokalnej polityki oświatowej, zgodnych z polityką oświatową państwa;

c) opracowuje programy wykorzystania środków na dofinansowanie

doskonalenia nauczycieli, wyodrębnionych w budżecie wojewody, po zasięgnięciu opinii związków zawodowych reprezentatywnych w rozumieniu ustawy z dnia 6 lipca 2001 r. o Trójstronnej Komisji do Spraw Społeczno-Gospodarczych i wojewódzkich komisjach dialogu społecznego;

7) organizuje olimpiady, konkursy, turnieje, przeglądy oraz inne formy współzawodnictwa i prezentacji osiągnięć uczniów szkół na obszarze województwa;

8) współdziała z okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi;

9) bada potrzeby nauczycieli w zakresie doskonalenia oraz inicjuje i koordynuje działania związane z doskonaleniem nauczycieli, współdziałając z organami prowadzącymi szkoły i placówki, a także może podejmować działania wspomagające materialnie i organizacyjnie doskonalenie nauczycieli, w szczególności promować nowatorstwo dydaktyczno-wychowawcze;

10) wspomaga działania w zakresie organizowania egzaminów i sprawdzianów w szkołach;

11) współdziała z organami jednostek samorządu terytorialnego w zakresie kształtowania i rozwoju bazy materialnej szkół i placówek;

12) współdziała z właściwymi organami, organizacjami i innymi podmiotami w sprawach dotyczących warunków rozwoju dzieci i młodzieży, w tym w przeciwdziałaniu zjawiskom patologii społecznej, a także może wspomagać działania tych podmiotów;

13) koordynuje, wspomaga i nadzoruje organizację wypoczynku dzieci i młodzieży na obszarze województwa w okresie ferii letnich i zimowych;

14) wykonuje inne zadania określone w przepisach odrębnych, w szczególności w zakresie obronności.

ust. 2 – Programy operacyjne, o których mowa w ustawie z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju (Dz. U. Nr 227, poz. 1658), a także programy rządowe, o których mowa w art. 90u, mogą określać zadania, które kurator oświaty wykonuje w imieniu wojewody.

Art. 32 ust. 1 – Kurator oświaty wykonuje swoje zadania i kompetencje przy pomocy kuratorium oświaty.

ust. 3 – Wojewoda, na wniosek kuratora oświaty, może tworzyć delegatury kuratorium oświaty. Kierownik delegatury może, z upoważnienia kuratora oświaty, prowadzić sprawy na obszarze działania delegatury, w tym sprawować nadzór pedagogiczny i wydawać decyzje administracyjne.

Art. 32a ust. 3 – Przepisy ust. 1 i 1a (prowadzenie nadzoru przez

ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego, ministra właściwego do spraw rolnictwa lub ministra właściwego do spraw środowiska) **nie naruszają uprawnień kuratora oświaty w zakresie nadzoru pedagogicznego nad nauczaniem przedmiotów ogólnokształcących w szkołach artystycznych, a także nad nauczaniem przedmiotów ogólnokształcących w szkołach rolniczych i w szkołach leśnych prowadzonych przez odpowiednio ministra właściwego do spraw rolnictwa lub ministra właściwego do spraw środowiska.**

Art. 32b – W przypadku publicznych i niepublicznych szkół prowadzących kształcenie w zawodach dla żegluga morskiej i śródlądowej kurator oświaty sprawuje nadzór pedagogiczny, we współdziałaniu odpowiednio z ministrem właściwym do spraw gospodarki morskiej oraz ministrem właściwym do spraw transportu, w zakresie realizowania w procesie kształcenia w tych szkołach postanowień Międzynarodowej konwencji o wymaganiach w zakresie wykształcenia marynarzy, wydaną im świadectw oraz pełnienia wacht, sporządzonej w Londynie dnia 7 lipca 1978 r. (Dz. U. z 1984 r. Nr 39, poz. 201 oraz z 1999 r. Nr 30, poz. 286).

7. [Zasady prowadzenia nadzoru pedagogicznego] **Art. 33 ust. 1 – Nadzór pedagogiczny polega na:**

1) ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół, placówek i nauczycieli;

2) analizowaniu i ocenianiu efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek;

3) udzielaniu pomocy szkołom, placówkom i nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych;

4) inspirowaniu nauczycieli do innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych.

ust. 2 – W zakresie wymienionym w ust. 1 pkt 1 i 2 nadzorowi podlega w szczególności:

1) zgodność zatrudniania nauczycieli z wymaganymi kwalifikacjami;

2) realizacja podstaw programowych i ramowych planów nauczania;

3) przestrzeganie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów, a także przestrzeganie przepisów dotyczących obowiązku szkolnego oraz obowiązku nauki;

4) przestrzeganie statutu szkoły lub placówki;

5) przestrzeganie praw dziecka i praw ucznia oraz upowszechnianie wiedzy o tych prawach;

6) zapewnienie uczniom bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki.

ust. 3 – Nauczyciele, o których mowa w art. 35 ust. 5 (wizytatorzy), wykonujący czynności z zakresu nadzoru pedagogicznego, mają prawo:

- 1) wstępu do szkół i placówek;
- 2) wglądu do prowadzonej przez szkołę lub placówkę dokumentacji dotyczącej przebiegu nauczania, wychowania i opieki oraz organizacji pracy;
- 3) udziału w posiedzeniu rady pedagogicznej, po uprzednim powiadomieniu dyrektora szkoły;
- 4) wstępu w charakterze obserwatora na zajęcia dydaktyczne, wychowawcze, opiekuńcze i inne zajęcia organizowane przez szkołę lub placówkę, po uprzednim powiadomieniu dyrektora szkoły lub placówki;
- 5) przeprowadzania badań służących ocenie efektywności działalności dydaktycznej, wychowawczej oraz opiekuńczej szkół i placówek.

ust. 4 – Nauczyciele, o których mowa w art. 35 ust. 5 (wizytatorzy), mogą wydawać dyrektorom szkół i placówek doraźne zalecenia oraz zgłaszać uwagi i wnioski wynikające z przeprowadzonych czynności.

ust. 5 – Dyrektor szkoły lub placówki w ciągu 7 dni od otrzymania zaleceń, uwag i wniosków, o których mowa w ust. 4, może zgłosić wobec nich zastrzeżenia do organu sprawującego nadzór pedagogiczny.

ust. 6 – W przypadku nieuwzględnienia zastrzeżeń przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny, dyrektor szkoły lub placówki jest obowiązany powiadomić ten organ o realizacji zaleceń, uwag i wniosków w terminie 30 dni.

ust. 7 – W razie stwierdzenia istotnych uchybień w działalności szkoły lub placówki, organ sprawujący nadzór pedagogiczny niezależnie od środków, o których mowa w ust. 4, zawiadamia o stwierdzonych uchybieniach organ prowadzący szkołę lub placówkę.

ust. 8 – Organ sprawujący nadzór pedagogiczny może wydawać organowi prowadzącemu szkołę lub placówkę zalecenia wynikające z czynności nadzoru. Przepisy ust. 5 i 6 stosuje się odpowiednio.

Art. 34 ust. 1 – Jeżeli szkoła lub placówka albo organ prowadzący prowadzi swoją działalność z naruszeniem przepisów ustawy, organ sprawujący nadzór pedagogiczny może polecić, w drodze decyzji, usunięcie uchybień w wyznaczonym terminie, z zastrzeżeniem ust. 5.

ust. 2 – W przypadku stwierdzenia niedostatecznych efektów kształcenia lub wychowania w szkole lub placówce organ sprawujący nadzór pedagogiczny poleca dyrektorowi szkoły lub placówki opracowanie,

w uzgodnieniu z organem prowadzącym, programu i harmonogramu poprawy efektywności kształcenia lub wychowania. Wdrożenie programu następuje w terminach określonych w harmonogramie, zaakceptowanych przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny. Program musi uwzględnić uwagi i wnioski zgłoszone przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny.

ust. 2a – Jeżeli dyrektor szkoły lub placówki nie usunie w wyznaczonym terminie uchybień, o których mowa w ust. 1, nie opracuje lub nie wdroży w określonych w harmonogramie terminach programu poprawy efektywności kształcenia lub wychowania albo nie uwzględni w tym programie zgłoszonych uwag i wniosków, organ sprawujący nadzór pedagogiczny występuje do organu prowadzącego szkołę lub placówkę z wnioskiem o odwołanie dyrektora szkoły lub placówki z końcem albo w czasie roku szkolnego bez wypowiedzenia. Wniosek złożony w tej sprawie przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny jest wiążący dla organu prowadzącego szkołę lub placówkę.

ust. 3 – W przypadku szkoły prowadzonej przez osobę prawną lub fizyczną, z wyjątkiem szkoły prowadzonej przez jednostkę samorządu terytorialnego, niewykonanie polecenia, o którym mowa w ust. 1 lub 2, może stanowić podstawę cofnięcia, w drodze decyzji, zezwolenia na założenie tej szkoły. Cofnięcie zezwolenia na założenie szkoły jest równoznaczne z postawieniem jej w stan likwidacji.

ust. 4 – Jeżeli szkoła lub placówka prowadzone przez jednostkę samorządu terytorialnego, a także sama jednostka samorządu terytorialnego, nie usunie uchybień wynikłych z naruszenia przepisów ustawy, o których mowa w ust. 1, organ sprawujący nadzór pedagogiczny zawiadamia o tym fakcie wojewodę sprawującego nadzór nad działalnością komunalną.

ust. 5 – Przepisów ust. 1 i 4 nie stosuje się, jeżeli naruszenie przepisów ustawy nastąpiło w uchwale organu jednostki samorządu terytorialnego. W tym przypadku kurator oświaty jest obowiązany niezwłocznie powiadomić o naruszeniu przepisów ustawy wojewodę.

Art. 34a ust. 4 – Organ prowadzący szkołę lub placówkę, nieposiadający uprawnień do sprawowania nadzoru pedagogicznego, może występować w sprawach dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych z wnioskami do dyrektora szkoły lub placówki i organu sprawującego nadzór pedagogiczny. Dyrektor lub organ, który otrzymał wniosek, jest obowiązany do udzielenia odpowiedzi w terminie 14 dni.

Art. 34b – Organ prowadzący szkołę lub placówkę, a w zakresie działalności dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej również organ sprawujący nadzór pedagogiczny, mogą ingerować w działalność szkoły lub placówki wyłącznie w zakresie i na zasadach określonych w ustawie.

W przypadku szkół przy zakładach karnych ingerencja ta jest dopuszczalna również w zakresie realizacji celów wykonania kary pozbawienia wolności określonych w Kodeksie karnym wykonawczym, a w przypadku szkół przy zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich - w zakresie realizacji celów określonych w przepisach o postępowaniu w sprawach nieletnich.

Art. 34c – Przepisy art. 34a stosuje się odpowiednio do wychowania przedszkolnego prowadzonego w formach, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 14a ust. 7.

Art. 35 ust. 2a – Minister Sprawiedliwości i podporządkowane organy sprawują nadzór pedagogiczny nad zakładami poprawczymi, schroniskami dla nieletnich, ośrodkami diagnostyczno-konsultacyjnymi oraz nad szkołami w tych zakładach i schroniskach, a także nad szkołami i placówkami przy zakładach karnych i aresztach śledczych, z wyjątkiem nadzoru nad nauczaniem przedmiotów ogólnokształcących, który sprawuje kurator oświaty.

ust. 5 – Kurator oświaty oraz organy, o których mowa w ust. 1 i 2a oraz w art. 32a i 32b, sprawują nadzór pedagogiczny przy pomocy nauczycieli zatrudnionych na stanowiskach wymagających kwalifikacji pedagogicznych w kuratoriach oświaty oraz w urzędach tych organów lub podporządkowanych im jednostkach organizacyjnych.

ust. 5a – Kurator oświaty oraz organy, o których mowa w ust. 5, mogą zlecać osobom posiadającym odpowiednie kwalifikacje prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz służących ocenie efektywności działalności dydaktycznej, wychowawczej oraz opiekuńczej szkół i placówek.

Art. 35a ust. 1 – Nadzór pedagogiczny nad publicznymi i niepublicznymi placówkami opiekuńczo-wychowawczymi oraz ośrodkami adopcyjno-opiekuńczymi, działającymi na podstawie przepisów o pomocy społecznej, regulują te przepisy, z zastrzeżeniem ust. 2.

ust. 2 – Kurator oświaty sprawuje nadzór pedagogiczny nad szkołami działającymi w placówkach, o których mowa w ust. 1.

8. [Kierowanie szkołą przez osobę niebędącą nauczycielem] **Art. 36 ust. 2 – Szkołą lub placówką może również kierować osoba niebędąca nauczycielem powołana na stanowisko dyrektora przez organ prowadzący, po zasięgnięciu opinii organu sprawującego nadzór pedagogiczny.**

Cytowany wyżej przepis umożliwia powierzenie stanowiska dyrektora szkoły lub placówki osobie niebędącej nauczycielem. Dotychczas organ prowadzący szkołę miał obowiązek uzyskania zgody kuratora oświaty przed powołaniem takiej osoby na stanowisko dyrektora. Obecnie do obsadzenia

w tym trybie stanowiska dyrektora wystarczającym będzie zasięgnięcie opinii kuratora.

Natomiast w zakresie treści opinii kuratora wydaje się zasadne dalsze stosowanie kryteriów określonych w zdaniu 2 wspomnianego przepisu obowiązującym do dnia 21 kwietnia 2009 r., tj. uwzględnienie w szczególności posiadania przez osobę, której organ prowadzący zamierza powierzyć stanowisko dyrektora, wykształcenia i przygotowania zawodowego odpowiadającego kierunkowi kształcenia w szkole lub zakresowi zadań placówki.

9. [Powierzenie stanowiska dyrektora] **Art. 36a 2. Kandydata na stanowisko dyrektora szkoły lub placówki wyłania się w drodze konkursu. Kandydatowi nie można odmówić powierzenia stanowiska dyrektora.**

6. W celu przeprowadzenia konkursu organ prowadzący szkołę lub placówkę powołuje komisję konkursową w składzie:

- 1) trzech przedstawicieli organu prowadzącego szkołę lub placówkę;
- 2) dwóch przedstawicieli organu sprawującego nadzór pedagogiczny;

10. W przypadku szkół i placówek nowo zakładanych skład komisji konkursowej określa organ prowadzący tę szkołę lub placówkę, uwzględniając udział przedstawiciela organu sprawującego nadzór pedagogiczny.

14. Po upływie okresu, o którym mowa w ust. 13, organ prowadzący, po zasięgnięciu opinii rady szkoły lub placówki i rady pedagogicznej, w uzgodnieniu z kuratorem oświaty, a w przypadku szkoły i placówki artystycznej oraz placówki, o której mowa w art. 2 pkt 7, dla uczniów szkół artystycznych – z ministrem właściwym do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego, może przedłużać powierzenie stanowiska na kolejne okresy wymienione w ust. 13. Wymogu uzgodnienia z kuratorem oświaty nie stosuje się w przypadku szkół i placówek, o których mowa w art. 5 ust. 3b.

Najdalej idące zmiany dotyczące kompetencji kuratora nastąpiły w zakresie powierzenia stanowisk dyrektora. I tak:

- powierzenie stanowiska dyrektora szkoły lub placówki kandydatowi wyłonionemu w drodze konkursu, bądź – jeżeli do konkursu nie zgłosił się żaden kandydat albo w wyniku konkursu nie wyłoniono kandydata – osobie wskazanej przez organ prowadzący, nie jest już obecnie uzależnione od zajęcia stanowiska przez kuratora oświaty;
- liczba przedstawicieli kuratora w składzie komisji konkursowych została zmniejszona z trzech do dwóch;
- w przypadku szkół i placówek nowo zakładanych organ prowadzący tę

szkołę lub placówkę nie musi uzgadniać składu komisji konkursowej z kuratorem, a jedynie ma obowiązek uwzględnić udział jego przedstawiciela; dokonując gramatycznej wykładni przepisu ust. 10 rodzi się pytanie: czy tylko jednego, czy też – analogicznie do treści ust. 6 – dwóch?

- nie wymaga uzgodnienia z kuratorem powierzenie stanowiska dyrektora na okres krótszy niż 5 lat.

W niezmienionej formie pozostał jedynie tryb przedłużania powierzenia stanowiska dyrektora po upływie kadencji. W takim przypadku organ musi uzgodnić z kuratorem powierzenie stanowiska dotychczasowemu dyrektorowi.

10. [Odwołanie ze stanowiska kierowniczego] **Art. 38. 1 – Organ, który powierzył nauczycielowi stanowisko kierownicze w szkole lub placówce: [...]**

2) w przypadkach szczególnie uzasadnionych, po zasięgnięciu opinii kuratora oświaty, a w przypadku szkoły i placówki artystycznej oraz placówki, o której mowa w art. 2 pkt 7, dla uczniów szkół artystycznych prowadzonej przez jednostkę samorządu terytorialnego – ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego, może odwołać nauczyciela ze stanowiska kierowniczego w czasie roku szkolnego bez wypowiedzenia.

ust. 2 – Opinię, o której mowa w ust. 1 pkt 2, wydaje się w terminie 5 dni roboczych od dnia otrzymania wystąpienia organu, o którym mowa w ust. 1. Niewydanie opinii w tym terminie jest równoznaczne z wydaniem opinii pozytywnej.

Art. 38a – Przepisy art. 38 stosuje się odpowiednio do osoby, o której mowa w art. 36 ust. 2 (osoby powołanej na stanowisko dyrektora a niebędącej nauczycielem).

Pomimo całkowitego pozbawienia kuratora wpływu na odwoływanie osób, którym powierzono stanowiska kierownicze w szkołach i placówkach w pierwotnej wersji projektu zmian w ustawie o systemie oświaty, w toku prac legislacyjnych ten wpływ został ostatecznie zachowany.

Zaznaczyć należy, że omawiany przepis dotyczy odwoływania ze stanowisk kierowniczych w ogóle, a nie wyłącznie ze stanowiska dyrektora. W odniesieniu do nauczycieli, którym powierzono stanowiska kierownicze, będzie miał również zastosowanie w przypadku odwołania ze stanowiska wicedyrektora lub innego stanowiska kierowniczego.

11. [Skreślenie z listy uczniów] **Art. 39 ust. 2 – Dyrektor szkoły lub placówki może, w drodze decyzji, skreślić ucznia z listy uczniów**

w przypadkach określonych w statucie szkoły lub placówki. Skreślenie następuje na podstawie uchwały rady pedagogicznej, po zasięgnięciu opinii samorządu uczniowskiego.

2a – Przepis ust. 2 nie dotyczy ucznia objętego obowiązkiem szkolnym. W uzasadnionych przypadkach uczeń ten, na wniosek dyrektora szkoły, może zostać przeniesiony przez kuratora oświaty do innej szkoły.

W przypadku określonym w art. 39 ust.2 – stosownie do treści art. 31 ust. 1 pkt 5 lit. b – kurator jest organem wyższego stopnia w rozumieniu przepisów Kodeksu postępowania administracyjnego w stosunku do dyrektorów szkół. Wobec powyższego od decyzji dyrektora w sprawie skreślenia ucznia z listy uczniów przysługuje odwołanie do kuratora oświaty. Stosowanie do treści odpowiednich przepisów Kodeksu postępowania administracyjnego kurator ma obowiązek rozpatrzyć sprawę i wydać decyzję w postępowaniu odwoławczym w terminie 30 dni.

12. [Ustalanie profili kształcenia ogólnozawodowego i zawodów]
Art. 39 ust. 4a – Dyrektor liceum profilowanego, w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę, ustala profile kształcenia ogólnozawodowego prowadzone w tym liceum.

ust. 5 – Dyrektor szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe, w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę i po zasięgnięciu opinii odpowiednio wojewódzkiej lub powiatowej rady zatrudnienia, ustala zawody, w których kształci szkoła.

[Likwidacja szkoły lub placówki publicznej] **Art. 59 ust. 1 – Szkoła publiczna, z zastrzeżeniem ust. 1a i 2, może być zlikwidowana z końcem roku szkolnego przez organ prowadzący szkołę, po zapewnieniu przez ten organ uczniom możliwości kontynuowania nauki w innej szkole publicznej tego samego typu, a także odpowiednio o tym samym lub zbliżonym profilu kształcenia ogólnozawodowego albo kształcącej w tym samym lub zbliżonym zawodzie. Organ prowadzący jest obowiązany, co najmniej na 6 miesięcy przed terminem likwidacji, zawiadomić o zamiarze likwidacji szkoły: rodziców uczniów (w przypadku szkoły dla dorosłych - uczniów), właściwego kuratora oświaty oraz organ wykonawczy jednostki samorządu terytorialnego właściwej do prowadzenia szkół danego typu.**

ust. 2 – Szkoła lub placówka publiczna prowadzona przez jednostkę samorządu terytorialnego może zostać zlikwidowana po zasięgnięciu opinii organu sprawującego nadzór pedagogiczny, a szkoła lub placówka publiczna prowadzona przez inną osobę prawną lub fizyczną

– za zgodą organu, który udzielił zezwolenia na jej założenie.

ust. 3 – Dokumentację zlikwidowanej szkoły publicznej przekazuje się organowi prowadzącemu szkołę, z wyjątkiem dokumentacji przebiegu nauczania, którą przekazuje się organowi sprawującemu nadzór pedagogiczny, w terminie jednego miesiąca od dnia zakończenia likwidacji.

ust. 6 – Przepisy ust. 1-5 i art. 58 stosuje się odpowiednio w przypadku przekształcenia szkoły lub placówki.

ust. 7 – Organ prowadzący szkołę lub placówkę może przenieść kształcenie w określonym zawodzie z tej szkoły lub placówki do innej szkoły tego samego typu lub innej placówki tego samego rodzaju prowadzonej przez ten organ, po zawiadomieniu, co najmniej na 6 miesięcy przed terminem przeniesienia, kuratora oświaty i rodziców uczniów, a w przypadku szkoły dla dorosłych – uczniów.

Dotychczasowe kompetencje kuratora w zakresie ustalania profili kształcenia ogólnozawodowego w liceach profilowanych oraz ustalanie zawodów, w których kształci szkoła, a także w zakresie likwidacji szkół, zawodów i profili kształcenia ogólnozawodowego zostały ograniczone jedynie do wyrażania opinii w przypadku likwidacji szkoły prowadzonej przez jednostkę samorządu terytorialnego.

Bez zmian pozostał natomiast obowiązek przekazywania kuratorowi dokumentacji przebiegu nauczania. Jest to szczególnie istotne z uwagi na fakt, iż na kuratorze spoczywa obowiązek wydawania osobom zainteresowanym duplikatów świadectw i innych dokumentów związanych z przebiegiem nauki w zlikwidowanych szkołach. Bez zmian pozostały również zasady przenoszenia kształcenia w określonym zawodzie z jednej szkoły do innej.

13. [Rada pedagogiczna] **Art. 40 ust. 5** – Zebrania rady pedagogicznej są organizowane przed rozpoczęciem roku szkolnego, w każdym okresie (semestrze) w związku z klasyfikowaniem i promowaniem uczniów, po zakończeniu rocznych zajęć dydaktyczno-wychowawczych oraz w miarę bieżących potrzeb. Zebrania mogą być organizowane na wniosek organu sprawującego nadzór pedagogiczny, z inicjatywy dyrektora szkoły lub placówki, rady szkoły lub placówki, organu prowadzącego szkołę lub placówkę albo co najmniej 1/3 członków rady pedagogicznej.

[Kompetencje rady pedagogicznej] **Art. 41 ust. 3** – Dyrektor szkoły lub placówki wstrzymuje wykonanie uchwał, o których mowa w ust. 1, niezgodnych z przepisami prawa. O wstrzymaniu wykonania uchwały dyrektor niezwłocznie zawiadamia organ prowadzący szkołę lub pla-

cówkę oraz organ sprawujący nadzór pedagogiczny. Organ sprawujący nadzór pedagogiczny uchyla uchwałę w razie stwierdzenia jej niezgodności z przepisami prawa po zasięgnięciu opinii organu prowadzącego szkołę lub placówkę. Rozstrzygnięcie organu sprawującego nadzór pedagogiczny jest ostateczne.

Przepisy art. 40 ust. 5 i art. 41 ust. 3 określają zakres współpracy kuratora z radą pedagogiczną oraz jego kompetencje nadzorcze w odniesieniu do podejmowanych przez radę uchwał. Należy tu zauważyć, iż uchwały podlegają kontroli w zakresie ich zgodności z wszelkimi gałęziami prawa, a nie wyłącznie z ustawą o systemie oświaty, czy prawem oświatowym.

14. [Rada rodziców] **Art. 54 ust. 1 – Rada rodziców może występować do dyrektora i innych organów szkoły lub placówki, organu prowadzącego szkołę lub placówkę oraz organu sprawującego nadzór pedagogiczny z wnioskami i opiniami we wszystkich sprawach szkoły lub placówki.**

ust. 4 – Jeżeli rada rodziców w terminie 30 dni od dnia rozpoczęcia roku szkolnego nie uzyska porozumienia z radą pedagogiczną w sprawie programu, o którym mowa w ust. 2 pkt 1 lit. a lub b (program wychowawczy szkoły i program profilaktyki), program ten ustala dyrektor szkoły w uzgodnieniu z organem sprawującym nadzór pedagogiczny. Program ustalony przez dyrektora szkoły obowiązuje do czasu uchwalenia programu przez radę rodziców w porozumieniu z radą pedagogiczną.

Przepis powyższy określa kompetencje kuratorów oświaty w toku tworzenia w szkole programu wychowawczego lub programu profilaktyki. Stosownie do jego treści w braku porozumienia w tym zakresie pomiędzy radą rodziców a radą pedagogiczną, dyrektor w uzgodnieniu z kuratorem ustala taki program „tymczasowo”.

15. [Szkoły i placówki publiczne] **Art. 58 ust. 3 – Założenie szkoły lub placówki publicznej przez osobę prawną inną niż jednostka samorządu terytorialnego lub osobę fizyczną wymaga zezwolenia właściwego organu jednostki samorządu terytorialnego, której zadaniem jest prowadzenie szkół lub placówek publicznych danego typu, a w przypadku szkół artystycznych – zezwolenia ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego.**

Zgodnie z dotychczasowym brzmieniem przepisu założenie szkoły lub placówki publicznej prowadzonej przez osobę, o której mowa w tym przepisie wymagało uzyskania pozytywnej opinii kuratora oświaty. W aktualnym

brzmieniu przepisu kurator nie posiada wpływu na proces zakładania tego rodzaju szkół i placówek.

16. [Akt założycielski i statut] **Art. 58 ust. 7 – Akt założycielski i statut szkoły lub placówki publicznej przesyła się właściwemu kuratorowi oświaty oraz innym organom właściwym do sprawowania nadzoru pedagogicznego nad szkołą lub placówką.**

Art. 60 ust. 3 – Kurator oświaty, a w przypadku szkół i placówek artystycznych minister właściwy do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego, może uchylić statut szkoły lub placówki publicznej albo niektóre jego postanowienia, jeżeli są sprzeczne z prawem. Organowi, który nadał lub uchwalił statut, od decyzji kuratora oświaty przysługuje odwołanie do ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

Cytowane powyżej przepisy są ze sobą ściśle powiązane. Przekazanie kuratorowi aktu założycielskiego oraz statutu szkoły umożliwia kontrolę legalności tych, tj. ich zgodności z obowiązującym prawem. Podobnie jak w sytuacji uchwał rady pedagogicznej kontrola legalności obejmuje wszystkie gałęzie prawa.

Bezpośredni wpływ na legalność wspomnianych aktów posiada kurator w odniesieniu do statutów szkół.

Rozstrzygnięcie w przedmiocie legalności statutu następuje w formie decyzji administracyjnej, od której stronie przysługuje odwołanie do ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

17. [Zespoły szkół] **Art. 62 ust. 5 – Organ prowadzący zespół szkół lub placówek albo szkół i placówek może wyłączyć z zespołu niektóre szkoły lub placówki, włączyć do zespołu inne szkoły lub placówki, a także może rozwiązać zespół. W przypadku wyłączenia szkół lub placówek z zespołu oraz rozwiązania zespołu przepisów art. 58 i 59 nie stosuje się.**

Na mocy ustawy z dnia 19 marca 2009 r. kuratorzy utracili uprawnienia w zakresie wyłączania z zespołu niektórych szkół lub placówek. Uchylony został również przepis art. 62 ust. 2a dotyczący włączania do zespołów szkół centrów kształcenia ustawicznego i centrów kształcenia praktycznego.

W kompetencji kuratora pozostało natomiast wyrażanie opinii w sprawach określonych w treści **art. 62 ust. 5b**, tj. połączenia w zespół szkoły podstawowej z gimnazjum. Kompetencja ta została zachowana przede wszystkim ze względu na założenia reformy edukacji, zgodnie z którymi te typy szkół powinny funkcjonować oddzielnie, a ich połączenie w zespół może następować jedynie w sytuacjach wyjątkowych.

18. [Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka i kształcenie specjalne] **Art. 71b ust. 3** – **Opinie o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka oraz orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego albo indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania, a także o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych organizowanych zgodnie z odrębnymi przepisami wydają zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym w poradniach specjalistycznych. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego określa zalecane formy kształcenia specjalnego, z uwzględnieniem rodzaju niepełnosprawności, w tym stopnia upośledzenia umysłowego.**

ust. 4 – **Od orzeczeń, o których mowa w ust. 3, rodzice dziecka mogą złożyć w terminie 14 dni od dnia otrzymania orzeczenia odwołanie do kuratora oświaty.**

W zakresie spraw związanych z wczesnym wspomaganie rozwoju dziecka kuratorzy oświaty stanowią organ odwoławczy od orzeczeń wydawanych w tym zakresie przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Uprawnionymi do złożenia odwołania są rodzice lub prawni opiekunowie dziecka, którego orzeczenie dotyczy.

19. [Stypendium Prezesa Rady Ministrów] **Art. 90k** – **Rada Ministrów określi, w drodze rozporządzenia, wysokość stypendium Prezesa Rady Ministrów, a także szczegółowy sposób i tryb przyznawania i wypłacania stypendiów, o których mowa w art. 90c ust. 3 pkt 2-4, uwzględniając udział organów szkoły oraz kuratora oświaty w procesie wyłaniania kandydatów do stypendiów oraz terminy składania wniosków o przyznanie stypendium.**

Szczegółowy zakres kompetencji kuratora określa rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 14 czerwca 2005 r. w sprawie stypendiów Prezesa Rady Ministrów, ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego (Dz. U. Nr 106, poz. 890).

Udział kuratora w przyznawaniu stypendiów polega na wstępnej weryfikacji wniosków składanych przez rady pedagogiczne, pod względem spełnienia wymogów określonych w art. 90h ust. 1 i 2, a następnie przekazaniu ich wraz ze swoją opinią ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania.

20. [Organizowanie form wypoczynku dzieci i młodzieży] **Art. 92a ust. 1** – **W czasie wolnym od zajęć szkolnych dla uczniów mogą być organizowane kolonie, obozy i inne formy wypoczynku.**

2. Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określa, w drodze rozporządzenia, warunki, jakie muszą spełniać organizatorzy wypoczynku dzieci i młodzieży szkolnej, a także zasady jego organizowania i nadzorowania.

Na mocy w/w przepisu zostało wydane rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 stycznia 1997 r. w sprawie warunków, jakie muszą spełniać organizatorzy wypoczynku dla dzieci i młodzieży szkolnej, a także zasad jego organizowania i nadzorowania (Dz.U. Nr 12, poz. 67 z późn. zm.).

Zgodnie z treścią przepisów tego rozporządzenia nadzór nad wypoczynkiem młodzieży sprawuje kurator oświaty.

Rafał Górka *jest pracownikiem Kuratorium Oświaty w Rzeszowie*

Urszula Szymańska-Kujawa

Zmiany, zmiany!

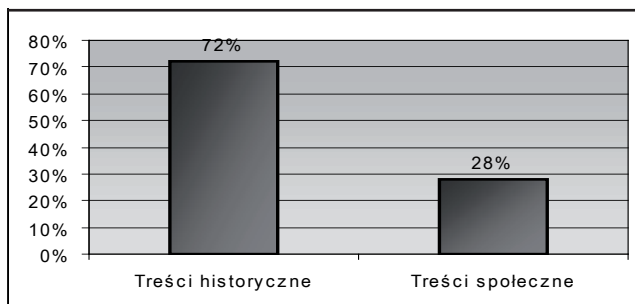
Nowa podstawa programowa z historii

Od 1 września 2009 r. wchodzi do szkół kolejna reforma. Historia jako przedmiot jest w szkole szczególnie ważna ze względu na pełnione funkcje wychowawcze. Wywiera ogromny wpływ na kształtowanie więzi narodowych i postaw obywatelskich, utożsamianie się z własnym narodem. Ważne do niedawna w polskiej szkole wychowanie patriotyczne realizowane było w dużej mierze na lekcjach historii. Nauczyciele dwoili się i troili, aby zdążyć z obszernym materiałem, a i tak na historię najnowszą zostawało niewiele czasu. Uczono jej bowiem pod koniec klasy trzeciej: zarówno w gimnazjum, jak i liceum. Taki stan rzeczy niekorzystnie wpływał na stan wiedzy uczniów o dziejach najnowszych. Przy okazji rocznic i świąt narodowych media pokazywały niewiedzę uczniów, nie szczędząc słów krytyki polskiemu nauczycielowi, który i bez tego nie ma łatwo. A to minister edukacji w dniu święta Komisji Edukacji Narodowej zamiast życzeń wygraża im laską, a to wyniki egzaminów są za niskie, nie wspominając o koszu na głowie.

Czy coś się zmieni w nauczaniu historii? Zmienia się wiele, ale nie od razu. Od września zmiany wchodzić będą

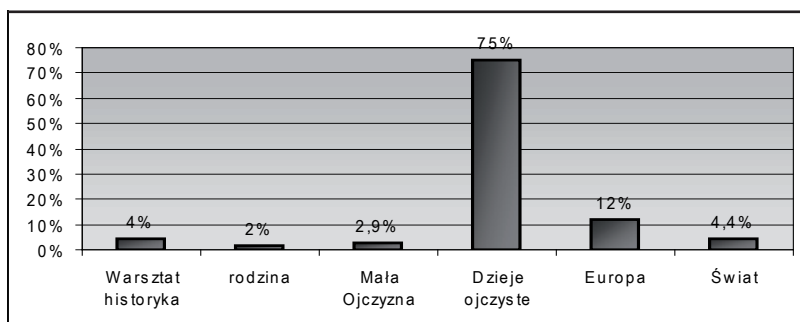
w pierwszych klasach gimnazjalnych. Polegać one będą na zakończeniu edukacji historycznej w gimnazjum na 1918 roku. Historię najnowszą, obejmującą lata 1918–1989, uczniowie poznają w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej. Owa generalna zmiana wywołała wiele mieszanych uczuć wśród nauczycieli. Jedni cieszą się, że skrócenie nauczanego okresu spowoduje ugruntowanie wiedzy i lepsze jej przyswojenie. Inni żałują, że uczeń kończący gimnazjum (a może edukację w ogóle, gdy osiągnie pełnoletność!), nie będzie wiedział, czym była Armia Krajowa, dlaczego pamiętamy o 1 i 17 września 1939 r. oraz mówimy z uznaniem o Solidarności. Może nawet nie zwróci uwagi na patronów swoich ulic, takich jak: gen. W. Sikorski, Ł. Ciepeliński czy A. Chruściel? Można powiedzieć, że są młodzi i mają czas, ale czy postaw nie kształtuje się od dziecka? Oczywiście, są i zwolennicy takiego rozwiązania; twierdzą oni, że historia najnowsza jest trudna i starsza młodzież lepiej ją zrozumie. Jedno jest pewne – nareszcie poświęci się temu okresowi należyta uwaga. Ważne jest, aby nauczyciele na każdym poziomie nauczania mieli pełną świadomość kontynuacji i spójności nauczania historii.

Popatrzmy całościowo na zmiany w nauczaniu historii. W szkole podstawowej przedmiot historia i społeczeństwo ma charakter prope-
deutyczny, ale i chronologiczny – tak jak było do tej pory. Dalej uczy my
historii w formie „obrazów”, aby zaciekawić i zapoznać z najważniejszymi
faktami. Zmieniły się trochę proporcje nauczanych treści. Zdecydowanie
przeważają treści historyczne nad społecznymi, co obrazuje wykres 1.



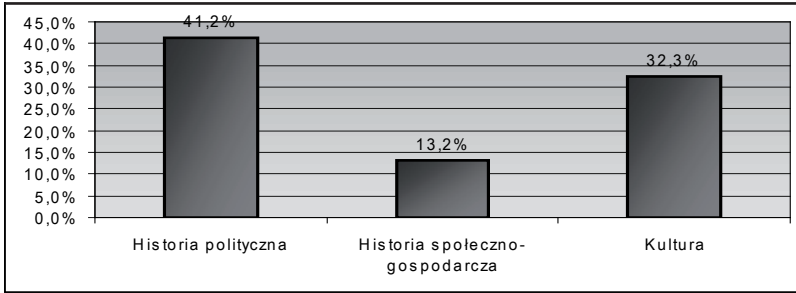
Wykres 1. Treści historyczne i społeczne w nowej podstawie programowej w szkole podstawowej.

Rozpatrując dzieje ojczyste w treściach nauczania, trzeba podkreślić, że
dominują one nad innymi, co jest właściwym rozwiązaniem (szkoda, że nie-
powielonym w gimnazjum!) z uwagi na kształtowanie postaw i wychowanie
patriotyczne. Gdy porównamy proporcje historii politycznej, gospodarczej
i kultury, stwierdzimy, że ciągle jeszcze przeważa historia polityczna, co
w przypadku szkoły podstawowej nie jest chyba najlepszym rozwiązaniem.
Pozytywna jednak jest tendencja zmierzająca do wzbogacenia treści doty-
czących kultury. Owe proporcje obrazują poniższe wykresy.



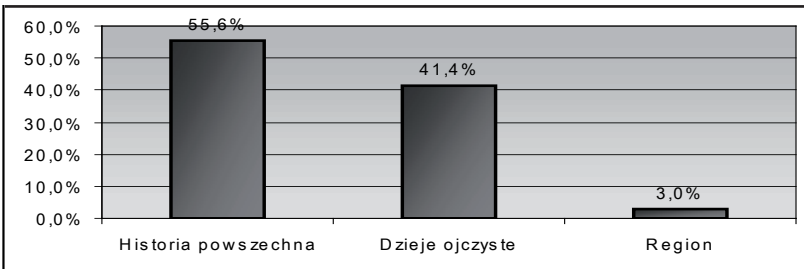
Wykres 2. Dzieje ojczyste w nowej podstawie programowej w szkole podstawowej.

Oczekiwane osiągnięcia uczniów w szkole podstawowej w zdecydo-
wanej większości koncentrują się na opisywaniu i umiejscawianiu w czasie
i przestrzeni faktów, a najmniej na porównywaniu i formułowaniu opinii,
co jest zgodne z możliwościami uczniów.

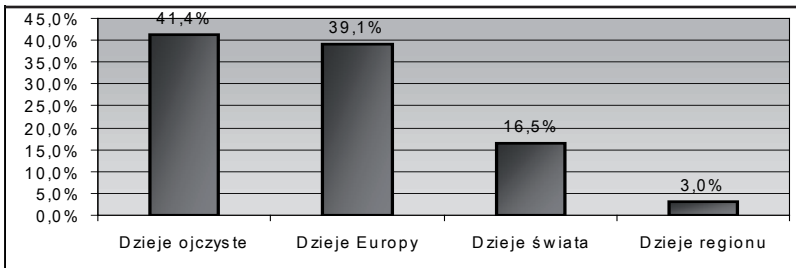


Wykres 3. Historia polityczna w nowej podstawie programowej w szkole podstawowej.

Struktura treści kształcenia historycznego w gimnazjum przedstawia się inaczej. Ciągłe dominuje, niestety, historia powszechna nad ojczyzną i regionalną razem wziętą, chociaż różnica ta nie jest zbyt duża. Pokazują to wykresy 4. i 5.



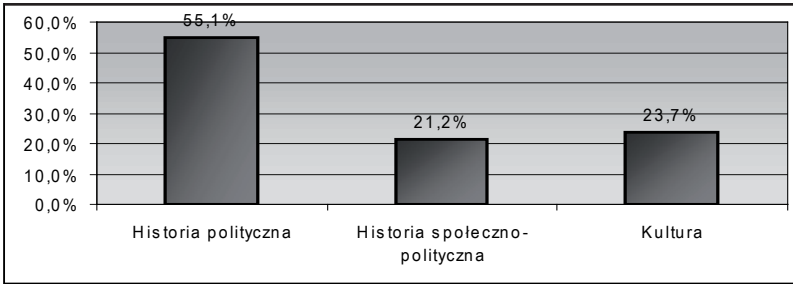
Wykres 4. Dzieje powszechne i ojczyźne w nowej podstawie programowej w gimnazjum.



Wykres 5. Stosunek dziejów ojczyźnych do powszechnych w nowej podstawie programowej w gimnazjum.

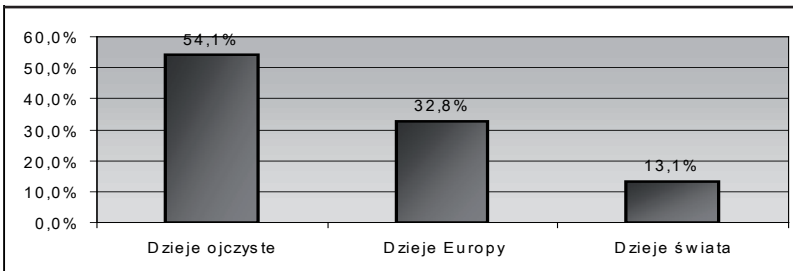
Zdecydowanie przeważa, podobnie jak w szkole podstawowej, historia polityczna nad historią kultury, ale jeśli dołączyć aspekt społeczno-gospodarczy to różnica jest niewielka (wykres 6). Szkoda, że kultura ciągle pozostaje niedoceniona, a przecież jej dziedzictwo otacza nas dookoła.

Oczekiwane osiągnięcia uczniów zmieniają proporcje. W gimnazjum uczniowie najczęściej wyjaśniają, umiejscawiają w czasie i przestrzeni, charakteryzują. W większym stopniu niż w szkole podstawowej oceniają wydarzenia i fakty, a w mniejszej opisują.



Wykres 6. Historia polityczna w nowej podstawie programowej w gimnazjum.

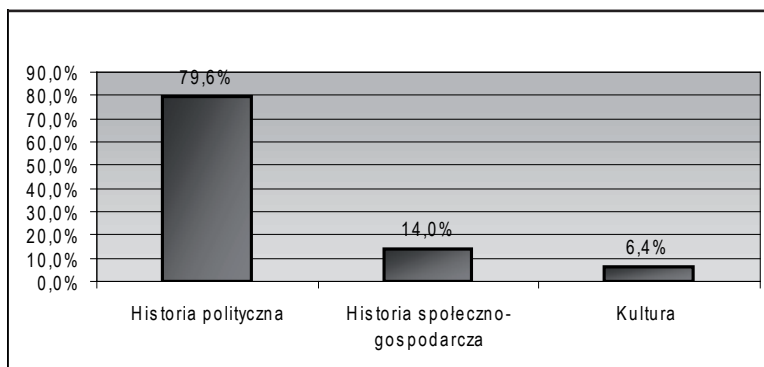
Czwarty etap edukacji historycznej przypada na szkołę ponadgimnazjalną. Nauczanie historii w pierwszej klasie, jak już wspomniano, jest kontynuacją gimnazjum. Uczniowie przychodzą z wiedzą i umiejętnościami nabytymi już w szkole podstawowej i po podstawowym kursie historii do roku 1918 w gimnazjum. Wiedzę mają uzupełnić o historię najnowszą, a umiejętności rozwinąć i nabyć nowe. Jak wygląda struktura treści nauczania w pierwszej klasie? Przeważa historia ojczysta nad powszechną, a w niej dzieje Europy nad dziejami świata, co pokazuje wykres 7.



Wykres 7. Stosunek dziejów ojczystych do powszechnych (Europa, świat) w nowej podstawie programowej w gimnazjum.

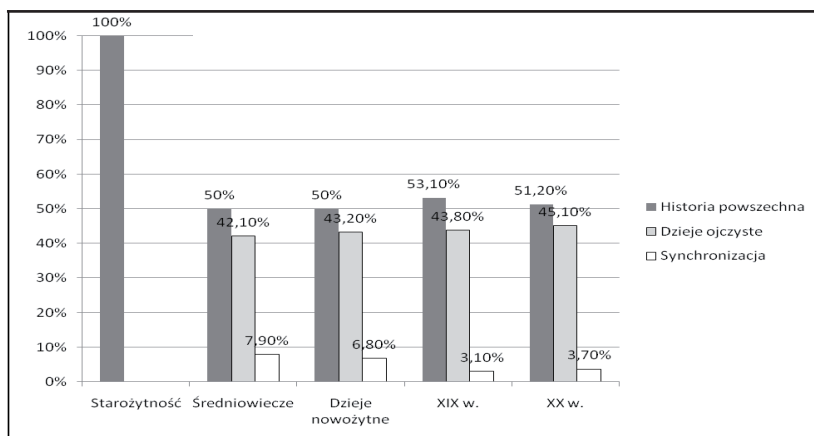
Porównując proporcje treści kształcenia z zakresu historii politycznej do treści społeczno-gospodarczych i kulturalnych, trzeba powiedzieć, że na ostatnim etapie edukacyjnym dominuje historia polityczna. Przyczyna zapewne leży w specyfice omawianego okresu, który obfitował w znaczące wydarzenia polityczne. Przedstawia to wykres 8.

Z oczekiwanych osiągnięć uczniów na czoło wysuwa się opisywanie, charakteryzowanie, ocenianie i wyjaśnianie. Wyraźnie widać w stosunku do pozostałych etapów wzrost oczekiwań dotyczących oceniania poznanych wydarzeń.



Wykres 8. Historia polityczna w nowej podstawie programowej w gimnazjum.

Na poziomie rozszerzonym (klasa II i III) dominuje historia powszechna. Pojawia się element synchronizacji historii powszechnej z dziejami ojczystymi oraz wymiar europejski, gdzie dzieje Europy są szczególnie wyeksponowane. Jeśli popatrzymy na poszczególne epoki, to historii powszechnej poświęcono najwięcej miejsca, co obrazuje wykres 9.



Wykres 9. Proporcje historii powszechnej do dziejów ojczystych w podziale na epoki w nowej podstawie programowej w gimnazjum.

Reasumując, główne zmiany w nowej podstawie z historii polegają na połączeniu treści nauczania gimnazjum z pierwszą klasą szkoły ponadgimnazjalnej, aby uniknąć powtarzania wiedzy na dwóch etapach kształcenia. Przez cztery lata młodzież ma przyswoić całość wiedzy historycznej. Kolejne dwa lata mają poszerzyć tę wiedzę i przygotować uczniów do matury z historii (tych, którzy wybiorą przedmiot) lub nie pozwolić uczniom zapomnieć o historii przez blokowe i powierzchowne ujęcie w przedmiocie

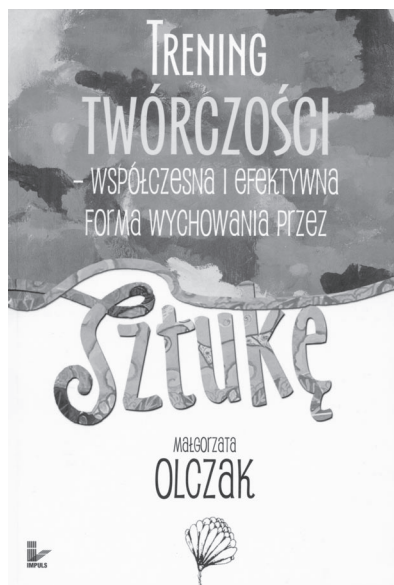
dziedzictwo epok (dla umysłów ścisłych). Rozwiązanie owo budzi najwięcej kontrowersji wśród nauczycieli historii w szkołach ponadgimnazjalnych. Proporcje historii powszechnej do ojczystej, politycznej do kultury niewiele się zmieniły w stosunku do obecnej podstawy programowej z historii. Jakie będą skutki tych dość powierzchownych zmian, zobaczymy za cztery lata. Miejmy nadzieję, że młodzież, zapytana w sondażu ulicznym, jakie święto obchodzimy 11 listopada lub kiedy powstała Solidarność, będzie bardziej rozmowna.

Urszula Szymańska-Kujawa *jest nauczycielem konsultantem w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie*

Małgorzata Olczak, *Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*

Prezentowana książka jest pracą doktorską. Posiada więc rygor wypowiedzi naukowej, tworzy uporządkowany i przejrzysty dyskurs na temat relacji pomiędzy wychowaniem estetycznym, twórczością, treningiem twórczości oraz treningiem myślenia twórczego. Autorka podjęła się zadania bardzo ambitnego: uporządkowania wspomnianych wyżej obszarów badań z pogranicza myśli teoretycznej dotyczącej sztuki, pedagogiki i dydaktyki. Praca stanowi z tego względu interesujący przegląd wiedzy z wyraźnie określonymi celami związanymi z jednej strony z namysłem teoretycznym, z drugiej zaś z projektem realizującym w praktyce modele estetyczno-pedagogiczne i dydaktyczne.

Opisany wyżej układ teoretycznych odniesień badawczych zwieńczony został przedstawieniem badań własnych autorki. Zwraca uwagę staranność ujęć systematyzujących. Małgorzata Olczak, tworząc rys historyczny opisywanych kategorii estetycznych, podkreśla wyjątkowość sytuacji estetycznej czasów najnowszych. Otóż to, co dawniej było możliwe do precyzyj-



nego zdefiniowania, umożliwiło także wprowadzanie czytelnych dystynkcji, straciło obecnie te funkcje. Dzieło sztuki – kategoria podstawowa dla estetyki – definiowane przez długi czas jako obiekt wyraźnie odrębny, tworzący specyficzny estetyczny porządek znaczeń, utraciło właściwie z dnia na dzień ów walor oryginalności i niepowtarzalności. Sztuka współczesna podała w wątpliwość to wszystko, co do tej pory konstituowało jego rozumienie. Jednocześnie teoria estetyczna niepomniernie wzbogaciła

i skomplikowała nie tylko sposób mówienia o dziele sztuki, lecz także opis możliwych do wykorzystania przestrzeni badawczych, począwszy od kontekstów socjologicznych (np. J. Dewey), fenomenologicznych (np. M. Scheler, R. Ingarden), psychologicznych (np. B. Croce) na komunikacyjnych kończąc.

Interesująco brzmi więc także opis osobowości artysty oraz to, jak się przedstawia relacja między artystą a tym wszystkim, co konstituuje jego istnienie w różnych obszarach jego działań i egzystencji. Autorka, przedstawiając różne opinie na ten temat, wydaje się sugerować, iż sam fakt podejmowania czynności mających twórczy charakter, niezwiązany z dziedziną wytwórczości, znacząco zmienia sposób percepcji rzeczywistości i już tylko z tego powodu wart jest naszej uwagi – również tej pedagogicznej.

Równie interesujące okazują się uwagi na temat smaku estetycznego oraz przeżycia estetycznego. Smak estetyczny uwarunkowany jest kulturowo, wynika z charakteru doświadczeń człowieka przebywającego w określonym kulturowym kręgu oraz preferowanych przezeń struktur i jakości estetycznych. Przeżycie estetyczne z kolei warunkowane jest przez postawę gotowości i oczekiwania (s. 45). Sądy na ten temat mają swą historię; generalnie „doświadczenie sztuki oparte jest na bezinteresownym stosunku do przedmiotu artystycznego, przebiega w swoistym dystansie odbiorcy

wobec świata pozaartystycznego. Związane jest bowiem z zawieszeniem wszelkich dążeń praktycznych [...]. Przeżycie estetyczne dokonuje się dzięki zajęciu wobec dzieła postawy aktywnej, rozwija się w związku z dążeniem do uchwycenia wartości zrealizowanych w dziele, ale zależne jest zarówno od rodzaju dzieła, jak i uposażenia osobowości odbiorcy i kultury społeczeństwa, w którym odbiorca żyje” (s. 50).

Osobny problem stanowi znaczenie sztuki dla dziecka. Jest ona dla niego generalnie sposobem wyrażania myśli i przeżyć, a więc środkiem wyrazu. Ważne jest to, że ekspresja artystyczna umożliwia dziecku rozwój emocjonalny, ma walor kształtujący podstawowe predyspozycje w tym względzie. Sposób wyrażania siebie może być dla wychowawcy ważną informacją dotyczącą cech osobowościowych małego człowieka oraz tego, w jaki sposób radzi on sobie z różnymi sytuacjami życiowymi. Wytwór artystyczny dziecka bywa odzwierciedleniem jego wiedzy i rozwoju intelektualnego.

Autorka pracy podkreśla fakt, że plastyka może wspomóc proces równoważenia rozwoju emocjonalnego i intelektualnego, budować motywację dzięki temu, że właśnie tutaj dokonuje się konieczne dla rozwoju dziecka harmonijne łączenie zdobywanej wiedzy z jej doświadczaniem i przeżywaniem.

Na tak zbudowanych założe-

niach, przeczytamy jeszcze o zagrożeniach płynących ze złego wykorzystywania pewnych aspektów sztuki, kreśli się cele wychowania estetycznego. Warto powołać się na definicję tego typu wychowania:

Wychowanie estetyczne polega na pobudzeniu, pielęgnowaniu i rozwijaniu twórczej aktywności wychowanków oraz na wychowaniu i kształceniu odbiorców sztuki, aby wykazywali się oni wnikliwą i głęboką percepcją oraz rozumieniem i przeżywaniem utworów estetycznych, przez co zyskuje charakter wychowania otwartego i elastycznego (s.65).

Ma ono swoją wagę również dlatego, że jest w dużym stopniu zintegrowane: obejmuje wiele środowisk, różnorodność zjawisk artystycznych i estetycznych, łączy aspekty duchowe, intelektualne i emocjonalne, a także pozwala na większą spontaniczność niż w przypadku tradycyjnego, rygorystycznego wychowania. Pełni funkcję kompensacyjną, nie wynagradza braków rzeczywistości, ale wzbogaca życie człowieka, pozwala mu istnieć wielowymiarowo.

Warto jeszcze wspomnieć, że w tym bardzo uporządkowanym wywodzie pojawia się także pojęcie „kultury estetycznej” jako kategorii łączącej krąg zjawisk ściśle związanych ze sztuką, z ich rozumieniem i przeżywaniem, jak również – z aspektem społecznym, to jest stylem, jakością, poziomem i aspiracjami określonych zbiorowości (s. 68–69). „Kultura estetyczna może powstać tylko jako dojrzały owoc wychowania estetycznego” (s. 70).

Zwróćcie Państwo uwagę również na rozdział poświęcony historii wychowania estetycznego. Autorka podkreśla ważny aspekt tego wychowania. Jego źródłem – wydaje się sugerować – są wszystkie te teorie wychowania, które tworzyły koncepcje niezależne od *mainstream'u*. Pisząca podkreśla rolę ujęć pragmatystycznych. Prezentując poglądy Johna Deweya, przypomina, że podstawą dla jego rozważań jest kategoria doświadczenia. Ważne jest tu ukazanie myśli kontynuujących myślenie Deweya; można je – generalizując – określić jako dążenie do doskonalenia nie tylko predyspozycji intelektualnych – umiejętności myślenia, lecz także odczuwania i spostrzegania oraz kształtowania postaw wobec innych ludzi i świata.

W odniesieniu do wychowania estetycznego Małgorzata Olczak przypomina również techniki Freineta, gdzie warunkiem swobodnego rozwoju dziecka była właściwa atmosfera w klasie, zaufanie, brak lęku oraz organizowanie dzieciom wielorakich form kontaktowania się ze środowiskiem społecznym, kulturowym i przyrodniczym. Istotne były tu, obok form literackich, techniki ekspresji plastycznej umożliwiające wychowankom intensywne komunikowanie się z otoczeniem.

W rozdziale znajdziemy także polskie akcenty: przypomnienie prac Janusza Korczaka, Stanisława Ossowskiego, Marii Falskiej, Hen-

ryka Rowida, Marii Ramułtowej, Stefana Szumana, Bogdana Suchodolskiego, Ireny Wojnar i innych.

Warto przy tej okazji przytoczyć opinię Stefana Szumana, cytowaną przez autorkę omawianej książki:

Mówienie i rozprawianie o sztuce pod nieobecność dzieł sztuki – czyli, jak się niekiedy mówi „zaocznie” – jest działaniem jałowym i bezużytecznym.[...] Dlatego wydaje się uzasadnione, aby dzieła sztuki uznać za zasadniczą podstawę wychowania estetycznego (s. 95).

Przypomnę przy okazji cechy charakteryzujące postawę twórczą. Są to:

- pogłębiona wrażliwość, która pozwala twórczo przekształcać i sublimować wrażenia zmysłowe,
- zdolność szybkiego przystosowania do nowych sytuacji, psychiczna mobilność i elastyczność,
- zdolność kojarzenia wielu idei w związku z analizowanym przedmiotem,
- oryginalność osobistej ekspresji,
- zdolność do myślenia abstrakcyjnego, pozwalająca dostrzegać interesujące szczegóły w otaczającej rzeczywistości,
- zdolność do syntezy,
- integrowanie myśli, uczuć i wrażeń w harmonijną całość (s. 110).

W rozdziale II, poświęconym twórczości, autorka przedstawia

interesujące konteksty filozoficzne, psychologiczne i pedagogiczne; to poprzez nie dochodzi do próby określenia, czym jest proces twórczy i jakie przybiera formy. W teoretycznym wywodzie określa ontologię i fenomenologię twórczości, później zaś opisuje psychopedagogiczne i psychologiczne koncepcje twórczości.

Przedstawiając owo zagadnienie, przywołuje klasyczne dla ontologii twórczości kategorie Kultury i Natury, zwraca uwagę na rolę intuicji oraz na kategorię mistrzostwa. Mistrz jest w opisywanym kontekście kimś naprawdę wyjątkowym: wykazuje się nie tylko pasją i siłą woli, lecz także z wytrwałością realizuje założone cele oraz z odwagą dostrzega nowe perspektywy. Ma także jasno określony cel życia, zna swoje rzemiosło, posiada wielką intuicję, wyobraźnię i pamięć (s. 152).

W przypadku relacji Natura – Człowiek – Kultura autorka zwraca uwagę m.in. na sąd Romana Ingardena, dla którego człowiek dopełnia i „przepaja duchem świat Przyrody” oraz nadaje jej sens. Ontologicznym sensem twórczości jest więc wzbogacanie Przyrody właśnie o pierwiastek ducha, dopełnienie przestrzeni Natury typowo ludzkimi treściami (s. 154). Bogdan Suchodolski zaś umieszcza ontologię twórczości w porządku antropologicznym, samą zaś twórczość jako element uwznioślający, chociaż jednocześnie przekształcający rzeczywistość.

Generalnie można powiedzieć, że „twórczość ontologicznie umiejscowiona w kulturze ma wymiar natury. Natura rozumiana jako świat przyrody jest ujarzmiona [...], ma nadany sens i znaczenie [...], tym samym jest przekształcona – stanowi zatem podstawę kulturowych poczynań człowieka” (s. 154).

W wymiarze fenomenologicznym twórczość jako rodzaj działania człowieka często nie ma ściśle określonego celu. Mimo to bardzo motywuje twórców. Fenomenologia zwraca uwagę na autentyczność gestów i działań artystycznych, stara się opisać najbardziej niewralgiczne składniki twórczości. Niektórzy badacze zwracają uwagę na rolę transgresji, tj. na przekraczaniu wielu granic, na rozszerzaniu sfery własnych działań oraz na wychodzeniu poza to, czym się jest. To poprzez swą działalność transgresyjną człowiek rozwija kulturę i cywilizację.

Olczak, prezentując poglądy różnych badaczy (m.in. J. Kozieleckiego, A. Grzegorzcyka, A. Góralskiego, B. Suchodolskiego, K. Obuchowskiego, R. Ingardena), wydaje się zwracać szczególną uwagę na fakt, iż w istocie twórczość człowieka zorientowana jest na przeżywanie wartości. Albowiem „bez przeżycia wartości nie może być mowy o wykraczaniu poza schemat” (s. 166–167). Tak więc człowiek jest istotą, która poprzez pracę i sztukę stwarza a także opanowuje środowisko materialne i społeczne.

Przekształcając to, co zewnętrzne, przekształca również siebie.

Tak naprawdę nie potrafi opanować czasu. Potrafi jednak mieć nań wpływ poprzez pamięć i tradycję. Generalnie zaś twórczość jest „przewycięzaniem błędu”, zarówno indywidualnego, jak i grupowego oraz „dialogiem mistrza z przeszłością”. Oznacza to m.in., proces dochodzenia do warsztatowej biegłości, chęć zmieniania samego siebie, potęgowania świadomości założonych celów, odpowiedni do celów dobór środków, a także – samouctwo (s. 177).

Pragnę teraz zwrócić uwagę na miejsce twórczości w pedagogice. Opisując różne szkoły pedagogiczne, autorka zwraca uwagę na ich potencjał związany z rozwijaniem zdolności twórczych młodego człowieka. Można powiedzieć, że wychowawcy powinni kreować – powtórzmy za Erichem Frommem – „wartości biofilne”, a nie „nekrofilne”; te, które objawiają się dążeniem do ochrony życia, do twórczości, otwartości w kontaktach i społeczności. Postawę typu „być”, wolność od więzów politycznych, wolność myślenia zorientowaną na tworzenie – tzw. „doświadczenie humanistyczne” (s. 211). Przeczytamy więc o dwóch podstawowych „rodzajach pedagogik”, w których sprawa wykorzystania twórczych możliwości jednostki stawiana jest na miejscu naczelnym. Są to: pedagogika twórczości i pedagogika

zdolności. Przeczytamy również o psychodydaktyce kreatywności, która – generalizując – ma pomóc nauczycielowi w organizowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego w sposób nieszablonowy, tak, by optymalizować postawy twórcze uczniów oraz ich umiejętności.

Szczególnie interesujące wydają się być rozdziały poświęcone treningowi twórczości oraz autorskiemu treningowi myślenia twórczego. W książce znajdziemy konkretne przykłady ćwiczeń będących m.in. elementem treningu twórczości, treningu myślenia i działania, programowania neurolingwistycznego, twórczej wizualizacji czy samodoskonalenia. Nie będę omawiał szczegółowo owych rozdziałów. Powiem tylko, że założenia treningu twórczości wywodzą się ze stanowiska egalitarnego. Opisów dostarcza natomiast heurystyka, która z kolei traktuje twórczość jak rzemiosło. Są tu i mistrzowie, i terminatorzy; są również i sekrety zawodu i reguły, które wolno opisywać a można – nauczać (s. 320–321). Autorka odwołuje się do doświadczeń Edwarda Nęcki, Makarego Stasiaka, Wiesławy Limont, Edwarda de Bono, Tony'ego Buzana i innych.

Ważną cechą książki jest ukazanie możliwości nowych metod w skutecznym nauczaniu oraz pokazanie miejsc, które dotyczą mankamentów metod stosowanych dotychczas, np. nauczania problemowego. Okazuje się bowiem, że

nawet najlepsi nauczyciele, posługując się omawianą metodą, kształtują zazwyczaj zdolności produktywne – odpowiedzialne za wytwarzanie pomysłów. Brakuje zaś kształcenia umiejętności analizy struktury problemu oraz – zdolności jego oceny. Trening myślenia twórczego może owe braki wyeliminować, wskazuje bowiem także na intuicję i wyobraźnię w procesie poznania, związany jest z postrzeganiem, a także przygotowuje do kultury myślenia naukowego.

Ostatni rozdział pracy jest opisem badań własnych autorki. Generalnie problem badawczy dotyczył empirycznego zweryfikowania hipotezy „o możliwości wdrożenia treningu twórczości w nurt wychowania przez sztukę” oraz sprawdzenie, czy autorski trening twórczości może być skutecznym narzędziem wychowania (s. 450). Wyniki badań przynoszą ciekawe wnioski. W praktyce pedagogicznej pokutuje przekonanie, iż wychowanie estetyczne służy rozwijaniu sfery emocjonalnej, uczuciowej, kształtowaniu wyobraźni i fantazji. Natomiast kształcenie umiejętności logicznych ma zapewnić wychowanie umysłowe. Trening Myślenia Twórczego ma zmienić ów stan rzeczy. Wiąże się z celem ogólnym: nauczyć prawidłowo myśleć. „Myślenie nie stanowi czynności wyizolowanej; sprzężone jest z uczuciami, motywacjami, osobowością. [...] TMT kształci myślenie, uczy

myśleć twórczo” (s. 470). Twórczość nie może być bowiem umieszczana w obrębie czystej ekspresji i tendencji antyintelektualnych. Przeciwnie – jest w wielu miejscach motorem zachowań mających na celu właśnie intelekt. I aksjologię.

Opisywana książka jest pozycją interesującą i cenną poznawczo. Daje także bogaty materiał do przemyśleń oraz praktycznych działań pedagogicznych. Zwracają uwagę kompetencje autorki, szczegółowość dyskursu, wszechstronność ujęć omawianego problemu oraz nowość

pomysłu mogącego przynieść ciekawe pedagogiczne efekty. Warto się zastanowić, czy ewentualna nowa redakcja książki nie powinna pójść w kierunku większej typograficznej przejrzystości. Można też pomyśleć o ujednoczeniu i zblokowaniu samego dyskursu tak, by uprzystępnąć omawiane treści nauczycielom praktykom, dla których naukowy narzędziownik, sposób porządkowania wyводу, liczba cytatów, mogą stanowić poważne wyzwanie.

dr Mariusz Kalandyk

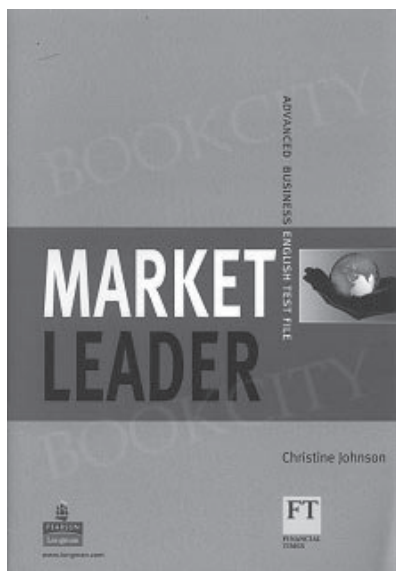
M. Olczak, *Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*, Impuls, Kraków 2009, s. 488.

Wybrane podręczniki akademickie do nauki języka angielskiego studentów kierunków nauczycielskich

Wartykule tym podejmę próbę oceny jakości wybranych podręczników do nauki języka angielskiego na poziomie akademickim, jak również wybranych podręczników akademickich pełniących rolę skryptów do przedmiotu językoznawstwo oraz stosowane

językoznawstwo angielskie. Jakość podręczników oceniona zostanie głównie pod kątem ich przydatności w procesie kształceniu studentów kierunków nauczycielskich a konkretnie studentów kierunku filologia angielska.

W pierwszej grupie podręczników, to jest podręczników do

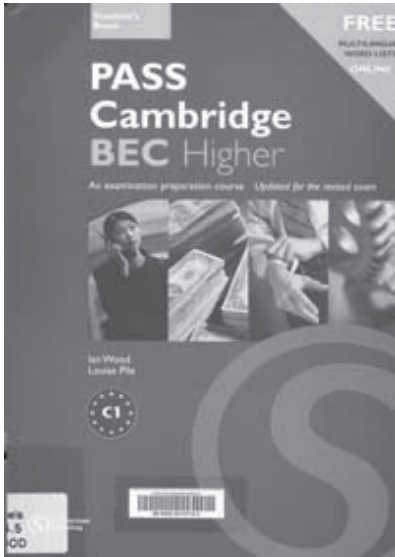


nauki języka angielskiego, ocenie podlegać będą dwa podręczniki do specjalistycznej nauki języka angielskiego z zakresu języka ekonomii i biznesu: *Market Leader: Advanced Business English Course Book* autorstwa Iwony Dubickiej i Margaret O’Keeffe wydawnictwa Longman z 2006 r. oraz *PASS Cambridge BEC Higher* autorstwa Ian Wood i Louise Pile wydawnictwa Summertown Publishing również z 2006 r. Z drugiej grupy podręczników omówione zostaną dwa podręczniki służące jako skrypty do nauki wymowy angielskiej oraz stosowanego językoznawstwa angielskiego, a konkretnie translatoryki: *Steve and Eve Can Read Tea-Leaves, Peter: A Practical Primer to English Pronunciation* autorstwa Grzegorza A. Kleparskiego, prof. UR i dr. Piotra Cymbalisty wydawnictwa Eurosvit z 2007 r. oraz *Introduction to Translation*

autorstwa Prof. Teodora Hrehovčka Wydawnictwa Uniwersytetu Rzeszowskiego (2006).

Książka *Market Leader: Advanced Business English Course Book* jest stosunkowo nowym podręcznikiem przeznaczonym do specjalistycznej nauki języka angielskiego z zakresu ekonomii i biznesu na poziomie zaawansowanym. Publikacja ta zawiera ciekawe, rozwijające wiedzę, a przede wszystkim autentyczne teksty z prasy anglojęzycznej z dziedziny ekonomii, co stanowi pewną zachętę, ale jednocześnie wyzwanie dla studentów. Artykuły te opatrzone są licznymi ćwiczeniami, które rozwijają i utrwalają słownictwo oraz wyrażenia związane z tematyką biznesu. Ćwiczenia te, podobnie jak sekcje podręcznika, w których znajdują się tematy do dyskusji dla studentów, pobudzają potencjalnych użytkowników tej książki do samodzielnego myślenia, analizowania i grupowania informacji oraz wyrażania własnych opinii. Warto zwrócić uwagę, iż publikacja zawiera również ciekawe tematycznie i zróżnicowane pod względem metodycznym teksty i ćwiczenia do nauki ze słuchu (książka opatrzona jest dwoma płytami zawierającymi nagrania oryginalnych tekstów anglojęzycznych). Ponadto podręcznik rozwija umiejętności studentów w zakresie pisania korespondencji związanej z biznesem.

Druga publikacja, również związana z tematyką biznesu *PASS*



Cambridge BEC Higher, podobnie jak książka wcześniej omawiana, służy do nauczania tego przedmiotu na poziomie zaawansowanym i podobnie jak pierwsza - jest zorganizowana tematycznie. W przypadku tego podręcznika nie można jednak powiedzieć, iż teksty zamieszczone w nim są ciekawe, a tym bardziej tego, iż stanowią wyzwanie dla potencjalnego studenta, gdyż nie są one autentyczne i wydają się być zbyt proste, a tym samym zbyt mało atrakcyjne językowo. Zarówno omawiane tu teksty, jak i ćwiczenia, które im towarzyszą, nie rozwijają zakresu słownictwa studentów w wystarczającym i oczekiwanym przez nauczyciela i samych studentów stopniu. Podobnie inne ćwiczenia, które zawiera książka, a w szczególności te rozwijające umiejętności konwersacyjne studentów, nie pobudzają ich wystarczająco do samo-

dzielnego myślenia, analizowania i wartościowania informacji. Nieco lepiej wypada ocenić ćwiczenia kształtujące umiejętności słuchania studentów, gdyż wydają się być ciekawsze i na odpowiednim poziomie językowym. Jeśli chodzi o nauczanie pisania korespondencji biznesowej, podręcznik ten znowu wydaje się nie w pełni spełniać oczekiwania studentów, gdyż nie zawiera wystarczająco szczegółowych informacji dotyczących sposobu jej pisania.

Poniżej krótko scharakteryzuję podręcznik służący do nauki wymowy angielskiej *Steve and Eve Can Read Tea-Leaves, Peter: A Practical Primer to English Pronunciation*. Już na początku pragnę zaznaczyć fakt, iż książka ta stanowi wyjątkowo ciekawą i praktyczną publikację z zakresu praktycznego, ale i teoretycznego nauczania wymowy angielskiej. Oprócz czysto teoretycznych opisów samogłosek, spółgłosek i dyftongów angielskich podręcznik zawiera ciekawe ćwiczenia, na które składają się zdania, oryginalne wierszyki i rymowanki, niejednokrotnie przeznaczone dla dzieci, zaczerpnięte z potocznego języka angielskiego, służące do ćwiczenia wymowy angielskiej. Dodatkowo, praktyczne przykłady zamieszczone w podręczniku rozwijają słownictwo studentów, gdyż zawarte w nich trudniejsze słowa opatrzone zostały przypisami dolnymi, wyjaśniającymi ich znaczenie lub podającymi wyrażenia

synonimiczne. Warto zaznaczyć, iż do podręcznika dołączono płytę zawierającą praktyczne ćwiczenia i rymowanki, które przeczytane zostały przez lektora anglojęzycznego. Płyta służyć więc może za wzór ćwiczeń artykulacyjnych dla studentów.

Ostatnia książka, którą pragnę omówić, *Introduction to Translation* przypisana jest do stosowanego angielskiego językoznawstwa, a konkretnie do translatoryki. Publikacja, podobnie jak podręcznik omawiany powyżej, stanowi zwarte kompendium wiedzy, ale w tym przypadku wiedza ta dotyczy zakresu i złożoności badań nad przekładem z języka źródłowego na język docelowy. Autor porusza w niej między innymi takie zagadnienia jak: rodzaje i techniki tłumaczenia, tłumaczenie specjalistyczne, problemy związane z oceną tłumaczenia i jego jakością. O ile książka niewątpliwie stanowi przeglądową i wartościową publikację z tego zakresu, to jednak miejscami wydaje się zbyt powierzchownie traktować niektóre zagadnienia związane z omawianą tematyką. Z tego powodu może służyć jako jedno ze źródeł dodatkowych w procesie nauczania tego przedmiotu.

Z moich obserwacji wynika, iż nauczyciele akademicy i wykładowcy prowadzący zajęcia powinni być krytyczni w doborze skryptów i podręczników dla studentów, gdyż nie wszystkie publikacje z zakresu praktycznej nauki języka obcego są

w stanie spełnić kryteria stawiane przez programy nauczania, wykładowców i samych studentów; podobnie, nie wszystkie publikacje służące jako skrypty mogą i powinny służyć jako główne, czy jedyne źródło materiałowe, bądź merytoryczne dla studentów.

Lista książek omawianych przez autora:

Iwonna Dubicka i Margaret O’Keeffe, *Market Leader: Advanced Business English Course Book*, Longman, England 2006.

Ian Wood i Louise Pile, *PASS Cambridge BEC Higher*, Summerstown Publishing, United Kingdom 2006.

Grzegorz Kleparski i Piotr Cymbalista. *Steve and Eve Can Read Tea-Leaves, Peter: A Practical Primer to English Pronunciation*, Eurosvit, Lwów 2007.

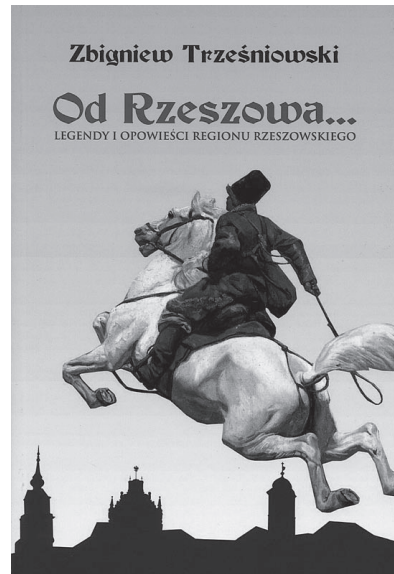
Teodor Hrehovčik, *Introduction to Translation*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.

dr Marta Pikor-Niedziałek

*jest pracownikiem
Instytutu Filologii Angielskiej
Uniwersytetu Rzeszowskiego*

Zbigniew Trzeźniowski, *Od Rzeszowa... Legendy i opowiadania regionu rzeszowskiego*

Zaliczane do literatury ludowej legendy, podania, baśnie i opowieści przetrwały dzięki temu, że były opowiadane z pokolenia na pokolenie, a potem zapisane. Obecnie sztuka opowiadania wydaje się zanikać. Zamiast „Opowiedz mi mamó” słyszymy „Poczytaj mi mamó”. Opowiadacze stanowiących ostatnie ogniwo ewolucji w procesie zamiany literatury mówionej na „zapisaną” już praktycznie nie ma, choć „relikty” jeszcze się pojawiają. W jednym z odcinków serialu *Rodzina zastępcza* pokazano sytuację, gdy w kawiarence internetowej doszło do awarii. Zdesperowany właściciel sprowadził wówczas ciotkę, gosposię domową, która zaczęła opowiadać. Wkrótce „z rozdziawionymi gębami” słuchała jej cała gromadka internautów. Gdy podekscytowany właściciel spytał ciotkę, czy można na tym zrobić interes, odpaliła, że za swoje opowieści nie dostała złamanego grosza. Do niejednego, starszego niż w serialu, ostatniego ogniwa dotarł też Zbigniew Trzeźniowski – autor książki *Od Rzeszowa. Legendy i opowiadania regionu rzeszowskiego*. Tytuł jest trochę mylący, bo zawarte w książce teksty nie dotyczą terenów



położonych poza okolicami Mielca i Rzeszowa.

Zbigniew Trzeźniowski, urodzony w 1938 roku w Mielcu, jest znanym na Podkarpaciu zbieraczem legend, podań i opowieści, przede wszystkim z rejonu mieleckiego. Najwięcej historii dotyczy przydrożnych krzyży i kapliczek. Autor zewidencjonował i opisał ich ponad pół tysiąca, stąd też najliczniej są one reprezentowane w ostatniej książce. Łącznie, w latach dziewięćdziesiątych XX wieku i na początku XXI, Zbigniew Trzeźniowski wydał sześć publikacji przedstawiających mieleckie i rzeszowskie legendy

i opowieści. Te zbierane na bieżąco publikuje w „Łańcuckim Biuletynie Miejskim”. Z uwagi na zasługi w popularyzacji legend można go nazwać łańcuckim Sabałą.

Podając źródła, z których czerpie, Trześniowski wyznaje we wstępie, że najważniejsze z nich pochodzi z 1948 roku. Są to zapisane na luźnych kartkach i w zeszytach miejscowe legendy i opowieści zapamiętane przez seniorów, a utrwalone na polecenie nauczycielki języka polskiego łańcuckiego liceum. Znalazły się one w Zbiorach Regionalnych Miejskiej Biblioteki Publicznej w Łańcucie. Autor czerpie też z opracowań, książek historycznych, reportaży i artykułów z prasy regionalnej. Nie tylko wymienia źródła, lecz także określa ich pochodzenie oraz podaje odmienne wersje. Naturalną kolejną rzecz przywołane źródła, przy czym zabieg taki bywa niekiedy potrójny: autor opracowuje legendę na podstawie zapisu powstałego na bazie wcześniejszej notatki, sporządzonej po wysłuchanym opowiadaniu.

Legenda to według *Słownika terminów literackich* pod red. Janusza Sławińskiego opowieść o treści fantastycznej, nasycona pierwiastkami cudowności i niezwykłości, szczególnie z życia świętych apostołów i męczenników, zasłużonych w krzewieniu wiary chrześcijańskiej. Władysław Kopaliński w *Słowniku mitów i tradycji kultury* uzupełnia, że opowieść nie znajduje potwier-

dzenia w materiale historycznym, dotyczy wydarzeń historycznych w ogóle oraz oparta jest zazwyczaj na podaniach ludowych. W książce Trześniowskiego zamieszczone są legendy wedle tej ostatniej konwencji, natomiast żywotów kościelnych świętych i męczenników w nich nie ma. Obok legend znajdziemy w książce podobne do nich w swej strukturze gatunkowej opowieści i baśnie, przy czym elementy tych ostatnich widać w dwóch legendach.

Wszędzie w dialogach pojawia się gwara ludowa. W sumie zawarte w zbiorze utwory ludowe tworzą szczególnego rodzaju magmę folklorystyczną.

Książka Zbigniewa Trześniowskiego składa się z siedmiu jednorodnych tematycznie grup tekstów. Zawierają one kolejno: obrazy z zamierzchłej i niedalekiej przeszłości, opis doznanych przez wiernych cudów i łask, wspomnienie najazdów tatarskich, przypomnienie tajemniczych historii związanych z doliną Wisłoki, opis poczynań straszących ludzi duchów i zjaw, wizerunek zmaterializowanego diabła i jego wybiegów, wreszcie obraz siedlisk grzechu i zgorzenia, którymi są z reguły przydrożne karczmy. Te ostatnie to zresztą jeden z głównych motywów wędrownych w większości legend i opowieści. Obok niego pojawiają się związane z konkretnymi ludzkimi losami inne motywy, tłumaczące istnienie krzyży, kapliczek, mogił, źródełek

i jezior oraz kopców i kopczyków. Występowanie we wszystkich grupach tematycznych każdego z motywów wędrownych sprawia, że w pokazanym w książce świecie widać pewną strukturę, zasady i reguły.

Przed wszystkim, jak w *Biblii*, świat ten przedstawiany jest od samego początku, czyli od chwili stworzenia. Stąd też wiele podań, legend i opowieści tłumaczy, związane często z ukształtowaniem terenu, niemające naukowego wyjaśnienia, pochodzenie nazw geograficznych regionu z ich samotnymi kamieniami, kopcami i kopczykami, jeziorami i źródłkami, mogiłami i kapliczkami oraz leśnymi zagajnikami. Wyjaśniwszy, co i jak się nazywa i dlaczego tak a nie inaczej wygląda, legendy mówią o funkcjonowaniu owego stworzonego świata. Przedstawiają związane z jego historią wydarzenia, przypominają obyczaje, jak na przykład ten związany z trzymaniem warty przy Grobie Chrystusa w Wielkanoc przez chłopów ubranych w zdobyte pod Wiedniem stroje. Legendy przywołują dzieje kościołów, przedstawiają epizody z czasów ich budowy i niszczenia, przypominają odnajdywanie zagubionych elementów starych świątyń, np. dzwonów. Wreszcie legendy przypominają znane z dziejów Polski postaci: Kazimierza Wielkiego, Władysława Jagiełłę czy Jana III Sobieskiego. Pojawiają się też regionalni bohaterowie: Stanisław

Stadnicki i Krzysztof Opaliński oraz wymieniana z nazwiska pomniejsza szlachta, mieszczenie i chłopi. Wszyscy wpłątani są w historyczną zawieruchę, wojny z najeźdźcami, najazdy tatarskie, powstanie listopadowe i styczniowe. W przypadku Stanisława Stadnickiego prywatne wojny o kupców i ich place. Żyjąc w określonej rzeczywistości, wszyscy ci ludzie pamiętać muszą o tym, jakimi prawami i zasadami moralnymi rządzi się ich świat.

A jest on bardzo konkretny, od razu wiadomo, co jest złe, a co dobre. Zło jawi się pod postacią diabła, który nie zawsze w porę bywa rozpoznany. Jest tak, kiedy przybiera postać wytwornie ubranego panicza zabierającego młode dziewczęta na przejażdżkę, w trakcie której dostrzegają one zamiast butów końskie kopyta, a pod kapeluszem rogi. Potem giną zamordowane i porzucone w lesie. Zmaterializowany diabeł pojawia się także w karczmie, gdzie przybiera nawet postać Jezusa zachęcającego do wypicia, póki nie zostanie zdemaskowany przez księdza. Zamieszkuje w młynach, gorzelniach i chłopskich chałupach, nie daje spokoju, póki nie dostanie przysłowiowej kaszy z mlekiem. Gdy jej nie ma, niszczy sprzęty domowe, obrzuca przechodzących kawałkami dachu. Nie jest już taki groźny, choć trudno go przepędzić. Czasem trzeba nawet gorzelnię rozebrać, żeby się go pozbyć.

Co innego, kiedy diabeł straszy tam, gdzie wcześniej doszło do powszechnego grzechu i zgorzenia, czyli w karczmie. Ma to miejsce do czasu, zwykle do przypadkowego pojawienia się w pobliżu księdza zdążającego z Panem Bogiem do umierającego. Kiedy biesiadujący w karczmie okazują brak poszanowania duchownego, karczma się zapada, wciągając pod ziemię jej biesiadników. Na jej miejscu powstaje z czasem jezioro, w pobliżu którego straszy po północy. Słychać jakieś dziwne dźwięki. Zaradzić temu można postawieniem krzyża oraz jego poświęceniem. Zabieg ów ucisza strachy.

Zmaterializowane dobro ukazuje się czasem wybranym jako Matka Boska spełniająca wiele próśb wiernych. Jednemu przywraca wzrok, drugi odzyskuje czucie w nogach, trzeci cudownie zdrowieje po wypadku na polowaniu, inni zostają uratowani podczas napadu. Cuda i łaski nie pozostają bez odzewu, bo wdzięczni wierni ofiarowują kościołom bogate wota, budują kapliczki i stawiają krzyże na chwałę patronki.

Rzecz jasna, owe cuda i łaski to elementy świata wykreowanego zgodnie z naukami Kościoła, a świat legendy jest do niego podobny. W obydwu dobro triumfuje, a zło zostaje ukarane i jest to zauważalne poczucie sprawiedliwości. Poza tym w świecie legendy nie ma polityki i polityków. Może dlatego, że ów świat jest wyidealizowany, nie zastą-

pi świata Internetu. Mimo że jest to w dużej mierze świat fantazji, sporo w nim normalności, której często brakuje w życiu codziennym.

Polecam serdecznie uwadze Państwa legendy Trześniowskiego.

Stanisław Fryc
*pracownik Podkarpackiego
Centrum Edukacji Nauczycieli
w Krośnie*

**Zbigniew Trześniowski, *Od Rzeszowa...
Legendy i opowieści regionu
rzeszowskiego*, Podkarpacki Instytut
Książki i Marketingu, Rzeszów 2008,
s. 279**

Nowości wydawnicze

dla nauczyciela, pedagoga, dyrektora, samorządowca

Edukacja, szkoła, zarządzanie szkołą

Bogusław Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wyd. WAIp, Warszawa 2009.

Ryszard Borowicz, Zbigniew Kwieciński, *Wychowanie w społeczeństwie permanentnego kryzysu*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009.

Tadeusz Lewowicki, Bronisław Siemieniecki, *Kształcenie na odległość w praktyce edukacyjnej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009.

Mirosława Nowak-Dziemianowicz, Kazimierz Czerwiński, Wojciech J. Maliszewski, *Komunikacja społeczna w edukacji: inspiracje, analizy, działania*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009.

Bronisława Dymara, *Dziecko w świecie edukacji. Podstawy uczenia się kompleksowego – nowe kształty i wymiary edukacji*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Bronisława Dymara, *Dziecko w świecie edukacji. Przykłady zajęć kompleksowych. Bliżej integracji osoby i pedagogiki współbycia*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Bronisława Dymara, Kazimierz Denek, Wiesława Korzeniowska, *Dziecko w świecie wielkiej i małej Ojczyzny*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Małgorzata Olczak, *Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Małgorzata Suświłło (red.), *Rozwijanie wielorakich zdolności człowieka*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009.

Hubertus von Schoenebeck, *Jaka może być szkoła?*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Małgorzata Drogosz, *Krajoznawstwo i turystyka w szkołach i placówkach oświatowych. Poradnik dla dyrektorów i kadry pedagogicznej*, Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2009.

Teresa Serafin, *Kształcenie specjalne w systemie oświaty. Vademecum dla organu prowadzącego, dyrektora szkoły, nauczycieli i rodziców*, Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2009.

Anna Król, Patryk Kuzior, Michał Łyszczarz, *Prawo oświatowe*, Wyd. Park, Warszawa 2009.

Nauczyciele, uczniowie, rodzice

Ewa Przygońska, Iwona Chmielewska (red.), *Nauczyciele wobec wyzwań współczesności. Doświadczenia – badania – koncepcje*, Wyd. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Łódź 2009.

Józef Pielachowski, *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela*, Wyd. eMPI², Poznań 2009.

Helmut Eller, *Nauczyciel wychowawca w szkole waldorfskiej*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

D. Werbińska, *Dylematy etyczne nauczycieli języków obcych*, Wyd. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009.

Beata Krajewska, *Instytucje wsparcia dziecka i rodziny. Zagadnienia podstawowe*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Paulina Chocholska, Małgorzata Osipczuk, *Uzależnienie od komputera i internetu u dzieci i młodzieży*, Wyd. Hachette, Warszawa 2009.

Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna

Bronisława Dymara (red.), *Dziecko w świecie zabawy. Zabawa i radość w literaturze, muzyce i życiu codziennym*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Bronisława Dymara (red.), *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Ewa Zoller, *A dlaczego? Jak odpowiadać na trudne pytania dzieci*, GWP, Gdańsk 2009.

Elżbieta Płóciennik, Monika Just, Anetta Dobrakowska, Joanna Woźniak, *Metoda i wyobraźnia. Podręcznik dla nauczyciela. Lekcje twórczości w klasie I*, Wyd. Difin, Warszawa 2009.

Grażyna Billewicz, Brygida Ziolo, *Kwestionariusz badania mowy*, O.W. Impuls, Kraków 2009.

Utz Klaus, *Jak moje dziecko może się stać pewne siebie*, Wyd. „Jedność”, Kielce 2009.

Reimann-Hohn Uta, *Jak moje dziecko może nauczyć się koncentracji*, Wyd. „Jedność”, Kielce 2009.

Schleider Karin, *Jak moje dziecko może nauczyć się wypoczywać*, Wyd. „Jedność”, Kielce 2009.

Bajkoterapia, czyli dla małych i dużych o tym jak bajki mogą pomagać, Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 2009.

Kuffner Trish, *Jak to zrobić?*, Wyd. Zielona Sowa, Kraków 2008.

Czas na majsterkowanie, Wyd. „Jedność”, Kielce 2009.

Wielka encyklopedia gier, zabaw i zajęć z dziećmi, Wyd. Liber, Warszawa 2009.

Opracowała: **Dorota Szumna**

Mariusz Kalandyk
z cyklu **To lubię!**

Opowiadanka Szczepanka

Mucha to podstawa

Widzieliście Państwo muchę?! Nie – no dobrze się czuję. Rzeško tak. Bardziej.

Pytam, czy widzieliście Państwo muchę z bliska. Bo wiecie, z bliska to mucha jest trudna. W odbiorze. Bardziej niż z daleka. Bo z bliska mucha pokazuje szczegóły i to takie, że nikt by nie przypuszczał. Włos się jeży a szczękościsk postępuje. Właśnie obejrzałem sobie taką jedną z bliska. Bo podleciała. Za blisko. Więc ją najpierw obezwładniłem a potem obejrzałem. Nawet nie bzyknęła...

Otóż mucha ma – wyobraźcie sobie – „w kontekście śledzenia istotne cechy. Rozpatrywana jako system, charakteryzuje się bardzo krótkimi czasami reakcji. Śledzi obiekty o wiele skuteczniej od człowieka”. Tak wypowiada się D. Riley, uczestnik projektu mającego stworzyć maszyny rozpoznające w przestrzeni małe przedmioty. *Musca domestica* jest więc również wdzięcznym obiektem do badań na tę właśnie okoliczność, bo się wykazuje zdolnościami śledczymi a oko ma takie, że widzi wszystko dookoła i jeszcze więcej. Kontury też szybciej zauważa i przetwarza to wszystko analogowo, a więc prosto, skutecznie i szybko. Naukowcy zaś

skonstruowali czujnik, który naśladuje oko muchy oraz jej analogowy system przetwarzania danych. I kto tu mówi, że mucha jest be?

Muchę należy zauważać i jeśli nawet fizjonomię ma parszywą, a cykl rozmnażania skatologiczny, to jest przydatna i użyteczna. A poza tym ma przewagę liczebną: co dzień na świat przychodzi więcej much niż liczy cała ludzka populacja...

Odwróćmy sytuację. Jak nas widzi mucha? Z obrzydzeniem pewnym z pewnością pewną jak nie wiem. Kontakt jest ubogi, nie pogada, ewentualnie można coś zjeść, ale wszystko to jakieś takie ledwo naskórkowe, mało pogłębione i konturowo nie za ostre. Obrzydliwe.

Piszę o musze, gdyż muszę przekonać Państwa, że obcy organizm bywa wart uwagi a nawet wielostronnego zainteresowania. Wszystko na tym świecie jest albowiem lub może być przydatne, kompatybilne i powiązane.

Na przykład podstawa. Programowa jak najbardziej.

Mucha nie siada.

Mówię to otwarcie i szczerze, a nie z przekąsem. Mówię to, gdyż uważam,

iż dobre programy śledzące, co precyzyjnie określają kontury, są niezbędne dla systemu, który zarysy ma mieć wyraźne i ostre.

Podstawa programowa jest ostatnio traktowana przez nauczycieli jak uprzykrzona mucha: brzęczy, lata, mleka nie daje, za to zmusza do zostawiania w okolicach okołowakacyjnych w szkole, by słuchać prelekcji kaskadowych o dobrodziejstwach nowego dokumentu...

Zdrowia to nie polepsza, za to udatnie podnosi ciśnienie – jak sugerują niektórzy...

Otóż wejście wspomnianego dokumentu stawia nas nauczycieli wobec sytuacji poznawczej i belferskiej stresującej jakby mocniej. I gadanie, że ostre widzenie konturów daje pochop do lepszego widzenia całości a przetwarzanie tego, co analogowe i linearne w tekst pedagogicznie wielowątkowy i wielowymiarowy – przynajmniej na początku – nie przekonuje.

Szanowni Państwo, dobrze jest grać na wielu pedagogicznych bębenkach. I nie jest to wcale podbijanie tego jednego jedyne bębna – spod Gębna. Nie jest to stugębna plotka z domysłem w tle, że podstawa będzie dobrą podstawką pod rozchwiany stół lub stare łóżko na strychu. Bo takie myślenie znamionuje brak myślenia, tj. myślonko podciągnięte pod jeden strychulec.

Podstawa stanowi dla nas na pewno rodzaj poważnego wyzwania. Podnosi bowiem wymagania wobec nauczycieli, pokazuje również perspek-

tywy rozwoju polskiej szkoły, tworząc w miarę wyrazisty komunikat o właściwych celach oświaty.

Zgódźmy się, że rację mają Ci, którzy powtarzają następujące zaklęcie-mantrę: zapomnienie o reformie szkoły, zaniechanie zmian uczyni nas kulturowym i cywilizacyjnym zaściankiem. Obecnie liczy się bowiem coraz bardziej łączenie wielu strategii edukacyjnych jako jedna z miar efektywności pracy pedagogicznej. Po prostu nie można zapominać o fakcie, że coraz więcej zdarzeń intelektualnie istotnych szkole się wymyka; ta pozostaje wobec nich bezradna, wycofuje się w strefę fałszywie pojmowanej *splendid isolation*. „Wspaniałe odosobnienie”, poczucie własnej wyjątkowości, pogarda wobec rzeczywistości szkodzi naszemu fachowi. A fakty są takie, że szkoła musi łączyć wątki, które do tej pory rzadko były brane pod uwagę lub były traktowane jak oczywistość niewarta zbytnej edukacyjnej uwagi.

Nadmierna cerebracja, celebra w tym względzie, dla młodych umysłów bywa katastrofalna; zamiast budzić pasję, przeraża i nudzi. Zamiast dawać podnetę do rozwoju, obniża motywację lub ją całkowicie niszczy, przynosząc w zamian zupełnie inne uczucia, najdelikatniej rzecz ujmując – mało szkole przychylnie. Zwłaszcza jeśli chodzi o uczniów „o słabszej podatności na szkolną edukację” i odpornych na „zajęcia reedukacyjne”.

Słowa w cudzysłowie pochodzą z nowej podstawy programowej (co ja bym zrobił bez czujnej stylistycznie

koleżanki!); brzmią nieco zabawnie, dyktowane są pewnie przez nadmierną polityczną poprawność. Oddają jednak istotę zamierzeń edukacyjnych. Liczy się przecież w tym wszystkim uczeń: ze swoimi zaletami i wadami, zdolnościami i osiągnięciami oraz – dramatycznymi brakami.

Obniżenie poziomu potencjalnych umiejętności już się w Polsce dokonało; należy się z tym zmierzyć i uczynić cały proces nauczania efektywniejszym;

powiązaniem z praktyką, nastawionym na doświadczanie i badanie, czyniącym z wiedzy encyklopedycznej niezbędny szkielet dla rozwoju emocjonalnego i intelektualnego.

A mucha?

Grunt to podstawa, a mucha niech dmucha. Na zimne.

■ **Mariusz Kalandyk**



OFERTA HOTELOWA

Hotel OENiPAS w Czuđcu



- ◆ 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 doskonałe warunki do wypoczynku, organizacji szkoleń, kursów, konferencji, zjazdów integracyjnych, spotkań biesiadnych oraz przyjęć okolicznościowych.

Podkarpackie Szkolenie Informatyczno - Metodyczne

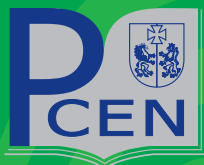


ZAPRASZAMY

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 wiedzy i umiejętnościach 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,
 - Plastyki 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:



Doskonalimy 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

Liceum Ogólnokształcące im. Króla Kazimierza Wielkiego w Brzozowie

Szkoła posiada stuletnią tradycję. Powstała w 1909 roku, została ustanowiona przez Jego Cesarsko-Królewski Majestat Franciszka Józefa na wniosek społeczeństwa Brzozowa i okolicznych miejscowości. Uroczyste obchody Jubileuszu 100-lecia szkoły odbędą się w dniach 18–20 września br.

Obecny budynek szkoły został oddany do użytku w 1931 roku, był jednym z najpiękniejszych obiektów szkolnych w województwie lwowskim. W czasie II wojny światowej Niemcy przeznaczyli szkołę na magazyn zboża, co poważnie naruszyło jego konstrukcję, obciążyło nadmiernie stropy. Kapitałny remont budynku przeprowadzono w latach 1986–1990. Patronem duchowym Gimnazjum był św. Stanisław Kostka. W 1984 roku za patrona Liceum obrano Króla Kazimierza Wielkiego, któremu Brzozów zawdzięcza prawa miejskie. Liceum kulturywuje wypracowane przez siebie tradycje – co roku uroczystość obchodzimy Dzień Edukacji, rocznicę odzyskania niepodległości, święto uchwalenia Konstytucji 3 maja.

Szkoła gościła w swoich murach znanych ludzi ze świata literatury, nauki i polityki, świadków historii i świadków Holocaustu. W ostatnich latach gościli w szkole: pisarka Anna Kajtochowa, prof. dr Bogusław Dopart, prof. dr Józef Oblój, prof. Jerzy Osiatyński, dr Cezary Król, dr Leszek Szczęśniak, arcybiskup Józef Michalik, biskup Stefan Moskwa, dyrektor Amerykańskiego Korpusu Ewa Stawecka, poseł Elżbieta Łukacijewska, poseł Jan Bury i wielu innych. Nauczyciele i uczniowie brzozowskiego liceum angażowali się w obchody ważnych rocznic, między innymi z okazji rocznicy Zbrodni katyńskiej oraz rocznicy stanu wojennego.

W ciągu 100 lat mury liceum opuściło 7736 absolwentów, którzy są chlubą szkoły. Na liście najwybitniejszych absolwentów znajdują się uczeni – sławy w wielu dziedzinach, politycy, duchowni wysokich szczebli, oficerowie wojskowi, artyści, literaci. Wymienić można wielu, są to między innymi: prof. dr Walerian Pańko - prezes NIK, prof. dr Józef Bielawski – arabista, prof. dr Marian Konieczny – rzeźbiarz, prof. dr Bogusław Dopart – UJ Kraków, prof. dr Mieczysław Kędra – kardiolog w AM Lublin, prof. dr Zbigniew Puchajda, ekspert ONZ – FAO, prof. dr Krzysztof Zamorski – dyrektor Biblioteki Jagiellońskiej, ks. biskup dr Stanisław Jakiel, generał broni Bolesław Matusz i wielu innych. Szkoła niezmiennie utrzymuje wysoki poziom nauczania, o czym świadczy miejsce w czołówce najlepszych liceów w województwie. W latach 1996–2004 szkoła przeprowadzała egzaminy dojrzałości z matematyki, połączone z postępowaniem kwalifikacyjnym na wyższe uczelnie techniczne – Politechnikę Rzeszowską, Politechnikę Krakowską, Politechnikę Śląską, AGH Kraków oraz chemię na UMCS Lublin oraz do PWSZ w Tarnowie.

W ogólnopolskim rankingu szkół ponadgimnazjalnych opracowanym przez „Rzeczpospolitą“ i „Perspektywy“ w 2006 roku nasza szkoła zajęła 253 miejsce. W rankingu zorganizowanym przez Wojewódzki Szkolny Związek Sportowy szkoła za osiągnięcia sportowe w 2005 roku została sklasyfikowana na drugim miejscu w województwie. Corocznie bardzo duża liczba uczniów uczestniczy w olimpiadach i konkursach przedmiotowych. Łącznie w etapie centralnym olimpiad i konkursów startowało 56 uczniów.

Przez osiem lat w szkole pracowali ochotnicy z Amerykańskiego Korpusu Pokoju. Młodzież pod kierunkiem Kirka Henwooda dwukrotnie zdobywała nagrody Ministra Edukacji Narodowej i Kuratora Oświaty w Ogólnopolskim Festiwalu Teatrów obcojęzycznych w Rzeszowie. Młodzież naszej szkoły corocznie przez wiele lat wyjeżdżała z wolontariuszami na Europejskie Spotkania Młodzieży. Szkoła szczyti się biblioteką szkolną – jedną z największych i najpiękniej urządzonych w województwie, liczącą ponad 31 tys. woluminów. Szkoła wychowała ponad stu księży oraz 8 posłów Sejmu Dzieci i Młodzieży. Obecnie uczestniczymy w projekcie FENIKS, współfinansowanym przez EFS. W ubiegłym roku przeprowadzono remont kapitalny budynku szkoły: wybudowano wielofunkcyjne boisko ze sztuczną nawierzchnią, współfinansowane przez Ministerstwo Sportu. Niedawno powołano Komitet Organizacyjny, który przygotowuje V Zjazd Absolwentów Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego w Brzozowie.