

CARPENT TUA POMA NEPOTES

Kwartalnik Edukacyjny

4 (79) ZIMA 2014

język, STYL, *pisanie*



ISSN 1230-7556



Doskonalimy z pasją!

EduKom

Edukacja

skuteczna, przyjazna, nowoczesna -
rozwój kompetencji

kadry zarządzającej i pedagogicznej
szkół i placówek oświatowych
w województwie podkarpackim

Biuro projektu:

OENiPAS w Czudcu

ul. Rzeszowska 82

38-120 Czudec

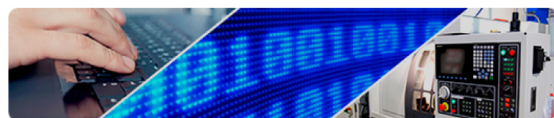
tel./fax 17 276 06 72 wew. 35



Kurs doskonalący dla nauczycieli kształcenia zawodowego - Gastronomia – 60 godz.

Zajęcia odbywają się w hotelu "Nowy Dwór" w Świlczy. Zapewniamy noclegi
wraz z wyżywieniem.

Nabór
OTWARTY



Kurs doskonalący dla nauczycieli kształcenia zawodowego - CNC - programowanie i obsługa obrabiarek sterowanych numerycznie – 60 godz.

Dla nauczycieli przedmiotów zawodowych technicznych, którzy chcą podnieść
wiedzę i umiejętności w zakresie najnowszych technik i technologii wytwarzania
w nowoczesnych gałęziach przemysłu oraz efektywnego wykorzystania sprzętu
i oprogramowania w zakresie ITC w tym platformy e-learningowej.

Nabór
OTWARTY



Doświadczenia i eksperymenty – 80 godz. w tym 16 godz. na platformie e-learningowej

Kurs modułowy przeznaczony dla nauczycieli przedmiotów przyrodniczych II, III i
IV etapu kształcenia, którzy chcą podnieść swoje umiejętności w zakresie
przygotowania i wykonywania doświadczeń ujętych w podstawie programowej oraz
wykorzystania platformy e-learningowej do przygotowania, prowadzenia, prezentowania i
dokumentowania zajęć i eksperymentów. Zajęcia odbywają się w OENiPAS w Czudcu w
profesjonalnie wyposażonych salach.

Nabór
OTWARTY



Kadra zarządzająca – 64 godz. w tym 16 godz. na platformie e- learningowej

Wsparcie kadry zarządzającej szkół o niskich wynikach egzaminów
zewnętrznych w zakresie projektowania programu poprawy efektywności
kształcenia inacybie wiedzy i umiejętności w zakresie efektywnego zarządzania
szkołą. Uczestnicy nabydą umiejętności i wsparcie w zakresie projektowania programów
poprawy efektywności kształcenia z uwzględnieniem realizacji nowych zasad nadzoru
pedagogicznego oraz wykorzystania platformy e-learningowej w zarządzaniu i nauczaniu.
Zajęcia odbywają się w oddziałach PCEN.

Nabór
OTWARTY

EduKom projekt pisany dla Ciebie
edukom.pcen.pl

Termin realizacji projektu 2011 - 2015



KAPITAŁ LUDZKI
CZŁOWIEK – NAJLEPSZA INWESTYCJA!



Dołączamy z pasją!

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Kwartalnik Edukacyjny



Doskonalimy z pasją!

4 (79) zima 2014

Ukazuje się od 1993 r.

W KRĘGU NOWYCH IDEI

Dorota Korwin-Piotrowska, **Pisanie – kompetencje językowe i „wystarczająco dobry” styl..** 3

Z WARSZTATU BADAWCZEGO · INNOWACJE

Katarzyna Tercha, **Podróż śladami Ludwika Nabelaka – z ziemi ojczystej do Francji. Planujemy trasę wycieczki edukacyjnej**..... 15

Agnieszka Kajmowicz, **Wczesnoromantyczna „balladomania” – kilka spostrzeżeń oraz propozycji metodycznych** 28

Katarzyna Powęska, **Praca z wierszem – analiza, interpretacja i wartościowanie kluczem do zrozumienia sensu utworu poetyckiego w szkole** 40

Daria Rusin, Sebastian Wacięga, **Edukacja ekonomiczna w oparciu o historię. Przypadek Andrychowa (2007–2014)**..... 48

PCEN I OTOCZENIE

Plenery malarskie tradycją PCEN 68

Legalna Kultura, **Rozpowszechnianie wizerunku w szkole** 70

OKOLICE SZTUKI

Andrzej Kantecki, **Fenomen kwartetu smyczkowego z Beethovenem w planie głównym** 73

DISKUSJE · POLEMIKI · RECENZJE

Monika Gryboś, **Jestem przekonany, że... *Moje pedagogiczne credo Johna Deweya w świetle założeń neurodydaktyki*** 81

Grzegorz Ćwiertniewicz, **Przegląd funkcji i status społeczny zawodu nauczycielskiego: od starożytności do XIX wieku** 93

Wiesław Setlak, **Jeszcze raz o edukacji międzykulturowej**..... 101

Nowości wydawnicze 113

SPRAWOZDANIA

Konferencja Nowe trendy w diagnozie specyficznych zaburzeń uczenia się: dysleksja i zaburzenie językowe SLI 116

Ogólnopolska Studencka Konferencja Naukowa Zagrożenia dla rozwoju współczesnej młodzieży..... 120

ROCZNIK 2014 – WYKAZ OPUBLIKOWANYCH TEKSTÓW..... 125

To lubię!, Mariusz Kalandyk, **Zadane**..... 128

Szanowni Państwo

Zamknięcie roku 2014 numerem zimowym ma charakter tylko na pozór monograficzny. Jakkolwiek dominują w nim treści polonistyczne, jego idea merytoryczna jest bardziej ambitna. Wiąże się z kompetencjami, które wykraczają poza polonistyczną agorę, tworząc zespół spraw, które z jednej strony pokazują sposoby myślenia o kompetencjach uniwersalnych dotyczących języka, z drugiej zaś wiedzy ogólnokulturowej.

Polecamy artykuł Doroty Korwin-Piotrowskiej. Autorka jest adiunktem w Katedrze Lingwistyki Komputerowej na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ, a jej uwagi dotyczące błędów i usterek językowych dotyczą właściwie wszystkich „użytkowników polszczyzny”. Czytamy: „Błędy robią wszyscy, nikt nie jest doskonały, ale nie wszyscy pracują nad tym, by pisać lepiej. Dbasz o swój wygląd zewnętrzny, nie wychodzisz w piżamie na ulicę, nie podajesz komuś herbaty w brudnym kubku? To samo dotyczy tekstów – one również świadczą o tym, jak traktujesz siebie i innych”.

Inny nieco charakter mają teksty poświęcone analizie i interpretacji tekstu oraz historii literatury. Pokazują, obok metodycznych, inne aspekty zatrudnień polonistycznych oraz ukrytą intencję redakcji „KE”, by na bieżąco śledzić dzieje określonych polonistycznych wątków.

Polecamy również to wszystko, co dotyczy ekspresji artystycznej (tym razem malarskiej) samych nauczycieli. Z przyjemnością prezentujemy informację o plenerach malarskich oraz efekty owych spotkań.

Zapraszamy 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**

Redakcja Naukowa:

prof. zw. dr hab. Kazimierz Ozóg – przewodniczący, **prof. zw. dr hab. Zbigniew Andres**,
prof. dr hab. Marek Stanisław, **prof. dr hab. Kazimierz Szmyd**, **dr hab. prof. UR Beata Szluz**,
dr hab. Anna Szylar, **dr Zofia Frączek**, **dr Urszula Gruca-Miąsik**, **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 adiacji i dokonywania zmian formalnych w artykułach. Pismo punktowane przez KBN (3 pkt.). Czasopismo ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz on-line.

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

© Copyright by Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, Rzeszów 2014

Projekt okładki, skład i łamanie: **Andrzej Iskrzycki**

Wydawca: **Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie**
35-036 Rzeszów, ul. Niedzielskiego 2
tel. 17 85 340 97, fax 85 346 82; e-mail: biuro@pcen.pl; www.pcen.pl

Druk i oprawa: **Przedsiębiorstwo Poligraficzno-Usługowe „Multigraf” S.C.**

Nakład: 1000 egz.

Dorota Korwin-Piotrowska

Pisanie – kompetencje językowe i „wystarczająco dobry” styl

W swojej pracy dydaktycznej zajmuję się wraz ze studentami nie tylko czytaniem i analizą tekstów, lecz także poprawą umiejętności związanych z kompozycją, argumentacją oraz stylem. Uczę takich przedmiotów, jak poetyka, kompozycja z elementami retoryki, praktyczna stylistyka języka polskiego oraz struktura informacji w tekście (to ostatnie dotyczy tekstów internetowych). Problemy, z którymi się na co dzień stykam, znane są bardzo dobrze wielu polonistom – odzwierciedlają one bowiem szersze zjawisko, obejmujące wszystkie etapy kształcenia. Chodzi o zmniejszające się kompetencje językowe.

Wymieńmy krótko główne powody niepokoju. Po pierwsze, w praktyce zanika bogactwo leksykalne i frazeologiczne polszczyzny, źle są rozpoznawane lub uznane za niezrozumiałe idiomy, sporo jest w użyciu mających wiele znaczeń „słów-wytrychów”, także zbędnych zapożyczeń, nieodróżniane są style funkcjonalne, niezauważane naruszenia norm. Poza tym pomijana lub wręcz odrzucana bywa interpunkcja. Za to dość często spotykają się z pobłażaniem, a nawet zyskują akceptację powtórzenia i kolokwializmy oraz błędy w pisowni i odmianie wyrazów. Po drugie, zanika poczucie stosowności oraz umiejętność posługiwania się, w zależności od sytuacji, formalnymi i nieformalnymi odmianami polszczyzny pisanej oraz mówionej – liczy się podstawowa, komunikacyjna znajomość języka. A przez to teksty nieco bardziej skomplikowane znaczeniowo lub zniuansowane pod względem merytorycznym, nie mówiąc już o dziełach artystycznych czy naukowych, z góry uznawane są za zbyt trudne i nużące, by się nimi zajmować. Słabo widoczna jest aspiracja do tego, by mówić/pisać bardziej precyzyjnie, z użyciem odpowiednich do tematu zwrotów i argumentów, połączeń międzyzdaniowych, a także przejść między poszczególnymi częściami. Po trzecie, znajomość podstawowej terminologii językoznawczej zanika, więc nie można się już odwołać w komentarzach do takich pojęć, jak np. grupa podmiotu, imiesłów, tryb czasownika, rzeczownik odczasownikowy czy strona bierna, a nawet zdania złożone współrzędnie.

Niska sprawność stylistyczna – czyli to wszystko, co wiąże się z praktycznymi umiejętnościami, reagowaniem zgodnym z sytuacją i dopasowaniem do tematu oraz odbiorcy, także z twórczym i odtwórczym przekształcaniem gotowych tekstów – bierze się z ogólnie niskich kompetencji językowych, w tym kompetencji stylistycznych. Te ostatnie rozumiane są tutaj jako zdolność rozróżniana rozmaitych typów współczesnej polszczyzny i jej form przestarzałych, zauważania poprawności lub jej braku, dostrzegania stylistycznych tonów bądź odcieni znaczeniowych, a także bycia przygotowanym do odbioru mniej i bardziej typowych stylów. Deficyty kompetencyjne świadczą o znikomym zainteresowaniu innym, niż komunikacyjny, użytkowy, poziomem polszczyzny. Jak również – o traktowaniu szkolnych ćwiczeń dotyczących języka oraz nauczycielskich wymagań związanych z poprawnością jako zbędnych formalności, o których można prędko zapomnieć. Pośrednio dowodzi to braku prywatnych wartościowych lektur (nie tylko z zakresu literatury pięknej, także książek fachowych bądź artykułów prasowych), które w naturalny sposób rozszerzyłyby zakres słownictwa, nauczyłyby prawidłowej rekcji czasowników oraz konwencjonalnych połączeń międzywyrazowych.

Warto przypomnieć, że te same osoby, które mają kłopoty z polszczyzną, przyjmują – ucząc się języka obcego – naukę gramatyki, zasad pisowni i stylu za rzecz naturalną. Nawet czasem wtórnie, np. na lekcjach angielskiego, dowiadują się o istnieniu terminów językoznawczych oraz ich polskich odpowiedników. Być może więc należałoby, jak to już sugerowano¹, myśleć o młodych użytkownikach języka polskiego jak o zadomowionych cudzoziemcach, którzy znajdują się – mimo obcowania na co dzień z tym językiem – w częściowo obcym sobie żywiole lingwistyczno-kulturowym. Trzeba by więc zmienić tryb nauczania na właściwy dla osób, które na różnych poziomach zaawansowania opanowały język obcy i które wciąż muszą poznawać kolokacje, uczyć się zwrotów, homonimów i synonimów oraz określić wartościujących (w całych skalach oraz w ramach danej stylistycznej odmiany języka). A na wczesnym etapie szkolnym – przygotowywać uczniów do ciągłego „nasłuchiwania” i „podpatrywania” tego, jak używany jest w naszym kraju rodzimy język w różnych sytuacjach, środowiskach i kontekstach, na co dzień i od święta, też z uwzględnieniem rozmaitych mediów. Czemu towarzyszyć powinno wspólne tłumaczenie trudnych słów i zwrotów, jak również form wciąż obecnych, lecz przestarzałych, na zrozumiały współczesny język, a także podejmowanie

¹ Zob. np. J. Nocoń, *Wiedza o języku czy wiedza językowa? – o uczeniu gramatyki w szkole*, „Polonistyka”, 2009, nr 8.

ćwiczeń polegających na przekładzie konwencjonalnych gatunków mowy i powiedzeń na różne odmiany polszczyzny, dostosowywane do sytuacji. Jednak zmiana metodyki nauczania języka polskiego na nauczanie języka polskiego jako przyswojonego obcego (także współpraca z lektorami, by na przykład wspólnie zwracać uwagę na podobieństwa i różnice w zwrotach w języku obcym i rodzimym, na pozorne podobieństwa, zbędne kalki itp.) nie wystarczy.

Pewne odpowiedzi dawać może prakseologia – jako dziedzina zajmująca się skutecznym działaniem. Pokazuje ona ciągłą konieczność optymalizacji działań, między innymi poprzez stosowanie „dyrektyw praktycznych” (czyli wskazówek, jak usprawnić działanie, np. przez rozbijanie celów na mniejsze czy uwzględnianie okoliczności) oraz ekonomizację (która obejmuje m.in. „potencjalizację”, czyli dostosowanie poziomu trudności tak, by możliwe było w praktyce wykonanie czegoś, a także „antycypację”, czyli uprzedzanie trudności i zapobieganie niepożądanym stanom rzeczy)². Nie chodzi mi tu jednak o kolejną porcję teorii na temat działania, jakim jest pisanie, która wszak nie zastąpi pisania jako takiego, lecz o – wsparte krytycznym namyśłem różnych autorów – podejście zdroworozsądkowe, które w sytuacjach trudnych nakazuje, po zdiagnozowaniu problemu i postawieniu realnych celów, znalezienie sposobów ich realizacji. A ponadto pozwala nieco inaczej patrzeć na błędy w pisaniu – nie jako naruszenie odgórných zasad, które puryści stosują dla swojej satysfakcji i w celu okazania wyższości wobec innych, a językoznawcy i literaturoznawcy dla uzasadnienia własnej działalności, lecz jako „błędy praktyczne”, czyli takie, które zamieniają działanie celowe w działanie bezcelowe lub o osłabionej skuteczności. Powodują one bowiem przerwy w komunikacji, nieporozumienia czy utrudnienia w odbiorze, a czasami wręcz uniemożliwiają go.

Drugą wskazówką, i to już bezpośrednio odnoszącą się do „warsztatu pisarskiego”, są istniejące „instrukcje”. Warto przyjrzeć się na przykład radom, które otrzymywali dawniej i otrzymują dziś angielscy i amerykańscy studenci³, zerknąć też na dostępne w Polsce strony internetowe prowadzone przez literaturoznawców i pisarzy⁴, a także na polskie podręczniki i poradniki

² Za: P. Cabała, *Wprowadzenie do prakseologii. Przegląd zasad skutecznego działania*, Kraków 2007, s. 66-67.

³ Zob. np. W. Watt, *An American Rhetoric*, New York, 1952; R.L. Trask, *Guide to Punctuation* [online] <http://www.sussex.ac.uk/informatics/punctuation/>, dostęp: 9.12.2014; Ch. Peterson, *How to Write a College Essay* [online] <http://mitadmissions.org/blogs/entry/how-to-write-a-college-essay>, dostęp: 9.12.2014.

⁴ Zob. np. J. Wrycza-Bekier, *Poradnik pisania* [online] <http://poradnikpisania.pl/author/joasia2102/>, dostęp: 9.12.2014; portal pisarski: *Pasja pisania* [online]

związane z poprawnością językową i sztuką komponowania tekstów⁵. Są tam zawarte istotne informacje o różnicowaniu tekstów pod względem stylistycznym, gatunkowym i funkcjonalnym, o budowie akapitów i kształtowaniu efektu spójności, o typowych błędach językowych i kompozycyjnych. Pisanie potraktowane jest jako rzemiosło, którego można się w znacznej mierze nauczyć przez naśladowanie dobrych wzorców, jak najczęstszą praktykę oraz przez sztukę poprawiania własnego tekstu.

Proponuję dalej zostawić na boku to, co wiąże się z tak zwanym „twórczym pisaniem” (polski odpowiednik *creative writing*), który to termin – zamiast wskazywać artystyczny, tj. literacki, c e l pisania, w odróżnieniu od nieartystycznego – w jakimś stopniu, przez presupozycję, odbiera zwykłemu pisaniu (listów, szkiców, artykułów itd.) twórczy aspekt. Tymczasem działalność literacka powinna być raczej rozumiana, tylko i aż, jako szczególna odmiana pisania, której każdy może trochę spróbować, ale nie każdy będzie ją w stanie zastosować do stworzenia wartościowego dzieła – podobnie jak zaznajomienie się z nutami i podziałem na takty oraz wysłuchanie nawet setek utworów nie gwarantuje bycia kompozytorem. Poznanie warsztatu literackiego może natomiast pomóc w rozpoznaniu i docenieniu dobrego rzemiosła i zrozumieniu istnienia oraz rozległości skali, która łączy pisanie użytkowe i pisanie artystyczne. Zresztą w gruncie rzeczy każde pisanie jest powoływaniem do istnienia czegoś, czego dotąd w takim akurat kształcie nie było.

Mało tego – jak przekonuje wybitna językoznawczyni, anglistka i tłumaczka, Elżbieta Tabakowska – także w zwykłym, nieliterackim użyciu języka powstaje fenomen, jakim jest świat przedstawiony, jest on po prostu „nieodłącznym elementem wszelkiej komunikacji językowej”⁶. Kwestię pisania należy więc przeinterpretować i ukazać jako: 1) prezentowanie – za pomocą języka – świata (i realnego, i wyobraźni), tj. możliwość unikatowego tworzenia przedstawień z pomocą wspólnie dostępnych w danym kręgu kulturowym środków; 2) praktyczne zastosowanie reguł morfologicznych, fleksyjnych, składniowych, stylistycznych, interpunkcyjnych w celu lepszego

<http://www.pasjapisanie.pl/Polecamy.aspx>, dostęp: 9.12.2014.

⁵ Zob. m.in. A. Wierzbicka, P. Wierzbicki, *Praktyczna stylistyka*, Warszawa 1968; M. Kuziak, S. Rzepczyński, *Jak pisać?*, Bielsko-Biała 2002; *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, E. Bańkowska, A. Mikołajczuk (red.), Warszawa, 2003; J. Bartmiński i S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Tekstologia*, Warszawa, 2009; J. Dąbała, *Tajemnica i suspens w sztuce pisania. W kręgu retoryki dziennikarskiej i dramaturgii medialnej*, Toruń 2010; *Formy i normy, czyli poprawna polszczyzna w praktyce*, K. Kłosińska (red.), Warszawa 2013.

⁶ E. Tabakowska, *O językowych wyznacznikach punktu widzenia*, [w:] *Punkt widzenia w języku i kulturze*, J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, R. Nycz (red.), Lublin 2004, s. 48.

porozumiewania się, przekazywania informacji oraz wyrażania siebie i swoich opinii. Obserwacja najczęstszych błędów, nieścisłości, wyrażen agramatycznych i przez to trudno zrozumiałych, szukanie źródeł wieloznaczności i niespójności, znajdowanie lepszych, bardziej precyzyjnych wersji zdań, pytanie o niezamierzone sensy domyślne czy przypadkowe humorystyczne podteksty to jeden nurt pracy nad łączeniem znaczenia i struktury tekstu oraz jego poprawności i stylu. Drugi – to oczywiście już samo pisanie oraz wytworzenie odruchu autokorekty. I tu pomocne może się okazać przekonanie, że istnieje zbiór praktycznych zasad, które umożliwiają tworzenie tekstów zrozumiałych, przejrzystych, poprawnych i napisanych na temat (lecz niekoniecznie idealnych pod każdym względem bądź z założenia efektywnych czy artystycznych). To właśnie miałam na myśli, pisząc w tytule o „wystarczająco dobrym stylu”.

Doświadczenie uczy bowiem, że obecnie łatwiej przychodzi uczniom czy studentom pisanie w sposób sztucznie akcentujący „kreatywność” oraz ekspresję „ja” (co zresztą bywa często ze sobą mylone), tj. z użyciem zaskakującej perspektywy, apostrof, pytań retorycznych, kalamburów, neologizmów, fraz nominalnych bądź potoku składniowego, też neologizmów. Znacznie trudniej natomiast jest im sformułować notatkę, podanie, sprawozdanie, recenzję, minieję czy streszczenie ważniejszych wątków artykułu, powstrzymując się przy tym od ekspozowania własnego nastroju i emocji. Kłopot jest z wyrażaniem sądów, wyważaniem racji, definiowaniem zjawisk, relacjonowaniem czyichś poglądów – oraz, oczywiście, ze wspomnianą już na początku poprawnością i wyczuciem stylu. Dlatego bardzo ważne jest uświadomienie sobie przez młode osoby, które mają pisać zadania, że dobór słów i konstrukcji wypowiedzi wpływa na sposób odbioru i sens, że można pomóc sobie i czytelnikowi, prawidłowo formułując tekst, a następnie redagując go, nanosząc poprawki. Zwłaszcza ten ostatni etap jest niezwykle ważny, by nikt z uczniów / studentów nie przerzucił odpowiedzialności za gotowy tekst na tego, kto go potem będzie poprawiał i oceniał, bo przecież nie chodzi o to, by jedynie nauczyć kogoś spełniać doraźne wymagania, „zaliczać” ćwiczenie. Lepiej jest więc czasem oddać uczniowi źle napisany fragment do ponownego rozpatrzenia czy poprosić uczniów/studentów o wymienienie się ukończonymi zadaniami i wzajemną pomoc w poprawie, niż utrwalić podział ról na piszących oraz kogoś, kto poprawia i wyraża swoją akceptację bądź nie.

Na zakończenie chciałabym połączyć dotychczas poruszane wątki, tj. potrzebę skutecznego działania oraz jasnego określenia oczekiwań (kwestia

„wystarczająco dobrego stylu”) z możliwie prostymi instrukcjami oraz podpowiedziami, które ułatwią piszącym dostrzeżenie błędów i dokonanie samodzielnych korekt. Proponuję w tym celu – stworzoną z myślą o uczniach i studentach – listę 20 punktów, z pomocą których ujęte są najbardziej, moim zdaniem, przydatne wskazówki dotyczące tworzenia poprawnych tekstów.

1. Pisz na temat, wydawane przez siebie opinie natychmiast uzasadniaj, a przywoływane cudze sądy opatruj informacją o ich autorach (w tekście głównym) oraz źródle (tytuł w tekście głównym, reszta w formie przypisów). Wszelkie przytoczone – czyli wzięte z czyjegoś tekstu – elementy, choćby w postaci pojedynczych słów czy terminów (też rysunków, map, tabel itp.), mają być umieszczone w cudzysłowie i powiązane z przypisem, w którym podane jest źródło oraz strona.
2. Pisz zdaniami różnej długości. Nie stosuj ani samych zdań pojedynczych i krótkich, ani samych bardzo rozbudowanych. Zdania złożone ograniczaj do 2-3 zdań składowych. Jeśli naprawdę nie ma innego wyjścia – wydłuż do maksimum 5.
3. Wyrazów obcych używaj po sprawdzeniu ich znaczenia oraz sposobu stosowania w zdaniu. Polskie słowa i zwroty, co do których masz wątpliwości, sprawdzaj w *Słowniku poprawnej polszczyzny*, *Słowniku dobrego stylu*⁷ lub na stronach internetowych poradni językowych, które prowadzone są przez profesjonalistów (np. na stronie poradni utworzonej przy Wydawnictwie PWN: <http://sjp.pwn.pl/poradnia>).
4. Pamiętaj, by zawsze w zdaniu był jasno określony podmiot (wykonawca czy sprawca czynności). Sprawdzaj w podanych wyżej źródłach, czy ten wyraz da się połączyć z czasownikiem, który został przez Ciebie wybrany. Jeśli podmiotem nie jest osoba – uważaj, bo zapewne w tym momencie tworzysz metaforę, która może się nie udać (np. „dzieło zastanawia się”).
5. Pamiętaj, że w zdaniu występują dwie grupy – słowa, które wiążą się z podmiotem, i słowa, które wiążą się z orzeczeniem. Nie mieszaj ich, nie przestawiaj bez wyraźnej potrzeby. Zdanie: „Mały biały pies usiadł na wycieracze przed drzwiami” jest poprawne, a wypowiedzi typu: „Usiadł pies na wycieracze mały i biały przed drzwiami”, „Przed drzwiami mały i biały usiadł pies na wycieracze” – już nie. Te dwa ostatnie przykłady da

⁷ Np. J. Grzenia, *Słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa 2004; M. Bańko, *Słownik dobrego stylu, czyli wyrazy, które się lubią*, Warszawa 2007.

się zrozumieć, ale niepotrzebnie tracimy czas na domysły i przedstawianie elementów w myślach.

A teraz inne zdanie: „Pies, mały i biały, usiadł na wycieraczce przed drzwiami” – ma ono co prawda nieco przedstawione elementy, jednak zostały one z pomocą interpunkcji uporządkowane. Widać w tym cel: obraz główny to pies, który usiadł na wycieraczce, dopowiedzenie „mały i biały” wyodrębnia te cechy z całości, zwracając na nie uwagę. Wniosek: składnia (wspomagana interpunkcją) jest narzędziem, za pomocą którego wyrażamy myśli, podsuwamy znaczenia, podkreślamy, co jest dla nas ważne, a więc sterujemy odbiorem – korzystaj z tego.

6. Dbaj o to, by wyraz określający stał obok tego, co określa: przydawka przy rzeczowniku – „błękitne niebo”, „dom z cegły”, „auto sąsiada”; okolicznik lub dopełnienie przy czasowniku: „jechał szybko”, „siadł na brzegu”, „przyglądał się drzewu”.
7. Nie stosuj zbyt długich wyliczeń ani nie dawaj więcej niż 2–3 określeń do danego słowa – jedno, lecz dobrze dobrane, zwykle wystarczy. Jeśli jest to ocena, subiektywna opinia (np. ładne / brzydkie, dobre / złe, użyteczne/ nieużyteczne, nowoczesne / staroświeckie, nowatorskie / mało oryginalne), zawsze warto użycie tego epitetu uzasadnić. Pamiętaj przy tym, że stwierdzenie na temat książki czy filmu, że „jest to utwór ciekawy i interesujący” nie tylko nie niesie ze sobą właściwie żadnych informacji, ale jeszcze na dwa sposoby mówi to samo.
8. Uważaj przy stosowaniu imiesłowowych równoważników zdania (czyli konstrukcji z imiesłowami przysłówkowymi współczesnymi, tj. zakończonymi na –ąc, jak np. „mówiąc”, „jadąc”, oraz imiesłowami przysłówkowymi uprzednimi, zakończonymi na –wszy, –wszy, jak np. „zrobiwszy”, „przeszedłszy”). One nie mogą stać w wypowiedzeniach samodzielnych, zakończonych kropką (np. „Wracając.”) – muszą łączyć się ze zwykłymi zdaniami, które zawierają czasowniki, a to oznacza, że trzeba zadbać o logiczny związek między nimi.
9. Omijaj z daleka rafy lub naucz się je pokonywać. Oto jedna z nich, czyli wieloznaczność składniowa, jak w przykładach: „Dziecko polizało źrebię”, „Powstanie ubytku w jezdni spowodowało zawalenie się muru”. Aby zdania te stały się lepiej zrozumiałe, wystarczy nieco je zmodyfikować: „Dziecko zostało polizane przez źrebię” (bądź odwrotnie, jeśli to rzeczywiście źrebię zostało polizane), „Zawalenie się muru sprawiło, że powstał ubytek w jezdni”/ „Walący się mur spowodował ubytek w jezdni” lub (w drugim znaczeniu) „Powstanie ubytku w jezdni sprawiło, że zawalił się mur”.

Problemy stwarzają również wspomniane wyżej imiesłowowe równoważniki zdania. Niepoprawne jest powiedzenie „~~Jadąc autem~~, była ładna pogoda”, bo to nie pogoda jechała autem – podmiot drugiego zdania musi być ten sam w obu wypowiedzeniach. Wersja poprawna: „Gdy jechałem autem, była ładna pogoda”.

Pamiętaj też zawsze o oddzieleniu przecinkiem całego wypowiedzenia z tymi imiesłowami od pozostałych zdań składowych. Kiedy piszesz słowo z –ąc, –wszy, –łszy na końcu, zaraz szukaj miejsca, gdzie wstawić ten znak. Zobacz zdania: „Jadąc autem, śpiewałem wesoło”, „Wypiwszy kawę, poszedłem pościelić łóżko”.

Zupełnie czym innym jest użycie gotowych zwrotów, które zamykają jakiś etap wypowiedzi lub całość: „mówiąc krótko”, „podsumowując”, „re-asumując”. Po nich po prostu umieszcza się po przecinku kolejne zdanie, w którym dokonuje się krótkiego przedstawienia stanu rzeczy – np. „Mówiąc krótko, sytuacja nie jest dobra”.

10. Zostaw zaskakujące efekty artystyczne pisarzom – i nie mieszaj stylów. Dobierz styl (urzędowy, naukowy, publicystyczny itp.) oraz ton wypowiedzi (poważny, podniosły albo żartobliwy czy ironiczny) do tematu – i tego się trzymaj. Nie używaj krańcowo różnych stylów w jednym tekście, nie zastępuj języka rozprawy o charakterze naukowym innymi „poważnymi” stylami: urzędowym lub archaizującym czy patetycznym. Zostaw na boku język potoczny i jego formy ekspresji: słowa i zwroty należące do niższego stylu lub właściwe w spontanicznej rozmowie, określenia nieprzyzwoite czy ujawniające nieporadność, jak również wykrzyknienia, zamilknięcia, wielokropki.
11. Nie nadużywaj wyrazów obcych – jeśli da się coś wyrazić z użyciem polskich słów, zrób to. Nie stosuj terminów, których sam dobrze nie rozumiesz. Uważaj na żłudne podobieństwa między różnymi językami. Zawsze upewnij się, czy stosujesz prawidłową pisownię i odmianę. Korzystaj ze *Słownika wymowy i odmiany nazwisk obcych*⁸.
12. Uważaj na emocje – traktuj czytelnika jak dorosłego, umiarkowanie zainteresowanego Twoim tekstem człowieka. Twoim celem jest oprowadzenie go w gościnny sposób po pewnych zagadnieniach, zainteresowanie nimi, przekonanie do Twoich tez, podzielenie się spostrzeżeniami. Nie kokietuj, nie próbuj nadmiernie imponować, nie tłumacz jak małemu dziecku, nie pisz banałów. Wypowiadaj się jasno, ciekawie, dobierając starannie słowa i argumenty, wyjaśniając rzeczy nowe i trudne – a spotkasz się z życzliwością.

⁸ I. Bartmiński, J. Bartmiński, *Słownik wymowy i odmiany nazwisk obcych*, Bielsko-Biała 1997.

13. Sprawdź, czy użyte w zdaniu zaimki (np. ten, ta, te, ci, jej, oni, ich; zaimki względne: który, która, które) odnoszą się do właściwego słowa, czyli ostatniego wyrazu w tym rodzaju, liczbie. Źle dobrane zaimki fatalnie wpływają na odbiór – zob. zdanie: „Alicja miała czarny płaszcz i czerwoną torbę, jej uszy zdobiły piękne kolczyki” (Uszy torby?) albo „Wzięła ze schroniska psa, potem z kieszeni wyciągnęła jabłko i go zjadła” (Zjadła psa? – Jabłko jest rodzaju nijakiego, więc powinno być „je zjadła”).
14. Dbaj o kompozycję i logikę wywodu. Słowa, zdania i części pracy muszą się ze sobą łączyć. Wstęp, rozwinięcie i zakończenie to podstawa. Każda częśćka wewnątrz nich, czyli akapit, musi być wyodrębniona graficznie (w wersji rękopisowej lub drukowanej jest to tylko wcięcie akapitowe, czyli rozpoczęcie od nowej linii i nie bezpośrednio przy marginesie, lecz po kilku znakach odstępu; w wersji elektronicznej to wyłącznie dodatkowa interlinia, czyli światło między częstkami, tekst zaczyna się więc przy marginesie – wersji tych nie należy mieszać).

Akapit jest minitekstem – ma mieć swoją logikę, powód, dla którego znajduje się w tym, a nie innym miejscu pracy. Może być rozważeniem kwestii przeciwnej, dodaniem nowej myśli, uzupełnieniem informacji, wprowadzeniem dygresji, nawiązaniem do wcześniejszych kwestii, fragmentem wyczerpania, zapowiedzią tego, o czym jeszcze będzie mowa. Także wewnątrz akapitu nie można wrzucać, jak do worka, różnych informacji i zdań obok siebie, bez wskazania zależności między nimi. W związku z tym zawsze, gdy następuje początek nowej myśli, muszą być użyte określenia, które służą wskazaniu związku z poprzednią częścią (wyjątek stanowią teksty informacyjne tworzone na potrzeby Internetu⁹). To zwroty takie jak: *Po pierwsze...*, *po drugie...*, *Z kolei...*, *Trzeba jednak zauważyć, że...*, *Oprócz tego...*, *Nawiasem mówiąc, ...*, *Poza tym jest jeszcze...*, *Można zatem zauważyć, że...* Jest ich oczywiście znacznie więcej, trzeba nauczyć się je stosować.

15. Pamiętaj, że mało jest wyrazów, które są neutralne znaczeniowo, czyli pasują do każdego kontekstu. Poza tym wielu słów, które wyglądają na synonimy, nie da się użyć wymiennie w tym samym miejscu z innymi wyrazami. Na przykład *kreować* = *tworzyć*, ale gdy powiemy, że „producent wykreował nowy ser”, to brzmi to śmiesznie, zresztą „stworzył nowy ser” brzmi tylko trochę lepiej, bo łączy to, co wzniosłe (czyli tworzenie, powoływanie do istnienia), z tym, co zwyczajne. A zdanie „Jaś

⁹ Zob. J. Wrycza-Bekier, *Webwriting. Profesjonalne tworzenie tekstów dla Internetu*, Gliwice 2010.

wykreował w przedszkolu obrazek, na którym...” jest pretensjonalne i niepoprawne, gdyż styl jest niedopasowany do osoby i sytuacji. To przykład złego użycia słowa – kreować można modę, nowe kierunki w sztuce, wiąże się to z silnym oddziaływaniem na otoczenie, robieniem czegoś, czego dotąd nie było.

Obcy źródłosłów odwołuje się w tym wypadku pośrednio do aktu kreacji, jakim było według Biblii stworzenie świata, do gotowych wyrażen typu „boska kreacja”, Creator Mundi, tj. twórca świata, Stworzyciel. Gdy więc czytamy w innym przykładzie, że „w powieści autor wykreował nauczycielkę, która...”, to mamy powód do niepokoju, bo wygląda to tak, jakby po raz pierwszy stworzone zostało jakieś istnienie o nieznanym właściwościach. Poza tym stworzyć/wykreować można postać (w sensie abstrakcyjnym, a więc fikcyjną postać nauczycielki), lecz nie człowieka – tak się przyjęło mówić. Natomiast zdanie: „Jaś stworzył w przedszkolu obrazek, na którym...” jest poprawne, bo sama czynność rysowania wiąże się z tworzeniem właśnie, a w języku polskim „twórczość”, „tworzenie” łączy się ze sztuką.

16. Dbaj o interpunkcję, a dzięki temu Twój tekst nabierze jasności. Nie wstawiaj znaków intuicyjnie, zapoznaj się z zasadami (w j. polskim interpunkcja opiera się na składni, sprawdź więc, gdzie kończą się zdania składowe – i zgodnie z regułami wstaw tam znak lub podejmij świadomą decyzję o rezygnacji z niego). To nie są znaki ani magiczne, ani ozdobne, lecz porządkujące sens i ułatwiające czytanie. Możesz zajrzeć na stronę przecinki.pl, ale nie wyłączaj własnego myślenia – nie wszystkie zasady są tam uwzględnione. Reguły poznasz w słownikach ortograficznych połączonych z interpunkcją, także w osobnych słownikach interpunkcyjnych¹⁰.
17. Pamiętaj, że język polski jest językiem fleksyjnym, czyli słowa na ogół się w nim odmieniają. Trzeba wiedzieć, jakiego przypadku użyć w danym zwrocie i po danym przyimku (np. „zwrócić uwagę na coś” – biernik, „zwrócić uwagę komuś” – celownik), jak zmienia się znaczenie w zależności od przypadku (np. „sprzedać dom ojca” lub „sprzedać dom ojcu”), a także uważać na przeczenia, które zmieniają formy słów (np. „mieć chleb”, „nie mieć chleba”). Co innego znaczy też, że ktoś „chce”, „chciał” bądź „chciałby”.
18. Jest spora liczba zwrotów stałych, idiomatycznych, których się trzeba nauczyć na pamięć, bo nie można ich wcale zmienić, np. „stanąć ością w gardle”, „mieć z kimś na pieńku”, „być czyimś oczkiem w głowie”.

¹⁰ Np. A. Dzigański, *Słownik interpunkcyjny*, Kraków 2008.

Mają one poza tym raczej charakter kolokwialny, potoczny – w bardziej formalnych tekstach pisanych lepiej ich unikać.

Idiomy mogą też sprawić niespodziankę, gdy będą użyte w nieodpowiednim kontekście – np. „Zupa stanęła dziecku ością w gardle” brzmi komicznie, bo w połączeniu z sytuacją przy stole i jedzeniem uruchomiony został niemetaforyczny, dosłowny sens tego powiedzenia, a przecież zupa jest płynem i nie może wbić się w przełyk. Równie nonsensowne jest zdanie „Tomik poetycki kolegi stanął mu ością w gardle”, bo z kolei wywołuje absurdalny obraz połykacza książek, podczas gdy chodziło o zazdrość.

19. Nie oczekuj, że ktoś „nie zwróci uwagi” na błędy gramatyczne, ortograficzne czy stylistyczne, a skupi się na problemie, temacie – błędy zawsze obniżają rangę wypowiedzi pisemnej, a czasem wręcz uniemożliwiają docenienie jej jakichkolwiek zalet merytorycznych. Dlatego nigdy nie zapominaj po zakończeniu sprawdzić swojej pracy. Nawet zwykły brak „ogonka” przy polskich znakach potrafi zmylić czytelnika – np. zdanie „Nie chce ciastka” dotyczy innej osoby niż „Nie chcę ciastka”, o różnicach między „Bug” i „Bóg”, „na raz” i „naraz” już nie wspominając.

Zasada jest prosta – im dłuższy tekst, tym większa powinna być przerwa, po której możesz wrócić do niego, by dokonać korekty. Tak więc kilkuzdaniową notatkę, mail itp. najlepiej zostawić na 1–2 godziny, kilkustronicowe teksty odłożyć na następny dzień, a prace konkursowe, licencjackie, magisterskie czy opowiadania czytać dopiero najwcześniej po tygodniu. Wszystko po to, by popatrzeć na własny tekst z dystansu, aby zobaczyć braki kompozycyjne, złe podziały na akapity, zbyt długie lub zbyt skomplikowane zdania, powtórzenia wyrazów, myślowe i stylistyczne mielizny. Jeśli nie widzisz żadnych błędów czy niedoskonałości po tym czasie, jeśli uważasz, że Twój tekst jest od razu dobry, to znaczy, że albo jesteś literackim Mozartem i natychmiast możesz zgłosić się po Nobla, albo... zrobiłeś błędy, ale ich nie widzisz.

Krótkie teksty lub wątpliwe fragmenty większych prac czytaj sobie na głos – wtedy przekonasz się najlepiej, czy wszystko jest w porządku. W razie wątpliwości – zapytaj innych. Żaden autor nie jest najlepszym korektorem własnego tekstu.

Jeżeli nie masz czasu i zaufanego czytelnika, a musisz pracę już oddać – zrób sobie przerwę (przejdź się, pogimnastykuj, zjedz coś), zanim zaczniesz przeglądać całość od początku.

20. Pisanie dobrych tekstów nieartystycznych to tylko kwestia znajomości języka, pozytywnego nastawienia i wprawy. Błędy robią wszyscy, nikt nie jest doskonały, ale nie wszyscy pracują nad tym, by pisać lepiej. Dbasz o swój wygląd zewnętrzny, nie wychodzisz w pizamie na ulicę, nie podajesz komuś herbaty w brudnym kubku? To samo dotyczy tekstów – one również świadczą o tym, jak traktujesz siebie i innych.

Dr Dorota Korwin-Piotrowska jest adiunktem w Katedrze Lingwistyki Komputerowej, na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ. Wcześniej pracowała na polonistyce, w Katedrze Teorii Literatury. Jest autorką książek: „Problemy poetyki opisu prozatorskiego”, Kraków 2001; „Powiedzieć świat. Kognitywna analiza tekstów literackich na przykładach”, Kraków 2006, „Poetyka – przewodnik po świecie tekstów”, Kraków, 2011.

Katarzyna Tercha

Podróż śladami Ludwika Nabelaka – z ziemi ojczystej do Francji. Planujemy trasę wycieczki edukacyjnej

Każdy region naszego kraju wydał sławnych ludzi, których biografia może stać się wzorem dla młodzieży oraz ciekawym przedmiotem różnorodnych projektów edukacyjnych. Jedną z takich postaci, związaną z Rzeszowszczyzną, jest Ludwik Nabelak – belwederczyk, emigrant i romantyczny poeta. Zainteresowanie postacią Nabelaka stwarza wspaniałą szansę nie tylko na przybliżenie jego biografii, ale także pozwala spojrzeć na polski romantyzm od nieco innej strony niż zwykle: wspomniana epoka jawi się jako czas powstawania wzniosłych utworów poetyckich, a także jako okres działalności wybitnych Polaków, którzy potrafili przemienić słowa w czyn.

Odbywając podróż jego śladami, należy najpierw zastanowić się, kim był i z jaką epoką należy wiązać jego postać. Warto, aby na te pytania odpowiedzieli sami uczniowie. Sięgając do encyklopedii, słowników, artykułów umieszczonych w Internecie, można zdobyć podstawowe informacje związane z tą postacią, a następnie uporządkować je na lekcji. W przypadku Ludwika Nabelaka istotne będą fakty z życia Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego oraz Cypriana Norwida, z którymi Nabelak utrzymywał życzliwe, a nawet przyjazne stosunki. Ważna będzie również wiedza z literatury i historii. Warto pamiętać o uwiecznieniu postaci Nabelaka przez Adama Mickiewicza w III części *Dziadów*, a także o wierszu napisanym przez Cypriana Norwida (a poświęconym Nabelakowi). Następnie uczniowie powinni przypomnieć sobie wiadomości związane z powstaniem listopadowym i atakiem na Belweder, w którym Nabelak brał udział.

Jak widzimy, planując podróż śladami Ludwika Nabelaka, uczniowie uczą się nie tylko zdobywać wiedzę na temat danych wydarzeń i postaci, ale także wiązania faktów z innymi ważnymi wydarzeniami. W organizowaniu wyprawy istotna jest nie tylko umiejętność współpracy, ale także kojarzenia faktów i wiadomości z po-

granicza historii i języka polskiego. Podczas przygotowań do wycieczki ważne okazuje się także poszukiwanie nowych informacji i poszerzanie zdobytej wiedzy. Warto zastosować metodę pracy w grupach i podzielić obowiązki. Każda informacja na temat Ludwika Nabelaka znaleziona przez uczniów może stać się kolejnym celem wycieczki.

Stobierna – Głogów – Rzeszów

Wyprawę edukacyjną śladami Ludwika Nabelaka warto rozpocząć od miejsca jego urodzenia. Podróż zaczynamy więc od Stobiernej pod Rzeszowem. Dziś znajduje się tam Szkoła Podstawowa im. Ludwika Nabelaka, która jest jedyną pamiątką w tym miejscu po belwederczyku. Następnym miejscem, w którym młody Ludwik bywał, jest Głogów.

Ludwik Nabelak urodził się 16 grudnia 1804 r. w Stobiernej (lub, jak sam podaje, w Głogowie)¹. Jego ojciec, Jakub Nabeleg, brał udział w powstaniu kościuszkowskim. Matka pochodziła z szlacheckiego dworu Marynowskich w Stobiernej. Po ślubie matka Ludwika z Jakubem zamieszkała w Głogowie. Mieli dziewięcioro dzieci, w tym najstarszego syna Ludwika, który pierwsze cztery lata życia spędził na dworze w Stobiernej. Dziś w Stobiernej została tylko jedna pamiątka po Ludwiku Nabelaku. Jest nią Szkoła Podstawowa nr 2 im. Ludwika Nabelaka. Władysław Zawadzki, opisując życie i twórczość Ludwika Nabelaka, mówi o nim jako o człowieku czynnym, który od samej młodości aż po starość brał udział we wszystkich ważnych sprawach związanych z ojczyzną, a ponadto wykazywał się ogromną pasją historyczną². W czasie wyjazdów rodziców Ludwik bywał posyłany do przyjaciela ojca, profesora Bilińskiego, mieszkającego w Rzeszowie. Tutaj też, jak podaje Zawadzki, miało miejsce zaskakujące zdarzenie, które wróżyło dobrą przyszłość Ludwikowi. Będąc dzieckiem, przebywając u profesora Bilińskiego, Ludwik bawił się w polu. Zmęczony zasnął na worku z nasionami. Gdy dorośli po skończonej pracy przyszli zabrać dziecko do domu, zauważyli na nim skórę węża. Skóra ta została przechowana i gdy już Ludwik dorósł, pokazywano mu ją, tłumacząc, iż ma to być dla niego symbolem szczęścia³. Pierwsze nauki młody Ludwik pobierał w szkole początkowej w Głogowie, później w gimnazjum w Rzeszowie. W gimnazjum dowiedział się od polskiego nauczyciela, iż jego przodkowie mogli pochodzić z Litwy, gdyż tam są Nabelakowie. Opowieść ta spodobała się ojcu młodzieńca,

¹ W. Zawadzki, *Ludwik Nabelak. Opowieść historyczna*, Lwów 1889, s. 2.

² *Ibidem*, s. 1.

³ *Ibidem*, s. 8.

który od tej pory zaczął składać podpisy jako Jakub Nabelak. W ten sposób Ludwik wychowując się w Stobiernej i Głogowie, ruszył w świat kształcąc się w Rzeszowie, a później we Lwowie.

Posiadając wiedzę związaną z zdobywaniem wykształcenia przez Ludwika Nabelaka, można wyznaczyć kolejny etap wycieczki. Wyruszamy do Biblioteki Uniwersytetu Rzeszowskiego. Natrafimy w niej nie tylko na prace i poezje wydane w XIX-wiecznym czasopiśmie „Haliczanin”, ale również na obszerną i pierwszą monografię pisarza napisaną przez Władysława Zawadzkiego *Ludwik Nabelak. Opowieść historyczna*. Ta monografia może stać się cenną wskazówką zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów. Poznając ją, można zaplanować kolejne etapy wyprawy śladami tego romantyka. Celem będzie odkrycie następnych miejsc, w których Nabelak bywał, a co za tym idzie, głębsze poznanie kultury polskiego romantyzmu.

Kraków – Lwów – Warszawa

W 1821 r. Ludwik ukończył gimnazjum i rozpoczął studia na uniwersytecie lwowskim. Uczył się logiki i prawa, jednakże jego pasją była literatura. Był członkiem Stowarzyszenia Zjednoczonych Słowian⁴. W 1826 roku założył Towarzystwo Zwolenników Słowiańszczyzny. Stowarzyszenia na uniwersytecie, w tym stowarzyszenie założone przez Walentego Chłędowskiego w 1818 roku, miały kontrolować pracowitość i kierunek prac członków. Do takiego stowarzyszenia należał również Eugeniusz Brocki, wydawca *Pamiętnika galicyjskiego*, z nim też po przybyciu do Lwowa Ludwik zaprzyjaźnił się. Zajmował się razem z nim przełożeniem na język polski *Krółodworskiego rękopisu, Wyprawy Igora i Pieśni serbskich*⁵.

W 1826 roku Nabelak ogłosił własne wiersze w „Rozmaitościach” (*Trzy pomniki w Zboiskach*), zaś w wydawanym przez Walentego Chłędowskiego we Lwowie almanachu „Haliczanin” opublikował kilka innych swoich prac. Rok 1829 był z kolei czasem współpracy Nabelaka z Bielowskim. Wspólnie zbierali pieśni ludowe z Galicji i Karpat.

W 1830 roku Nabelak opuścił jednak Lwów, ale przed wyjazdem pożegnał się z przyjaciółmi ze Lwowa wierszem *Do przyjaciół przy pożegnaniu*. Wiersz ten został z entuzjazmem przyjęty przez młodzież. Wszyscy znali go na pamięć i powtarzali. Został on uznany za wyraz ducha i nadziei ówczesnej młodzieży. Wyruszając ze Lwowa do stolicy, opuścił swoich przyjaciół, by

⁴ R. Bielecki, *Słownik biograficzny oficerów Powstania Listopadowego*, Warszawa 1998, s. 182.

⁵ *Ibidem*, s. 1-9.

odkrywać nowy świat i zdobywać wiedzę i umiejętności. Jednakże plany związane z dalszą twórczością pisarską zostały odłożone na późniejsze czasy. Będąc w Warszawie, młodzieniec zaangażował się w ruchy wyzwolenicze. Brał udział w ataku na Belweder. Jego aktywność w sprawie Polski spowodowała, że musiał uciekać z kraju. Dziś w Warszawie pozostała tylko ulica im. Ludwika Nabelaka znajdująca się w Dzielnicy Mokotów oraz wspomniana Aleja Chwały, gdzie znajduje się tablica poświęcona pamięci Ludwika Nabelaka. Będzie ona kolejnym miejscem, w którym uczniowie mogą spotkać się z belwederczykiem.

Kraków, Lwów oraz Warszawa są zatem kolejnymi miejscami związanymi z biografią Nabelaka. Można znaleźć tutaj nie tylko jego prace i listy, ale również ulicę nazwaną jego imieniem. Warto obejrzeć prace Nabelaka umieszczone w Bibliotece Jagiellońskiej w Krakowie, które przybliżą nam postać belwederczyka. Przemierzając trasę z Krakowa do Warszawy, zatrzymajmy się w Warszawie na dłuższy czas. Warto udać się do Biblioteki Narodowej, w której zbiorach znajdują się rękopisy listów i prace naszego pisarza. Drugim celem pobytu w Bibliotece Narodowej będzie zdobycie przez uczniów informacji na temat Alei Chwały wzdłuż ulicy Traczy. Udając się na spacer w to miejsce, zauważymy tablicę poświęconą Ludwikowi Nabelakowi. Uczniowie znajdą również tablice poświęconym innym znanym Polakom: Józefowi Chłopickiemu, Ignacemu Prądyńskiemu, Piotrowi Wysockiemu, Henrykowi Dembińskiemu, Emilii Plater, Janowi Skrzyneckiemu, Józefowi Sowińskiemu, Adamowi Mickiewiczowi, Juliuszowi Słowackiemu, Stefanowi Witwickiemu oraz Janowi Pawłowi II.

Paryż – Tuluza – Paryż

Najdłuższy etap biografii Ludwika Nabelaka to okres emigracyjnego wygnania, wyznaczony przebywaniem w takich miastach, jak: Paryż, Tuluza, Algier, Madryt czy Sewilla. Ważnym świadectwem biograficznym są rękopisy listów i wiersz znajdujący się w Polskiej Bibliotece w Paryżu.

W 1832 roku Nabelak przedostał się do Francji i zamieszkał w Paryżu. Usunięty przymusowo ze stolicy na mocy rozkazu policji francuskiej, przeniósł się następnie do Tuluzy, gdzie pracował nad dziełem *O konfederacji barskiej*. Dzieło to miało być pracą jego życia. Niestety, Ludwik Nabelak nigdy go nie ukończył. W tym też roku ogłosił natomiast pamiętniki dotyczące powstania i emigracji pt. *Trzy dni dowództwa gen. Dembińskiego*. Postać

Nabelaka została upamiętniona w III części *Dziadów* Adama Mickiewicza. Twórca i bohater spotkali się później w Paryżu i nawiązali życzliwe relacje⁶.

Przebywając z przymusu w Tuluzie, prowadził korespondencję z Augustem Bielowskim i Bohdanem Zaleskim. Tutaj rozpoczął 29 listopada 1833 roku pisanie dziennika. Dziennik z pobytu w Tuluzie jest dowodem na to, iż Ludwik Nabelak spisywał swoje wspomnienia tylko w chwilach, kiedy był odcięty od materiałów historycznych i znudzony. W dzienniku opisywał życie w Tuluzie, bale, urodę lub jej brak u przedstawianych mu dam, oraz to, jak bardzo śpieszyły się do zamążpójścia. Z ironią mówił o czytanych przez siebie książkach, które miały mu zapełnić czas i były formą walki z nudą. W sposób zabawny opisywał sytuację na jednym z balów, gdzie przedstawiano mu damy⁷:

Jedna osóbką niewieścia, rzadkiej, niesłychanej bladeści, tak wyraźnie jak to figury fantasmagoryczne, greckim ogniem oświecone, pokazują; druga chodzący szkielec; trzecia opasły tołub, jak owa przekupka z Długiej ulicy w Warszawie – jeszcze jedna, i jeszcze jedna w swoim rodzaju... i oto cały bal – Dziękuję za taki bal... wyniosłem się też prędko i idę spać; tylko niech Bóg broni, aby mi się te piękności balowe przyśniły, bo łatwo bym się mógł we śnie przestraszyć⁸.

W 1833 roku Nabelak odbył wycieczkę w Pireneje. W jednym z listów została wspomniana tajemnicza Justysia, która była bliska Nabelakowi, gdy przebywał jeszcze w Polsce. W Tuluzie odwiedzał Młachowskich⁹. W liście od Bohdana Zaleskiego znajduje się informacja o liście od kochanki Ludwika Nabelaka, znajdującym się u Maurycego Mochnackiego. List ten pochodził z Bawarii. Kochanka miała napisać do Ludwika Nabelaka, żeby przyjechał do zamku (nie wiadomo jakiego). Groziła, że znienawidzi cały naród polski i rzuci klątwę, jeśli Nabelak tam nie przybędzie¹⁰.

Planując swój powrót do Paryża, Ludwik już nie spisywał dokładnie wydarzeń w swoim dzienniku. Robił to tylko w sposób hasłowy. Powróciwszy do stolicy Francji, był tak zajęty, iż umieszczał jedynie daty i spotkania, czasami krótkie informacje związane z miejscami pobytu lub osobami, z którymi się widywał. Dziennik kończy się na dacie 30 grudnia¹¹.

⁶ J. Bachórz, *Ze Stobiernej, Głogowa, i Rzeszowa w daleki świat. Przypomnienie sławnego współziomka*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Historia Literatury 6”, „Tematy i Konteksty”, zeszyt 70/2011, s. 15–27.

⁷ W. Zawadzki, *dz. cyt.*, s. 50–93.

⁸ *Ibidem*, s. 93.

⁹ *Ibidem*, s. 50–60.

¹⁰ *Ibidem*, s. 61.

¹¹ *Ibidem*, s. 78–101.

Do Paryża Nabelak wrócił w styczniu 1833 roku. Maurycy Mochnecki zapoznał go z Michałem Podczaszyńskim, z którym redagował czasopismo „Pamiętnik Emigracji”. Nabelak umieścił tam artykuł *Trzy dni dowództw generała Dembińskiego*¹².

Wraz z wydaniem przez Maurycego Mochneckiego *Pism auxerskich* w polskiej emigracji wybuchło oburzenie. Szczególnie oburzony był nimi Ludwik Nabelak. Jego opinia na temat pism stała się tak ważna, że nawet u współczesnych historyków literatury jest cytowana, gdy mówi się o Mochneckim. Uważał owe pisma za przeciwne duchowi demokracji i wystosował broszurę do Mochneckiego pod tytułem *Ludwik Nabelak Do Maurycego Mochneckiego, z okazji pism Auxerskich* (wydana w Paryżu w 1834 i znaną również pod tytułem *Do Maurycego Mochneckiego z powodu pism auxerskich*¹³). Do broszury tej załączony został krótki list do Maurycego, w którym Nabelak w imię dawnej przyjaźni przestrzegał przed tą drogą, którą podążył Mochnecki¹⁴.

W latach 1835–1837 działał w Towarzystwie Demokratycznym Polskim. Po dwóch latach działalności ostatecznie zraził się do polskiej emigracji i za przyczyną Karola Różyckiego zrezygnował z przynależności do Towarzystwa Demokratycznego. Mimo to emigranci namawiali Nabelaka do członkostwa w różnych stowarzyszeniach, lecz on nie dał się namówić, postanowił zadbać o swoją przyszłość, kształcąc się¹⁵ – rozpoczął studia górnicze. Polscy emigranci nie popierali tego pomysłu. Uważano, iż emigracja powinna całkowicie poświęcić się myśli o obronie Polski¹⁶.

W latach 1839–1840 Ludwik przeniósł się do Montpellier, gdzie oddawał się naukom przygotowującym do szkoły górniczej. Później wrócił do Paryża i rozpoczął trzyletnie studia (od 1841 do 1843)¹⁷.

W 1842 spotkał się przez przypadek z Adamem Mickiewiczem. W trakcie tego spotkania zaczęli rozmawiać o Towiańskim i Nabelak poprosił Mickiewicza, by przedstawił go Towiańskiemu. 29 maja 1845 roku Nabelak odnotował, iż był w poniedziałek i wtorek na dwóch spotkaniach z Towiańskim. Po spotkaniu z nim Towiański miał powiedzieć o Nabelaku: „To istny Nataniel”¹⁸. Otrzymał również od Towiańskiego książeczkę zapiskową,

¹² *Ibidem*, s. 69.

¹³ R. Bielecki, *Słownik biograficzny oficerów Powstania Listopadowego*, Warszawa 1998, s. 182.

¹⁴ *Ibidem*, s. 105.

¹⁵ W. Zawadzki, *op.cit.*, s. 108.

¹⁶ R. Bielecki, *op.cit.*, s. 182.

¹⁷ *Ibidem*, s. 111–112.

¹⁸ W. Zawadzki, *op. cit.*, s. 119–120.

na której było napisane: „Bratu Ludwikowi Nabelakowi r. 1842 Czerwca 10 D.Ma. Łaska przyjętego medalu niech zasila ducha twego, a ta uboga pamiątka brata, niech owoce drogie świętego zasiłku zbiera i utrwala”¹⁹.

W 1843 roku otrzymał dyplom inżyniera i posadę dyrektora gazowni. Trudności w znalezieniu pracy we Francji skłoniły Ludwika Nabelaka do przeniesienia się do Hiszpanii²⁰. Otrzymał posadę w Barcelonie i zaczął myśleć o małżeństwie. Miał już pewne doświadczenia z tym związane. W 1834 roku poznał wdowę po byłym ambasadorze angielskim panią Oakeley. Już trwały przygotowania do ślubu. Zakochali się w sobie ze wzajemnością, jednakże przy bliższym poznaniu pani Oakeley wiele traciła u Nabelaka. Ludwika odrząca od niej obojętność na sprawy narodowe i upodobanie w błyskotkach. Po roku zainteresował się Angielką, panną Stuart, jednakże i to małżeństwo nie doszło do skutku²¹. Ostatecznie Ludwik Nabelak zaczął się starać o rękę Zofii Conrad. Ślub odbył się 17 listopada 1845 roku w małym kościółku San Miguel na przedmieściu Barcelony²². Z Zofią miał czworo dzieci. Młoda żona z miłości do męża nauczyła się języka polskiego i prowadziła z nim korespondencję w języku polskim²³. W 1848 roku małżonkowie przybyli do Paryża. Zofia zrobiła bardzo dobre wrażenie na emigrantach polskich²⁴.

Nabelak miał nadzieję na stały powrót do ojczyzny i zamieszkanie tam z rodziną. Jednakże z decyzją wyjazdu musiał poczekać ze względów politycznych. Zajął się pomocą Mickiewiczowi w organizowaniu legionu. Tymczasem uwięziono Towiańskiego. Ludwik wyjednał jego uwolnienie swoim śmiałym wystąpieniem, o którym pisał Zawadzki²⁵. Do Galicji Nabelak wyruszył dopiero po uwolnieniu Towiańskiego. Razem z Karolem Bogawskim ruszyli przez Brukselę. Odwiedzili generała Skrzyneckiego w Brukseli. Ludwik Nabelak miał sposobność wyruszyć na pola Waterloo, gdzie, jak sam napisał, „oddał cześć żałobną miejscu wielkiego upadku”²⁶.

Dotarł do Galicji, najpierw do Krakowa, a potem do Lwowa. Jednakże kiedy władze opanowały rewolucję, wrócił do Paryża. Będąc

¹⁹ W. Zawadzki, *op. cit.*, s. 120–121.

²⁰ *Ibidem*, s. 143.

²¹ *Ibidem*, s. 145.

²² *Ibidem*, s. 146.

²³ K. Jaworska, *Nabelak, Goszczyński i Towiański w Archiwum Begeya*, „Wiek XIX. Rocznik Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza”, IBLPAN, Warszawa 2011, s. 301 – 323.

²⁴ W. Zawadzki, *op. cit.*, s. 147–148.

²⁵ W. Zawadzki, *op. cit.*, s. 152–154.

²⁶ *Ibidem*, s. 153–155.

w Polsce miał nadzieję, że będzie mógł zamieszkać na ziemiach galicyjskich z żoną²⁷. Po powrocie z Polski nastały ciężkie czasy dla rodziny Nabelaków. Ludwik zastał żonę chorą, bez pieniędzy. Sam przybył również bez środków do życia, bo wszystkie oszczędności wyczerpały się w trakcie podróży²⁸.

W 1850 roku Ludwik Nabelak został kierownikiem kopalni węgla w Plessis, w departamencie La Manche u hrabiego Castellane. W domku wiejskim w Plessis Nabelakowie mieszkali trzy lata. Tutaj w marcu 1853 roku urodził im się syn Karol, któremu dano tak na imię po Karolu Różyckim. Dziecko zmarło w styczniu 1854 roku²⁹.

W roku 1853 Nabelak został wezwany przez kompanię braci Pereirów, by rozpoczął poszukiwania węgla ziemnego w Decazeville i Aubin, w departamencie de l'Aveyron. Poszukiwania te, trwające do 1854 roku, powiodły się. Ukończywszy tę pracę, Nabelak otrzymał od towarzystwa przemysłowego propozycję posady naczelnego inżyniera kopalni miedzi w Muzaja w Algierze. Przed objęciem tej posady udał się w maju 1855 roku do Prus w celu zwiedzenia kopalni Sztolberskich³⁰.

Pod koniec czerwca Nabelak wyjechał do Algieru, jednakże z powodu malarii musiał zrezygnować z dobrze płatnej posady i opuścić Algier³¹. Jeszcze przez dwa lata zmagał się z malarią przywiezioną z Afryki. Był w Madrycie, Sewilli, Kadyksie. Pojechał również na grób swojego teścia w Saragossie. Na wiosnę 1857 roku wrócił do Paryża. Malaria cały czas dawała mu się we znaki. Z powodów poprawienia stanu zdrowia wyjechał z rodziną do Szwajcarii. Po kilku miesiącach wrócił z żoną, synem i trzema córkami do Paryża. Otrzymał dobrze płatną posadę dyrektora fabryki oświetlenia gazowego w Nimes. Przygotował tam miejsce dla żony i dzieci i po kilku miesiącach rodzina znowu była razem³². W roku 1857 poznał Cypriana Kamila Norwida, który wysłał mu wiersz *Marionetki* i opisał swoje uwagi związane z tym wierszem³³.

Na wiosnę 1862 roku Nabelak wrócił do Paryża. Poruszyła go wiadomość o nadchodzącym powstaniu styczniowym. Natychmiast rozpoczął przygotowania do wyjazdu do Polski. W kilka miesięcy po wybuchu powstania styczniowego Ludwik wyruszył w kierunku Polski. W drodze złączył się w Zurychu

²⁷ K. Jaworska, *op. cit.*, s. 309.

²⁸ W. Zawadzki, *op. cit.*, s. 161–162.

²⁹ *Ibidem*, s. 163.

³⁰ *Ibidem*, s. 163–167.

³¹ R. Bielecki, *op. cit.*, s. 182.

³² W. Zawadzki, *op. cit.*, s. 165.

³³ R. Bielecki, *op. cit.*, s. 182.

z Karolem Różyckim. Razem odbywali podróż pod przybranymi nazwiskami i z obcymi paszportami. Przybyli najpierw do Krakowa, a potem do Lwowa³⁴.

W 1863 roku, kiedy wybuchło powstanie styczniowe, Nabelak powrócił do Polski (a dokładniej – do Galicji). Jednakże nie postąpił jak romantyczny bohater, rozsądek wziął górę. Widząc nikłe szanse na zwycięstwo, pozostał we Lwowie. Związał się naukowo z Ossolineum³⁵.

Z powrotem do Francji wiązało się poszukiwanie pracy. Nabelak nie chciał już pracować jako inżynier. Udało mu się otrzymać posadę dyrektora biura i kasjera w Zakładzie bankowym Societe generale du Credit industriel et commercial. Tutaj przepracował aż do całkowitej utraty sił i wyniszczenia związanego z chorobą³⁶. Rok 1878 to czas wydania *Ludwika Kickiego, generała wojsk polskich*. Dwa lata później w „Gazecie Nowej” ukazały się wykłady pt. *Polacy na Sybirze*. Przez nadmierną sumienność w pracy nad dziełem o konfederacji barskiej, zamiast ogromnego dzieła, Ludwik Nabelak pozostawił po sobie skromny szkic z roku 1835 roku w Tuluzie. W drugim tomie *Biblioteki*, który został wydany w 1863 roku, znajduje się jego rozprawa pt. *Wacław Potocki i jego Argenida, studium do literatury i rzeczy narodowych XVIII wieku*³⁷.

Ludwik Nabelak wydał monografię historyczną *Jan Klemens Branicki, ustęp z dziejów XVIII wieku*³⁸. Współpracował z Augustem Bielowskim, który ceniał go za jego staranność. Kolejny tom Biblioteki Ossolińskich, wydawanej przez Bielowskiego, zawierał przekład z języka francuskiego *Listów* Piotra de Noyers, które Nabelak opatrzył wstępem³⁹. Ludwik Nabelak rozpoczął współpracę z Władysławem Mickiewiczem, właścicielem Biblioteki Ludowej Polskiej. Tutaj Nabelak rozpoczął wydawanie tomików *Tadeusz Kościuszko, jego odezwy i raporta, uzupełnione celniejszymi aktami, odnoszącymi się do powstania narodu 1794 r. Wstęp i objaśnienia dołączył Ludwik Nabelak*. W roku 1876 wydał rozprawę *Ludwik Kicki, generał wojsk polskich (1791–1831)*. Wśród pośmiertnych prac Nabelaka odnaleziono odczyt *O Syberii*⁴⁰.

W roku 1872 zaczęto planować powrót do Galicji. Miał powstać tam Bank Oszczędności, w którym Nabelak mógłby pracować. Plany powstania banku zniweczyło powszechne bankructwo wiedeńskie. W 1880 roku syn Nabelaka Seweryn, mieszkający w St. Mande, stracił żonę. W tym trudnym

³⁴ W Zawadzki, *op. cit.*, s. 169.

³⁵ R. Bielecki, *op. cit.*, s. 182.

³⁶ W. Zawadzki, *op. cit.*, s. 169–172.

³⁷ W. Zawadzki, *op. cit.*, s. 173–175.

³⁸ *Ibidem*, s. 177.

³⁹ *Ibidem*, s. 179.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 180–185.

czasie Nabelakowie przeprowadzili się do niego. W tym samym roku Ludwik został wezwany na obchód rocznicy powstania listopadowego do Lwowa, lecz z powodów zdrowotnych nie dał rady przybyć do Galicji. Rocznicę spędził w Paryżu w Sali Towarzystwa Historycznego, w której miał odczyt. Już w tym czasie cierpiał z powodu rany na twarzy. Złośliwa brodawka, która pojawiła się jeszcze w czasie, kiedy był pracownikiem banku i która została zoperowana, wywołała trudną do zagojenia ranę. Rana ta rozszerzyła się później na oko. Niedługo po uroczystościach związanych z rocznicą powstania listopadowego zmarł syn Seweryn. Choroba Nabelaka postępowała, doprowadziła nawet do tracenia świadomości⁴¹. Ludwik Nabelak zmarł 13 (lub 14) grudnia 1883 roku w Paryżu.

Nabelak chciał spocząć w grobie obok Seweryna Goszczyńskiego w Polsce, jednakże nie udało się spełnić ostatniego życzenia. Zwłoki złożono obok ciała syna i córek. Został pochowany na cmentarzu Pere-Lachaise w kwarterze 81, gdzie spoczywa do dziś. Ostatnie słowa, które miał wypowiedzieć przed śmiercią, według Zawadzkiego były odpowiedzią na czyjeś wezwanie w Warszawie. Nabelak miał zawołać: „Zaraz! Zaraz!”⁴².

Przed śmiercią Nabelak odesłał trzy paczki dzieł do biblioteki księcia Władysława Czartoryskiego. Książki naukowe i podręczniki techniczne podarował szkole polskiej na Montparnasse, pozostałe odesłał do biblioteki muzealnej w Rapperswilu⁴³. Przekazał także swój zbiór odpisów źródeł historycznych Polski XVII i XVIII wieku Ossolineum⁴⁴. W roku 1894 wydano zbiór tomów opracowanych przez Ludwika Nabelaka *Tadeusz Kościuszko jego odezwy i raporta*⁴⁵.

Nabelak jako pisarz

Jako poeta Nabelak nie wydał wielu wierszy. Jednakże zyskał własną publiczność. Swoją karierę poetycką rozpoczął Nabelak od wydania wierszy w lwowskich „Rozmaitościach”⁴⁶. Wydał tutaj *Trzy pomniki w Zboiskach* (1826, nr 16)⁴⁷. Wśród wydanych wierszy znajdują się trzy w „Haliczaninie” (tom I) wydawanym przez Walentego Chłędowskiego we Lwowie w 1830

⁴¹ W. Zawadzki, *op. cit.*, s. 193–194.

⁴² *Ibidem*, s. 199.

⁴³ *Ibidem*, s. 199.

⁴⁴ K. Jaworska, *op. cit.*, s. 301–323.

⁴⁵ R. Bielecki, *op. cit.*, s. 183.

⁴⁶ *Polski słownik biograficzny*, t. XXII, Wrocław 1977, s. 419–421.

⁴⁷ *Ibidem*.

roku⁴⁸. W „Haliczaninie” zostały umieszczone następujące wiersze: *Pieśń tęsknoty* (s. 217–218), *Do przyjaciół przy pożegnaniu* (s. 221–222), *Odjazd* (s. 219–220). Największą sławą na ziemiach galicyjskich cieszył się utwór *Do przyjaciół przy pożegnaniu*⁴⁹. Władysław Zawadzki pisał o tym utworze w następujący sposób:

Wiersz ten był z entuzjazmem przyjęty przez całą młodzież ówczesną; wszyscy go umieli na pamięć i powtarzali w uniesieniu⁵⁰.

W „Haliczaninie” Nabelak wydał też artykuł *Zabytki starożytnej poezji sławiańskiej* (s. 198–201).

Ludwik Nabelak zajął się tłumaczeniem utworów słowiańskich. Opublikował i przetłumaczył czeski *Rękopism krółodworski*, rosyjską *Pieśń o wyprawie Igora* oraz serbskie *Pieśni bohaterskie*. Pierwszym z zabytków jest czeski utwór *Zaboj i Sławoj a Ludiek*. Został on opublikowany w „Haliczaninie” (Lwów 1830) tomie pierwszym (s. 210–216). W tym samym tomie Ludwik Nabelak opublikował utwór *Jarostaw* (s. 202–209). Kolejne zgromadzone i przetłumaczone utwory przez Ludwika Nabelaka zostały opublikowane w II tomie „Haliczanina”. Wymienić tutaj można: *Czestmir a Włastaw* (s. 93–99), *Ludissa i Lubor* (s. 99–103), *Udalryk i Bolesław* (s. 103–105), *Jeleń* (s. 105–107). Wymienione utwory pochodzą z *Rękopismu krółodworskiego*. Pod ostatnim wierszem Nabelak umieścił informację, iż w kolejnym tomie zostanie opublikowana *Pieśń o wyprawie Igora na Połowców* (utwór ten nie został jednak opublikowany). W tomie drugim zostały również umieszczone *Sonety* Petrarki w przekładzie Nabelaka: *Wieczny smutek* (s. 219), *Jej obraz* (s. 219–220), *Dobrowolne cierpienie* (s. 220), *Pożegnanie* (s. 220–221), *Ulga w cierpieniu* (s. 221), *Widzenie senne* (s. 221–222).

Nabelak pisał także rozprawy historyczne. Wśród najważniejszych jego prac z tej dziedziny jest m.in. rozprawa *Ludwik Kicki, generał wojsk polskich (1791–1831)*, wydana w Poznaniu Nakładem Księgarni Jana Konstantego Żupańskiego w 1878 roku, licząca 45 stron i ukończona w Paryżu 3 maja 1876 roku. Kolejną pracą o charakterze historycznym jest *Tadeusz Kościuszko, jego odezwy i raporta. Uzupelnione celniejszymi aktami odnoszącymi się do powstania narodowego 1794. Wstęp i objaśnienia dołączył Ludwik Nabelak*. Praca ta składa się z dwóch części. Pierwszą jest obszerny wstęp napisany przez Ludwika Nabelaka a drugą odezwy Tadeusza Kościuszki zebrane

⁴⁸ Tom ten znajduje się m.in. w zbiorach Biblioteki Uniwersytetu Rzeszowskiego i jest opatrzony sygnaturą 2082.

⁴⁹ W. Zawadzki, *Ludwik Nabelak. Opowieść historyczna*, Lwów 1886, s. 19.

⁵⁰ *Ibidem*.

i uporządkowane przez autora wstępu. Praca składa się z ośmiu tomów. Została wydana w Paryżu w Księgarni Luksemburskiej⁵¹.

Marian Tyrowicz w *Polskim słowniku biograficznym* podaje inne prace Nabelaka o charakterze historycznym. Wymienia *Dzieje panowania Zygmunta III*, które nie zostały wydane, rozprawę *O konfederacji barskiej* (Paryż 1835). Rozprawa ta miała być dziełem jego życia, jednakże z powodu zbyt skrupulatnego zbierania materiałów nie powstały obszerne tomy, ale krótki tekst.

Prace, które pozostawił po sobie Ludwik Nabelak są różnorodne. Zajmował się poezją, prozą, legendami, tłumaczeniami. Miejsca, w których można znaleźć prace Ludwika Nabelaka to przede wszystkim Stobierna (wspomniana szkoła), Rzeszów, Kraków (Biblioteka Uniwersytetu Jagiellońskiego), Warszawa (Biblioteka Narodowa), Paryż (Polska Biblioteka w Paryżu) oraz Lwów. Interesującym utworem jest wiersz *Pamięci poległego bohatera*, napisany prawdopodobnie przez Ludwika Nabelaka, a odnaleziony przeze mnie w Polskiej Bibliotece w Paryżu. Utwór ten wymaga osobnych objaśnień, dlatego na koniec zacytuję tylko odnaleziony przeze mnie rękopis:

PAMIĘCI POLEGŁEGO BOHATERA⁵²

Trąby żałobne ni pieśni nie brzmiały,
Gdyśmy grzebali jego zwłoki;
ni z pożegnaniem wojowników strzały
Ku czci ległego bohatera grzmiały, -
Cisza ku ciemni głębokiej.

Ciszy bladej zorzy rozgrzebliśmy łono
Posępnego Narwii brzegu;
Ciszę (?) usłali krwią wroga zbroszoną.
Łżą poświęcili z cicha urojoną
Wiecznego łoża noclegu.

Trumna mu wolnych pieśni nie przygniata
ni go kto bielą okrywał;
W jakiej był boju, ta go zdobi szata,
Jakby nie zszedł z tego świata,
Tylko znużony spoczywał.

⁵¹ Obecnie tomy od I do V oraz VII i VIII znajdują się w Bibliotece Jagiellońskiej, a tom VI znajduje się w Polskiej Bibliotece Narodowej. Tomy umieszczone w Bibliotece Jagiellońskiej opatrzone są sygnaturami: 621446, 621447, 621448, 621451, 621455, 621459, 621460.

⁵² Jest to Ludwik Kicki, jeden z najdzielniejszych generałów polskich Listopadowego Powstania; pobity pod Ostrołką dnia 26 maja 1831 roku. - ujmująca w pozyciu uprzejmość i rzadka waleczność w boju, pociągały wszystkich serca ku niemu. Cześć jego pamięci!

Śpij! ten szczęśliwy, komu wzrok zaciemni
Zasłona wiecznej pomroki;
No stokroć miloj w własnej poledz ziemi
Nizeli brzękać więzy zelżywemi,
Lub błędzić jak świat szeroki...

I kiedy jęczy smutku praca trwała,
Minęła chwila spokoju -
Strzelaj!... strzał – drugi – ha! już grzmia i działa;
W tem „na koń! na koń!” i trąba zagrzmiała -
Znowu idziem do boju!

Katarzyna Tercha jest doktorantką Uniwersytetu Rzeszowskiego. Autorka tomiku poetyckiego „Zapiski powracającego człowieczeństwa” (Brzozów 2010). Publikowała wiersze w „Sanockim almanachu poetyckim”, „Dzikim Teksasie. Almanachu literackim młodych oraz w „Nasz Dom Rzeszów”. W „Tematach i Kontekstach” w 2012 roku została opublikowana jej recenzja Krasieński i Mickiewicz - jedna epoka dwa przeciwne światy. Obecnie pracuje nad monografią twórczości Ludwika Nabelaka.

Agnieszka Kajmowicz

Wczesnoromantyczna „balladomania” – kilka spostrzeżeń oraz propozycji metodycznych

...wkrótce ujrzelśmy, że nasza ojczyzna,
Już żyzna na pszenicę, tak na głupstwo żyzna.
Wnet Mickiewicz z Odyńcem wśród litewskich borów
Nazbierali czarownic, duchów i upiórów,
Poszło zaraz tysiące w ich obłądne lady,
Nawet Witwicki zaczął już pisać ballady...¹

Wczesnoromantyczna moda na ballady stanowiła odpowiedź na potrzebę odświeżenia literatury. Jak wiadomo, publikacja pierwszego tomiku *Poezji* Adama Mickiewicza wzbudziła wśród czytelników niemałe poruszenie, zatem kolejne wystąpienia naśladowców autora *Ballad i romansów* były jedynie kwestią czasu. Młodzi poeci zapragnęli wziąć udział w kształtowaniu nowych tendencji estetycznoliterackich, sięgnęli więc po nowy, jakże fascynujący, gatunek – balladę. Już w 1822 r. literatura polska mogła poszczycić się całkiem pokaźną ilością tłumaczeń i inspiracji, chociażby w postaci dum grozy Juliana Ursyna Niemcewicza oraz pierwszych, filomackich prób balladowych. Grunt był więc solidnie przygotowany, otworzyły się nowe możliwości literackie. Efektem fascynacji nowością było zjawisko masowej publikacji utworów balladowych, które z czasem zostało określone mianem „balladomania”. Termin ten niesie oczywiście ładunek pejoratywny, podkreśla fakt jakoby młodzi romantycy zachorowali na pewnego rodzaju szal, który stłumił ich zdolność do samokrytyki, wprowadził w entuzjazm i optymizm, a jego efektem była fala utworów naśladowczych Mickiewiczowskie ballady. Pogląd ten, obecny także we współczesnych badaniach nad literaturą romantyczną, nie został do tej pory zweryfikowany. Niemal natychmiast nasuwa się pytanie

¹ K. Gaszyński, cyt. za: W.J. Podgórski, *Stefan Witwicki (13.IX.1801-19.IC.1847). Zarys monograficzny*, t. 1, Warszawa 1988, s. 20.

o korzenie samego określenia, które implikuje pejoratywny odbiór zjawiska. Dlaczego kwestia dokładnego zbadania wczesnoromantycznej mody literackiej była do tej pory pomijana w badaniach historycznoliterackich? Skąd taki emocjonalny odbiór ballady? Już sam fakt marginesowego traktowania interesującego nas zjawiska stanowić może niemałą zachętę do podjęcia głębszych rozważań na ten temat. W związku z niejasnościami, które niesie problematyka balladowej mody literackiej, spróbuję zwięźle przedstawić najważniejsze kwestie z nią związane.

Zanim przejdziemy do bardziej szczegółowych rozważań na temat wczesnoromantycznej balladomanii, warto wspomnieć o obecności (lub raczej nieobecności), zjawiska we współczesnych podręcznikach licealnych. W większości z nich znaleźć można definicję słowa „ballada” (ze szczególnym uwzględnieniem roli narratora oraz kwestii synkretyzmu gatunku), a także podkreślenie roli Mickiewiczowskich *Ballad i romansów*. Przy okazji omawiania pierwszego tomu *Poezji* Adama Mickiewicza często pojawiają się informacje o przełomowym charakterze tej publikacji, znaczeniu roku 1822 oraz o sporze literackim, który „zdominował polską krytykę w latach dwudziestych XIX wieku”². *Romantyczność, Lilie, Król Olch* – właśnie te utwory pojawiają się najczęściej i stanowią sposobność do zasygnalizowania wczesnoromantycznego zainteresowania ludowością, fantastyką, światem duchów. O samym zjawisku balladomanii, jako o modzie na nowy gatunek literacki, informacje właściwie się nie pojawiają. Wyraźnie rysuje się zatem pewna tendencja – autorzy podręczników podkreślają rolę *Ballad i romansów* Mickiewicza, co z kolei daje możliwość głębszego wniknięcia w problematykę balladową. Rozważania zawarte w podręcznikach oscylują przede wszystkim wokół przełomowości ballady oraz jej cech gatunkowych. Co ciekawe – schemat ten powtarza się także w bardziej szczegółowych opracowaniach historycznoliterackich.

Przechodząc do rozważań na temat balladomanii wczesnoromantycznej, w pierwszej kolejności należałoby usytuować zjawisko w czasie oraz zastanowić się, czym balladomania tak w ogóle była. Szczyt popularności ballady przypada na lata 1822–1830, wtedy też święciła największe triumfy. W 1822 r. światło dzienne ujrzał pierwszy tomik *Poezji* Adama Mickiewicza zawierający *Ballady i romanse* oraz przedmowę, której po latach Mickiewicz nadał tytuł *O poezji romantycznej*. Było to wydarzenie ogromnej wagi, określające początek nowej epoki, stanowiące impuls dla młodych poetów. Natomiast rok 1830 wiąże się przede wszystkim z politycznym wydarzeniem, jakim był

² A. Nawarecki, D. Siwicka, *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura*, Warszawa 2003, s. 27.

wybuch powstania listopadowego. W okresie polistopadowym nie było już miejsca dla ballady pisanej w duchu Mickiewiczowskim. Pamiętajmy jednak, że ustalone tutaj ramy czasowe są raczej umowne i nie należy traktować ich jako ostatecznych i nieprzekraczalnych barier. W końcu przełom romantyczny, podobnie jak większość zjawisk związanych z romantyzmem, nie dokonał się nagle, złożyły się nań różnorodne fakty historycznoliterackie. Wskazane przeze mnie daty są oczywiście w pewien sposób przełomowe i, chociażby ze względu na bogactwo materiału badawczego, mogą być traktowane jako umowne ramy czasowe dla balladomanii.

Zjawisko balladomanii z pewnością można określić jako bezprecedensowe – moda na konkretny gatunek literacki oraz tak emocjonalne reakcje z nim związane były czymś całkowicie wyjątkowym. Balladomanie, funkcjonującą obok „sonetomanii” i „gustawomanii”, dostrzegli już dziewiętnastowieczni krytycy oraz recenzenci, chociaż najczęściej używano innych określeń (m. in. „naśladowanie”, „moda”, „choroba”), młodych balladystów określano mianem epigonów, samozwańców lub naśladowców. Marta Zielińska w rozprawie pt. *Mickiewicz i naśladowcy. Studium o zjawisku epigonizmu w systemie literatury romantycznej* słusznie podkreśliła fakt, iż w historii literatury nie było mowy o „bajkomanii” czy też „odomanii”, chociaż utworów napisanych właśnie w tych konwencjach powstało prawdopodobnie o wiele więcej niż ballad³. Punktem odniesienia nie może być więc liczba napisanych i wydanych utworów, ale raczej emocje wzbudzone w poetach, czytelnikach oraz krytykach:

Idąc za sugestiami krytyków, można by powiedzieć, że była to kwestia mody. Oto Mickiewicz zyskał rozgłos, wywołał żywą dyskusję i obwołano go sztandarowym poetą romantycznym, a zatem, aby osiągnąć sukces, stać się pisarzem nowoczesnym, trzeba naśladować stworzony przez niego kanon⁴.

Co istotne – autorka wyżej przytoczonych słów podkreśliła niewystarczający charakter takiego wytłumaczenia⁵, w końcu ballada bez reszty porwała młodych poetów spragnionych nowatorskich rozwiązań. Nie było to ani zdrożne ani nieuzasadnione, w końcu każda epoka może pochwalić się swoim sztandarowym gatunkiem. Niemniej jednak to właśnie ballada wywołała tak wielkie poruszenie, które z czasem doprowadziło krytyków do ukucia słowa „balladomania”. Czym była balladomania? Kim byli uczestnicy zjawiska? Okazuje się, że w przeciwieństwie do zagadnienia poetyki ballado-

³ M. Zielińska, *Mickiewicz i naśladowcy. Studium o zjawisku epigonizmu w systemie literatury romantycznej*, Warszawa 1984, s. 59.

⁴ *Ibidem*, s. 60.

⁵ *Ibidem*.

wej, które zostało szczegółowo opisane przez badaczy, zjawisko balladomanii wczesnoromantycznej wciąż pozostaje w cieniu. Ogólnikowe opisy zjawiska najczęściej pojawiały się przy okazji rozważań na temat *Ballad i romansów* Adama Mickiewicza. Przykładem, który wiernie oddaje specyfikę funkcjonowania terminu „balladomania” w badaniach historycznoliterackich może być fakt, iż w *Słowniku literatury polskiej XIX wieku* pod redakcją Józefa Bachorza oraz Aliny Kowalczykowej próżno szukać hasła „balladomania”. Krótki opis wczesnoromantycznego fenomenu można znaleźć przy hasle „ballada”, gdzie Ireneusz Opacki opisał twórczość młodych poetów w ten sposób:

Filozoficzne i polemiczne horyzonty, tworzące z Mickiewiczowskiej „ballady dziwów” arcydzieło romantycznej poezji balladowej, na ogół były niedosiężne dla licznej rzeszy jego naśladowców, tworzących niezliczone ballady, które złożyły się na skonwencjonalizowane zjawisko „balladomanii”⁶.

Kwestię balladowej twórczości poetów innych niż Adam Mickiewicz lub Józef Bohdan Zaleski omawia się zazwyczaj bardzo krótko, zaś modę literacką, którą balladomania z pewnością była, sprowadza się do roli jałowego zjawiska. Twórcy ballad często byli określane mianem epigonów, naśladowców czy też samozwańców, ich utwory traktowano jako efekt grafomańskiego oraz bezmyślnego naśladownictwa. W ten sposób pominięto wiele ciekawych tekstów niezastługujących na aż tak surowy osąd. Kim byli ci nieszczęśni naśladowcy? W opracowaniach najczęściej pojawiają się postaci takie jak Antonii Edward Odyniec, Stefan Witwicki, Józef Bohdan Zaleski, Aleksander Chodźko. Należałoby dodać do grona balladujących romantyków nazwiska nieco mniej znane – Ferdynanda Chotomskiego, Onufrego Pietraszkiewicza, Michała Podczaszyńskiego, Juliana Boguckiego, Ignacego Bogdaszewskiego, Józefa Massalskiego, Józefa Łapsińskiego i wielu innych. Na łamach wczesnoromantycznej prasy pojawiało się coraz to więcej ballad wychodzących spod pióra autorów właściwie nieznanymi, niewspominanymi, zapomnianymi. Właśnie te utwory w dużej mierze współtworzyły zjawisko balladomanii, odzwierciedlały bowiem moc emocjonalnej recepcji ballad.

Lata dwudzieste dziewiętnastego wieku śmiało można uznać za czasy, w których poezja opuściła salony, stała się zarówno bardziej dostępna jak i przystępna. Sztandarowym gatunkiem nowej epoki stała się ballada. Pełna magii, chaosu, cudów, łącząca w sobie elementy epickie, liryczne i dramatyczne, stanowiła wyjątkowo uniwersalną formę mogącą pomieścić najróżniejsze fantazje. Nie ograniczała wyobraźni, dawała wolność wyboru

⁶ I. Opacki, *Ballada*, [w:] *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, J. Bachórz, A. Kowalczykowa (red.), Wrocław-Warszawa-Kraków 2009, s. 74.

w zakresie zarówno formy, jak i treści, czego dowodzić może chociażby bogactwo utworów wykorzystujących różnorodne komponenty ballady Gottfrieda Augusta Bürgera pt. *Lenora*. Świadczy to o możliwościach, które młodzi poeci dostrzegali w balladzie jako gatunku nowym, otwartym na nowatorstwo, niewykrystalizowanym. Ponadto, dzięki zainteresowaniem twórczością balladową, polscy romantycy mogli dotrzymać kroku zachodnim myślicielom, tworzyć poezję na europejską miarę. Chyba najbardziej zachęcająca dla młodych poetów była możliwość wyzwolenia twórczości z kajdan klasycznych norm, przekroczenie granic, które do tej pory zdawały się być nieprzekraczalne. Fakt ten musiał zdziwić albo nawet przestraszyć klasyków. W całej tej wczesnoromantycznej awanturze nie chodziło tylko i wyłącznie o „kalanie” literatury poezją gminną. Problem był o wiele bardziej złożony, dotyczył bowiem głębokich przemian światopoglądowych zachodzących w młodym pokoleniu. Zdaje się, że starsi literaci, nawet jeżeli nie byli w pełni świadomi zachodzących zmian, to z pewnością intuicyjnie wyczuwali ich nieuchronność. W sposób humorystyczny, ale jednocześnie niepozbawiony rzetelności, opisał tę sytuację Adam Bar:

[...] Mickiewicz [...] był dla nich (dla klasyków – dop. A.K.) zawsze czerwoną płachtą i rozindyczał najbardziej flegmatycznych wielbicieli Horacjańskiej estetyki. Mickiewicz też psuł krew staremu Koźmianowi, który głębiej aniżeli inni rozumiał, jaką rolę autor *Dziadów* odgrywał w społeczeństwie; zwalczał również polityczne wpływy młodych liberałów literackich, którzy niezadowoleni, a nawet oburzeni na ustawiczne gwałcenie swobód przez konstytucję zagwarantowanych, nie zgadzali się na program pseudoklasycznych konserwatystów⁷.

Innymi słowy, fascynacja balladą implikująca narodziny mody literackiej, wykraczała daleko poza studiowanie zagranicznych wzorów czy też doskonalenie stylu, określała natomiast sposób życia jednostki, liberalizację nie tylko w sferze literackiej, także światopoglądowej:

Klasycyzm i romantyzm nie są wyłącznie szkołami literackimi; różnice te nie dotyczą tylko poglądów na styl, formę wiersza czy dobór tematu, lecz sięgają nierównie głębiej. Można być romantykiem nie tylko w literaturze. [...] Literatura romantyczna oddziaływała na liczne rzesze czytelników, którzy są pod urokiem świeżości tematów, nowej formy zewnętrznej, no i oczywiście wielkich talentów⁸.

Ballada stanowiła więc odpowiedź na oczekiwania młodych poetów względem literatury. Publiczność zareagowała na nowość niezwykle emocjonalnie. Mam tutaj na myśli zarówno młodych odbiorców identyfikujących się z romantyzmem jak i przedstawicieli starszej generacji – klasyków.

⁷ A. Bar, *Kumoszki na Parnasie*, Kraków 1947, s. 65.

⁸ J. S. Bystron, *Publiczność literacka*, Warszawa 2006, s. 306.

Balladomania była zatem zjawiskiem społecznym, a więc socjologicznym, psychologicznym, stanowiła wyraz życia literackiego⁹. Wszystko to dowodzi niebagatelnego znaczenia zjawiska balladowej mody literackiej. Skąd więc tak specyficzne funkcjonowanie pojęcia balladomanii w narracji krytycznoliterackiej? Jestem przekonana, że zgłębienie „świadomości balladowej” wczesnoromantycznego pokolenia, analiza oraz opis zjawisk niszowych pozwoli odświeżyć spojrzenie na problem mody balladowej. Przyczyn marginalizowania problematyki balladomanii można upatrywać w kilku faktach – stereotypowym traktowaniu zjawiska na przestrzeni lat, rozproszeniu materiału badawczego, „ukrywaniu” ballad pod etykietami innych gatunków literackich.

W pierwszej kolejności postawmy tezę – negatywny stosunek do balladomanii stanowi przekonujący dowód na funkcjonowanie stereotypów w narracji historycznoliterackiej¹⁰. W końcu ballady już przez swoich współczesnych były traktowane jako gatunek zgoła podejrzany. Co ciekawe – krytycy oraz poeci publikujący swoje teksty w prasie wczesnoromantycznej byli świadomi istnienia opisywanej tutaj mody literackiej, chociaż używali innych sformułowań. Sądy te, formułowane w ogniu sporu literackiego, a więc w sytuacji całkowicie wyjątkowej, były powielane przez późniejsze pokolenia badaczy literatury. W pierwszych opracowaniach krytycznoliterackich zajmujących się szeroko pojętym romantyzmem nie pisano wiele o balladach. Najczęściej nazywano je „przekręconymi płodami” (Michał Grabowski), „poronionymi płodami” (Józef Tretiak), „niedonoszonymi płodami” (Tadeusz Rojek). Nacechowana negatywnie, chorobowa metaforyka oscylująca wokół mody balladowej na dobre zadomowiła się w narracji historycznoliterackiej. Jednocześnie materiał egzemplifikacyjny jest dosyć ubogi i mało przekonujący. Jak już wspomniałam wcześniej, badacze traktowali balladomanie w sposób ogólnikowy, w opracowaniach krytycznoliterackich wciąż powtarzane były te same nazwiska – Odyniec, Witwicki, Zaleski, Chodźko. Opisywanie zjawiska balladomanii wczesnoromantycznej w kategoriach pejoratywnych można zatem nazwać stereotypem historycznoliterackim. W takiej sytuacji trudno nie zgodzić się ze słowami Krzysztofa Bilińskiego, który zauważył tzw. „tragiczny fenomen Odyńca”¹¹. Według badacza, historycy literatury surowo obeszli się z twórczością młodego poety:

⁹ Por.: *ibidem*, s. 28.

¹⁰ M. Stanisz, „Walka romantyków z klasykami”, czyli o dziejach pewnej metafory historycznoliterackiej, [w:] *Między biografią, literaturą i legendą*, M. Stanisz i K. Maciąg (red.), Rzeszów 2010, s. 10.

¹¹ K. Biliński, *O Antonim Edwardzie Odyńcu słów kilka...*, [w:] *Antoni Edward Odyniec. Wybór poezji*, oprac. K. Biliński, Nowa Ruda 2007, s. 7.

Od czasu wydania *Poezji* Antoniego Edwarda Odyńca [...] najpełniejszego wyboru jego utworów do tej pory nie mamy żadnego, choćby najmniejszego zbioru wierszy poety¹².

Sytuacja zobrazowana w powyższym cytacie odnosi się nie tylko do twórczości i postaci Odyńca, także do całego pokolenia wczesnoromantycznych balladystów, o których historia literatury zapomniała. W podobny sposób powielano metaforę wielkiego poety (Adama Mickiewicza) jako jedyne i prawdziwego źródła światła, do którego lgnęły całe rzesze ciem wyrzewujących się w jego świetle.

Drugą, równie istotną i wspomnianą już kwestią, są problemy związane z rozproszeniem materiału badawczego. Za dokumentację umożliwiającą zbadanie oraz opisanie zjawiska balladomanii wczesnoromantycznej należy uznać teksty balladowe oraz krytycznoliterackie. Ze względu na rozproszenie materiału badawczego, dokładny opis zjawiska balladomanii nie jest zabiegiem łatwym, należy zatem wyznaczyć konkretne ramy czasowe. W tym wypadku będą to lata 1822–1830, bowiem właśnie w tym czasie (od publikacji *Ballad i romansów* Adama Mickiewicza do wybuchu powstania listopadowego) moda na ballady przeżywała swoją świetność. Aby możliwie najdokładniej zgłębić problematykę balladomanii wczesnoromantycznej, wypada sięgnąć zarówno po ówczesną prasę, jak i pojedyncze tomiki poezji. W najważniejszych ośrodkach literackich (Warszawa, Wilno, Lwów, Kraków, Petersburg) ukazywało się sporo czasopism o szerokiej tematyce; pełniły one zarówno rolę informacyjną, jak i opiniotwórczą, kształtującą gusta literackie. Wśród czasopism publikujących interesujące nas utwory można wskazać takie tytuły, jak: „Wanda”, „Dziennik Wileński”, „Pamiętnik Warszawski”, „Kurier Dla Płci Pięknej”, „Pszczółka Polska”, „Rozmaitości Lwowskie”, „Rocznik Damski”, „Jutrzenka”, „Melitele”, „Biblioteka Polska”, „Dziennik Warszawski”, „Chwila Spoczynku”, „Goniec Krakowski”, „Haliczanin”, „Tygodnik Petersburski”, „Motyl”, „Dekameron Polski”, „Pamiętnik Umiejętności Moralnych i Literatury”, „Pamiętnik dla Płci Pięknej”, „Dziennik Powszechny Krajowy”, „Astrea”, „Pamiętnik Umiejętności Moralnych i Literatury”. Są to tytuły prasy publikowane w różnych miastach: Warszawie, Krakowie, Petersburgu, Poznaniu, Lwowie. Fakt ten nie pozostał bez znaczenia dla samych ballad. Autorzy bardzo często modyfikowali utwory podług tendencji dominujących w określonym mieście (np. ballady publikowane w warszawskiej prasie były niemal całkowicie pozbawione elementu nadprzyrodzonego). Tomiki poezji publikowane w latach dwudziestych oraz

¹² *Ibidem*.

trzydziestych dziewiętnastego wieku również zawierały niemało utworów balladowych. Poeci często umieszczali przy swoich tekstach daty powstania, co zdecydowanie ułatwiło katalogowanie ballad, oto przykład: tomik *Ballad* Józefa Kalasantego Pajgerta został opublikowany w 1832 r., jednakże dwa utwory, *Odpowiedź Kolokotroniego* oraz *Dziecię i kluczyki*, powstały kolejno w latach 1826 i 1829, a więc w interesującym nas przedziale czasowym.

Spośród tomików poetyckich, w których można znaleźć utwory balladowe powstałe w latach 1822-1830, warto wymienić chociażby kilka pozycji: *Pisma wierszem i prozą* Felixa Bożańskiego, *Poezje* Aleksandra Chodźki, *Zabawki wierszem i prozą* Ignacego Kułakowskiego, *Poezje* Aleksandra Grotta-Spasowskiego, *Poezje* Antoniego Edwarda Odyńca, *Ballady, bajki i wiersze różne* Józefa Kalasantego Pajgerta, *Ballady i romanse* Stefana Witwickiego itd. Warto podkreślić, iż tomiki te zawierają całkiem sporo utworów nieposiadających współczesnych przedruków i opracowań.

Spośród tytułów czasopiśmienniczych, w których znaleźć można interesujące opinie związane ze zjawiskiem mody balladowej, znajdują się między innymi: „Dziennik Warszawski”, „Astrea”, „Biblioteka Polska”, „Pamiętnik Warszawski”, „Gazeta Literacka”, „Gazeta Polska”, „Pamiętnik Umiejętności Moralnych i Literatury”, „Gazeta Korespondenta Warszawskiego i Zagranicznego”, „Tygodnik Petersburski”, „Gazeta Poznańska”, „Wieczory Pielgrzyma”, „Rubon”, „Ateneum”, „Biblioteka Warszawska”, „Pamiętnik Literacki”, „Przegląd Narodowy”, „Ziarno” itd. W kręgu moich zainteresowań znalazły się nie tylko teksty krytycznoliterackie, także recenzje, krótkie wzmianki, listy do redakcji. Wszystko to stanowi bezcenny materiał badawczy pozwalający opisać zjawisko balladomanii wczesnoromantycznej przy jednoczesnym oddaniu sprawiedliwości tym poetom, których utwory zostały pogrzebane przez czas. Analiza opinii krytycznoliterackich pozwoli prześledzić oraz opisać nastawienie kolejnych pokoleń badaczy względem mody balladowej, natomiast analiza ballad umożliwi wychwycenie pewnych szczególnych cech balladowych tekstów. Zabiegi te zdają się być niezbędne dla opisanego zjawiska mody literackiej. Jednak podkreślmy – aby było to możliwe, należy w pierwszej kolejności opisać elementy składające się na balladomanie: typy publikowanych ballad, wpływy, tradycje literackie, powtarzające się schematy, liczbę publikacji itp.

Ciekawy materiał badawczy zawierają także pierwsze syntez historycznoliterackie. W większości przypadków historycy zwracali uwagę na sam fakt „wyplięnięcia” ballad, niektórzy nawet podkreślali ich udział w kształtowaniu romantycznej poezji. Najczęściej jednak traktowano ballady jako „dziecięce próby”, trochę niepoważne, ale, chcąc nie chcąc, tworzące grunt dla prawdzi-

wej poezji. Pojawiały się nawet skojarzenia ballady z baśnią lub ze strasznymi opowieściami, którymi piastunki straszły swoich podopiecznych. Badacze zgodnie piętnowali naśladownictwo poezji angielskiej, niemieckiej, ukraińskiej, czy też po prostu Mickiewiczowskiej. W rezultacie traktowano ballady jako swoiste pomyłki, które dobrze byłoby wymazać z kart historii literatury, tak jak Witwicki próbował wymazać swoje *Ballady i romanse*.

Opinie krytyczne pojawiające się w prasie drugiej połowy dziewiętnastego wieku oraz w pierwszej połowie wieku dwudziestego dowodzą, iż problem balladomanii rzeczywiście doskwierał krytykom literatury romantycznej. Z biegiem czasu zmieniał się jedynie stosunek badaczy do opisywanego tutaj zjawiska – od traktowania mody balladowej jako groźnej choroby zagrażającej literaturze, poprzez niekrytą niechęć widoczną w opisywaniu ballady jako niemądrej zabawy młodych, aż do uzyskania chłodnego dystansu. Ostatnie z wymienionych stanowisk przyjął Czesław Zgorzelski w rozprawie pt. *Duma poprzedniczka ballady*. Badacz nie traktował balladomanii w kategoriach pejoratywnych, zredukował jednak zjawisko do przytoczenia faktów historycznoliterackich. Co ważne – Zgorzelski, prawdopodobnie jako pierwszy historyk literatury, pokusił się o nieco bardziej wnikliwy opis balladomanii, podkreślając jednocześnie istnienie innych mód literackich (anglomani, ukrainomani, gminomani, wierszomani, germanomani). Jednakże to właśnie balladomania przez lata ciążyła na sercach krytyków i, pomimo najróżniejszych badawczych uników, wciąż o sobie przypominała.

Do powstania tak wielu niejasności wokół balladomanii przyczynili się sami poeci, którzy często ukrywali swoje ballady pod innymi nazwami – „duma”, „dumka”, „legenda”, „powieść”, „naśladowanie”. Niektóre teksty „udają” balladowe, inne zaś „chowają się” pod maskami gatunków mniej kontrowersyjnych. Szczególnie ulubionym kamuflażem była дума oraz jej warianty – dumka lub dumanie. Nie należy dziwić się młodym twórcom, w końcu дума stanowiła w miarę bezpieczną kryjówkę dla kontrowersyjnych balladowych intencji. Gatunek ten rozświetlił przecież poprzez *Dumy historyczne* sam Julian Ursyn Niemcewicz, a więc poeta cieszący się estymą nawet w gronie warszawskich klasyków. Podobne zabiegi miały prawdopodobnie charakter asekuracyjny, w końcu użycie słowa „ballada” było równoznaczne z pewnego rodzaju literacką prowokacją. Podtytuł ten najczęściej pojawiał się w utworach tłumaczonych (choć nie było to regułą) np.: *Lenora. Ballada z Bürgera* (Antonii Edward Odyńca), *Pielgrzym. Ballada naśladowana z Walterskota* (Józef Bohdan Zaleski), *Halina. Ballada z Bürgera* (Julian Bogucki).

Przeprowadzenie bardziej szczegółowych rozgraniczeń pomiędzy balladą a innymi gatunkami literackimi jest oczywiście możliwe. Pragnę jednak

podkreślić, iż ballada nie jest gatunkiem jednorodnym, łatwym do zdefiniowania oraz określenia. Charakterystyczne dla niej płynność oraz otwartość, znakomicie odzwierciedlają romantyczną potrzebę eksperymentowania oraz „próbowania” nowych gatunków. Podobnie rzecz ma się z wewnętrznym podziałem ballady. Ze względu na eklektyzm i brak jasnych granic gatunkowych typologizacja ballady literackiej może wydawać się problematyczna, jednakże nie niemożliwa. Najbardziej przejrzysta zdaje się być propozycja Zofii Ciechanowskiej. Badaczka we *Wstępie* do antologii *Niemiecka ballada romantyczna* dokonała wewnętrznego podziału gatunku. Co istotne – różne typy ballad wchodziły ze sobą w interakcję, efektem tego były ballady eklektyczne, łączące np. elementy grozy z lirycznymi lub społecznymi. Ponadto konsolidowaniu inspiracji sprzyjały inspiracje płynące z różnych stron Europy – ballady angielskie, niemieckie, rosyjskie.

W obliczu tak wielu głosów na temat zjawiska balladomanii dziwić musi pewien paradoks. Mianowicie o zjawisku balladomanii wspomniano raczej często, jednak nie przeprowadzono głębszych analiz, przytaczano wciąż ten sam, monotonny materiał egzemplifikacyjny. Fakt istnienia tak wielu niejasności wręcz dopomina się o zainteresowanie. W końcu już same dzieje percepcji balladomanii przez kolejne pokolenia historyków literatury stanowią niezwykle ciekawe zjawisko.

Traktowanie zjawiska balladomanii w kategoriach pejoratywnych miało swoje źródła w czasach przelomu romantycznego, a były to czasy niespokojne, pełne emocji, sporów oraz przemian. Doszło do przewartościowania oświeceniowych tradycji, zmianie zaczęła ulegać rola samego krytyka, który z mentora i przewodnika miał stać się „partnerem w dialogu”¹³. Rozwój czasopiśmiennictwa oraz zmiany zachodzące w odrębnie krytyki i świadomości literackiej, wzmożona działalność recenzencka, spór romantyków z klasykami (toczący się nie tylko na łamach prasy, także na salonach oraz w prywatnej korespondencji), sięganie po nowe gatunki literackie, stopniowe zrywanie z oświeceniową tradycją – wszystkie te przeobrażenia sprzyjały kryształizacji zupełnie nowych, oryginalnych zjawisk, których koronny przykład stanowiła właśnie balladomania.

O balladach oraz naśladowcach Mickiewicza pisano w dwojaki sposób. Z jednej strony krytycy podkreślali, iż twory litewskiego poety nie są wolne od wad, jednakże przyznał je prawdziwy talent. Z drugiej zaś strony pojawiały się negatywne opinie o samym wzorze – twory poetów idących w ślad Mickiewiczowskich ballad musiały być słabe, bowiem i wzór do najlepszych nie należał. Ich mierność była więc zakładana *a priori*.

¹³ M. Strzyżewski, *Działalność krytyczna Maurycego Mochmackiego*, Toruń 1994 r., s. 128.

W drugiej połowie dziewiętnastego wieku dominowało traktowanie wszelkiego rodzaju mód literackich w kategorii groźnej choroby. Według słów Józefa Ignacego Kraszewskiego i Michała Grabowskiego wszelkiego rodzaju literackie „manie” należało traktować jako groźne zjawiska. Nadano im rangę „choroby moralnej”. Moda literacka nie była zatem występkiem przeciwko obyczajowości, czymś czego „nie wypada” robić. Była czymś o wiele gorszym i z gruntu złym, bowiem grzechem przeciwko moralności. Tak ekstremalne podejście do problemu, głoszone przez bodaj dwóch najwybitniejszych krytyków swoich czasów, musiało mieć swoje konsekwencje. Kwestią czasu było więc dalsze tworzenie podobnych sformułowań. Jednak warto zadać sobie w tym miejscu pytanie – skoro balladomania była chorobą, to kto cierpiał na nią najmocniej? Poeci piszący i publikujący swoje utwory o różnym poziomie wartości artystycznej, czy raczej krytycy, którym balladomania przez lata nie dawała odetchnąć? Jestem przekonana, że jeżeli balladomania była chorobą, to zapadli na nią wszyscy. I to jest chyba najbardziej intrygujące.

Omawianie problematyki balladowej na lekcjach języka polskiego może stanowić pretekst do zaznajomienia uczniów z zagadnieniem wczesnoromantycznej balladomanii. Przypomnienie o tym zjawisku zdaje się być istotne z kilku względów. Po pierwsze, kontrowersje narosłe wokół mody balladowej dowodzą emocjonalnego odbioru dzieł Mickiewicza. Przytoczenie konkretnych przykładów (np. *Ballad i romansów* Stefana Witwickiego, *Poezji* Antoniego Edwarda Odyńca lub poszczególnych utworów Józefa Bohdana Zaleskiego), reakcji krytyków lub anegdotek rodem z salonów literackich, z pewnością pomogłoby w lepszym zrozumieniu fenomenu romantyzmu jako epoki literackiej. Ponadto balladomania doskonale obrazuje istnienie oraz funkcjonowanie zjawiska mody literackiej obfitującej zarówno w utwory dobre, jaki i te grafomańskie. Przy okazji można by rozważyć współczesne tendencje literackie, zastanowić się nad tym, czy obecna literatura również jest w stanie wzbudzić wśród czytelników tak gwałtowne emocje. Niezwykle cenna byłaby w tym wypadku dyskusja oscylująca wokół szeroko pojętej problematyki balladowej (np. dyskusja panelowa klasyków i romantyków). Dzięki takiemu rozwiązaniu uczniowie mogliby doświadczyć autentycznych emocji, poszerzyć wiedzę oraz, co chyba najważniejsze, wzbogacić swoją świadomość literacką.

Ballada symbolizowała walkę o poezję nieskrępowaną, wolną od sztywnych norm oraz klasycznych zasad. W niemal wszystkich kwestiach związanych z balladą oraz balladomanią na pierwszy plan wysuwa się problem dwoistości, niejasności, rozmycia. Wszelkie paradoksy i niedo-

mówienia są w tym wypadku zaletą, dowodzą bowiem otwartości młodych romantyków, pragnienia wykraczania poza granice nie tylko literackie, także światopoglądowe. Nieostrość balladowych granic, repertuar nowatorskich wątków i motywów, eklektyzm, wchłanianie przez balladę cech innych gatunków literackich – wszystko to stworzyło młodym poetom możliwości, których chyba nie mieli żadni reprezentanci poprzednich epok. Balladomania stanowiła więc efekt liberalizacji form literackich, była niezwykle, różnorodnym i przede wszystkim kontrowersyjnym, fenomenem.

Agnieszka Kajmowicz *jest studentką IV roku studiów doktoranckich na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Rzeszowskiego.*

Katarzyna Powęska

Praca z wierszem – analiza, interpretacja i wartościowanie kluczem do zrozumienia sensu utworu poetyckiego w szkole

Interpretacja, rozbiór literacki, analiza literacka, eksplikacja, hermeneutyka – to synonimiczne określenia pracy z tekstem literackim. Umiejętność obcowania z wierszem i odkrywania jego sensu, stanowi trudność i niejednokrotnie barierę wśród wielu uczniów na różnych poziomach edukacji. Impulsem dla rozważań w zakresie tej tematyki było pytanie jednego ze studentów: Czy istnieje jakaś recepta na to, aby skutecznie przeprowadzić interpretację i analizę utworu poetyckiego? Dlaczego we wcześniejszej edukacji punktem wyjścia w pracy z wierszem była interpretacja, a dopiero w następnym etapie jego analiza? Istnieje wiele wątpliwości, czy interpretacja wiersza i jego analiza to dwa odrębne i niezależne procesy, czy może wchodzące we wzajemne zależności? Praca ta jest również wynikiem obserwacji i praktyki nauczycielskiej w zakresie nauczania języka polskiego. Zawiera odpowiedź na zasadnicze pytania: Jak właściwie interpretować poezję? Czym jest analiza wiersza? W jaki sposób go wartościować? Co łączy te procesy? Od czego rozpocząć pracę i jak w ogóle „krok po kroku” postępować?

Zamierzeniem moim jest udzielić rad i wskazówek, pozbawić wątpliwości w zakresie interpretacji wiersza i dostarczyć warsztatu do analizy dzieł, tworząc podbudowę do ich zrozumienia. Nie ma bowiem uniwersalnej instrukcji i jednego określonego sposobu przeprowadzenia analizy, interpretacji i wartościowania utworów. Jeśli chodzi o uczniów – nie wszyscy są na tyle wrażliwi i mają na tyle „lekkie pióro”, aby puścić wodze wyobraźni i wejść w „dialog” z tekstem. Dlatego ważne jest uświadomienie młodzieży, aby nie popadali w nagłą niechęć do dalszej pracy, gdy po przeczytaniu wiersza niczego nie zrozumieli. To tylko pozorne uczucie pustki w głowie.

Toteż spokój i podjęcie kolejnej próby współpracy z tekstem – ponowne jego odczytanie, nawet jeśli zajdzie taka potrzeba to kilkukrotne – na pewno pozwoli go lepiej zrozumieć, odkryć jego przesłanie i poznać sens.

Tak naprawdę nie zdajemy sobie sprawy, że nieświadomie interpretujemy, próbujemy zrozumieć, a następnie wartościujemy w życiu codziennym wiele docierających do nas sygnałów: hasła reklamowe, filmy, słowa piosenek, plakaty i inne. Niewątpliwie, każdy odczuwa potrzebę rozumienia. Potwierdzeniem tych słów są poglądy różnych badaczy, a wśród nich np. Hansa Georga Gadamera, który konotuje, że: „interpretacja jest sposobem bycia w świecie, interpretuję, bo wymaga tego świat, którego jestem częścią”¹. Martin Heidegger uważa, że człowiek zawsze interpretuje – nawet nieświadomie. Pierwotnie interpretacja dotyczyła wyjaśniania tekstów prawnych, następnie Biblii, a dopiero później dzieł literackich. W odrodzeniu określano ją mianem *ars interpretandi*, jednak bardziej powszechną nazwą stała się hermeneutyka [gr. *hermeneuein* – wyrażać, wyjaśniać, tłumaczyć]. Na gruncie współczesnej humanistyki istnieje na jej temat wiele spekulacji teoretycznoliterackich. Pozwolę sobie kilka z nich przytoczyć, aby wskazać szerszy kontekst podjętej tematyki.

O sztuce interpretacji zaczęto mówić, gdy ukazał się głośny esej Emila Staigera *Der Kunst der Interpretation* (1951). Badacz konwertował, że celem interpretacji jest uchwycić to, co nas zachwyca. Ma ona źródło osobiste, jest subiektywna, ale musi opierać się na rzetelnej analizie stylu utworu². Wspomniany Hans George Gadamer zakładał dialog pomiędzy autorem a czytelnikiem [Ja-Ty]. Teoretyk lektury uważnie wsłuchuje się w mowę poety, a ten zaprasza go do rozmowy. Wczucie się w sytuację poety pomaga czytelnikowi odkryć sens wiersza, przemienia nasze myślenie, spotykamy w tej rozmowie coś, czego jeszcze nie doświadczyliśmy. Martin Heidegger w odniesieniu do interpretacji tekstu literackiego zakładał, że interpretator, zanim zacznie go interpretować, posiada własne rozumienie świata i dysponuje określonymi poglądami na to, co przyjdzie mu interpretować. A zatem punktem wyjścia w interpretacji tekstu jest światopogląd badacza. Gdy mówi się o tekście za pomocą własnych wyobrażeń, pojęć, przeżyć – nie pozwala się dziełu po prostu samodzielnie istnieć. Heidegger polemizował z tym, że aby zrozumieć autora należy się z nim utożsamiać³.

Najwięcej uwagi problematyce interpretacji na gruncie polskiego literaturoznawstwa poświęcił Janusz Sławiński – autor kilku fundamentalnych

¹ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Warszawa 2004, s. 38.

² Por.: E. Staiger, *Sztuka interpretacji*, [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. I, oprac. H. Markiewicz, Kraków 1976, s. 218 i n.

³ M. Heidegger, *Bycie i czas*, Warszawa 1994.

prac w tym zakresie⁴. Aby dokonać poprawnej analizy wiersza, nie trzeba być nadto wrażliwym, ważna jest jednak znajomość warsztatu z poetyki, której celem jest włączenie utworu literackiego w konteksty. W jej obrębie wyróżniamy poetykę historyczną, zajmującą się ewolucją form literackich w procesie historycznoliterackim (genologia) oraz poetykę opisową (systematyczną), przedstawiającą pojęcia i narzędzia analizy utworu literackiego – teoria kompozycji, zastosowanych w tekście środków stylistycznych (stylistyka), rodzaje wiersza, rymów i rytmów (wersologia).

Poetyka (jedna z najstarszych dziedzin teorii literatury) pozwala poznać anatomię dzieła, skierowana jest na organizację tekstu – opis i analizę. Podstawową czynnością jest opis – rozpoznanie, wyodrębnienie i wyliczenie elementów utworu. Bardziej skomplikowana zdaje się być – analiza utworu – skierowana na organizację tekstu literackiego. Bada i wyjaśnia zależności języka dzieła na poziomie morfologicznym, fonetycznym, fabularnym. „Znaczenie wyrazu jest określone jako treść przedstawieniowa połączona ze stroną brzmieniową wyrazu na zasadzie praw kojarzenia” – twierdzi R. Grzegorzczkova⁵. A więc, gdy np. czytamy jakiś wiersz słyszymy jego poszczególne wyrazy, kojarzymy je z określonymi fragmentami rzeczywistości – wyrazy wywołują w naszym umyśle pewne obrazy, które zaczynają nam działać na wyobraźnię, przez co język poezji staje się bardziej sugestywny⁶. Każdy poszczególny wyraz tekstu poetyckiego jest jak gdyby jednym z elementów mozaiki, składających się na obraz pojęcia istniejącego poza sferą języka. Dane słowo nabiera sensu wówczas, gdy będziemy go interpretować w odniesieniu do znaczenia sąsiednich słów. Wyraz w poezji jest najważniejszy, to on właśnie stanowi jej budulec. Potwierdzają to poglądy wielu literaturoznawców, wśród nich J. Sławiński, M. Bachtin.

⁴ J. Sławiński jest autorem m.in. takich prac jak: *Analiza, interpretacja i wartościowanie dzieła literackiego*, *Uwagi o interpretacji (literaturoznawczej)*, *O problemach sztuki interpretacji*, *Wokół teorii języka poetyckiego*, *O kategorii podmiotu lirycznego*.

⁵ R. Grzegorzczkova, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa 1995, s. 155. Autorka wskazuje na 3 teorie znaczenia: asocjacionistyczną, teorię określającą znaczenie jako sposób użycia wyrazu, teorię relatywistyczną.

⁶ Na temat dzieła literackiego jako tworu wielowarstwowego wypowiedział się prekursor fenomenologii Roman Ingarden, który wyróżnił w dziele: warstwę brzmień słownych – twory wyższego rzędu; warstwę znaczeniową, zbudowaną z sensów zdań wchodzących w skład dzieła; warstwę uschematyzowanych wyglądków, przez które przejawiają się przedmioty w dziele przedstawione; warstwę przedmiotów przedstawionych przez czysto intencjonalne stany rzeczy, które są wyznaczone przez sensory zdań wchodzących w skład dzieła.

Interpretacja, którą proponuje Sławiński jest najbardziej zbliżona do interpretacji szkolnej – to próba znalezienia sensu dzieła⁷. Interpretator chce oswoić dzieło, a jednocześnie nawiązać z nim dialog. Najpierw interpretator odnajduje dla utworu kontekst historycznoliteracki – twórczość pisarza, szkoły, grupy, prądy, okresy, estetyka, normy, a następnie włącza go w konteksty przez siebie wybrane. Wypowiedź interpretacyjna staje się parafrazą. Interpretacja nigdy nie jest działaniem bezinteresownym, niezależnie od metod, wedle których przebiega. Jej założeniem jest bowiem określenie wartości dzieła literackiego, co staje się przywilejem czytelnika. „Język wartości [...] to nic innego, jak jeden z dających się wyodrębnić kontekstów dzieła” – twierdzi Janusz Sławiński⁸. Wartościowanie dzieła to wyrażanie subiektywnej opinii na jego temat. Henryk Markiewicz stwierdza, że interpretacja zmierza do uchwycenia znaczenia, wymaga wysiłku i wiedzy, a zarazem prowadzi do wniosków niepewnych. Termin ten stosowany bywa także wobec postępowania badawczego, którego celem jest powiązanie utworu z różnymi kontekstami zewnętrznymi. W tak rozszerzonym znaczeniu interpretacja może mieć zadania historycznoliterackie: usytuować badany utwór w obrębie twórczości pisarza, prądu, gatunku, światopoglądu lub egzemplifikować na nim cechy tych układów. Może mieć też na celu odsłonięcie cech osobowości twórczej autora lub wyjaśnić genetycznie utwór literacki przez hipotezy wiążące go z osobowością i biografią autora, z sytuacją polityczno-społeczną, w której utwór powstał⁹.

Ważne dla humanistyki są również spostrzeżenia poczynione przez Umberto Eco¹⁰. Autor *Imienia róży* rozróżnia trzy kategorie, które wzajemnie się warunkują i należy uwzględnić je w interpretacji: intencję dzieła, intencję autora oraz intencję czytelnika. Opowiada się on za swobodą i wolnością interpretacji, ale również poszukiwaniem jej granic, gdyż ich przekroczenie grozi nadinterpretacją¹¹, która weryfikowana jest przez sam tekst. Eco powtarza poglądy hermeneutyczne – wyznaje zasadę hermeneutycznego

⁷ J. Sławiński, *Analiza, interpretacja i wartościowanie*, [w:] *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*, H. Markiewicz, J. Sławiński (red.), Kraków 1976, s. 100 i n.

⁸ J. Sławiński, *Analiza, interpretacja i wartościowanie*, [w:] *Problemy teorii literatury*, seria 4, s. 355.

⁹ H. Markiewicz, *Interpretacja semantyczna dzieł literackich*, [w:] *Wymiary dzieła literackiego*, Kraków 1984, s. 172 i n.

¹⁰ U. Eco jest autorem głośnych prac semiotycznych, m.in. *Dzieło otwarte, Pejzaż semiotyczny, Lector In fabula*.

¹¹ Szerzej na temat tego zjawiska wypowiada się autor w szkicu: *Nadinterpretowanie tekstów*, [w:] *Interpretacja i nadinterpretacja*, S. Collini (red.), przeł. T. Bieroń, Kraków 1996, s. 64.

koła, a więc aby zrozumieć wiersz należy kierować się zasadą rozumienia kolistego – od całości do części – od części do całości. Ta metoda osobiście jest mi najbliższa. Czytelnik stawia wstępną hipotezę interpretacyjną na temat całości utworu, która następnie umożliwia mu zrozumienie jego kolejnych części. Podstawę do niej daje nam np. tytuł, określenie gatunkowe, rozpoznana forma wierszowa, czasem także nazwisko autora. Hipotezę tę rozwijamy, uszczegółowiamy, korygujemy – w miarę zapoznawania się z tekstem utworu, a następnie – jego badania.

Uważam, że szkolna metoda pracy nad wierszem powinna zasadniczo wyjść poza ramy odczytania utworu zaproponowanego przez „kanon” interpretacyjny. Należy dochodzić do koherentnej hipotezy znaczenia tekstu. Każdy ma prawo do wyrażania własnych opinii na jego temat, nie istnieje interpretacja z góry narzucona. W zależności od tego, ilu jest odbiorców wiersza, tyle może być jego odczytań. Gdyby istniał jeden sposób rozumienia tekstu literackiego, nikt nie próbowałby go odczytać na nowo. Poezja ma swój osobliwy język, którym inspiruje kolejnych badaczy. Ważne jednak jest to, aby swoje spostrzeżenia na temat wiersza umieć odpowiednio uargumentować¹². Może to wprawdzie doprowadzić do nadinterpretacji, jednak wynika ona z tego, że często stawiamy tekstowi pytania o to, czego nie mówi on wprost, lub o to, co ukrywa¹³. Dlatego też w moim przekonaniu nadinterpretacja zdecydowanie poszerza interpretację oraz może prowadzić do umiejscowienia tekstu w zaskakującym i ciekawym kontekście, co w późniejszych spostrzeżeniach potwierdzą na przykładzie sonetu Adama Mickiewicza *Żegluga*.

Można wyliczyć wiele teorii i koncepcji pojmowania analizy i interpretacji i żadna z nich nie może zostać uznana za najlepszą. Dlatego, wykorzystując podwaliny warsztatu teoretycznoliterackiego, opracowałam swój własny schemat interpretacyjny ujęty w kilku punktach według, którego postępuję w pracy z uczniami – i jak mi się wydaje – jest bardzo skuteczny. Większość

¹² Sporów teoretycznych na temat swobody interpretacji w XX wieku jest wiele, a ich finał wciąż pozostaje nierozstrzygnięty. Ścisłej mówiąc chodzi o spór dekonstrukcjonistów ze zwolennikami hermeneutyki. W historii zapisały się szczególnie dwa: spór francuskiego filozofa – hermeneuty Paula Ricoeura z Nietzsche, Marksem, Freudem oraz spór Jacques’a Derridy – francuskiego filozofa z Hansem-Georgiem Gadamerem.

¹³ Jonathan Culler – amerykański badacz literatury przychylnie odnosił się do nadinterpretacji. Na tej podstawie rozróżnił dwa modele odbioru tekstu: rozumienie: to stawianie pytań i znajdowanie odpowiedzi, których domaga się sam tekst; nadrozumienie: to wynajdywanie i stawianie takich pytań tekstowi, które poszerzają możliwość interpretacji, przywołując często zaskakujące i rozmaite konteksty. Por.: U. Eco, R. Rorty, J. Culler, Ch. Brooke-Rose, *Interpretacja i nadinterpretacja*, S. Collini (red.), tłum. T. Bieroń, Kraków 1996.

z tych punktów stanowi podstawę skutecznej pracy z wierszem. Celowo użyłam określenia „większość”, albowiem nie każdy wiersz da się omówić dokładnie „punkt po punkcie” w odniesieniu do tego planu. Schemat jednak jest dowodem tego, że analiza i interpretacja powinny przebiegać równolegle, bez wyraźnej granicy między nimi. Są procesami interferencyjnymi oraz wchodzą we wzajemne zależności. Potwierdzeniem tego jest skrótowa propozycja analizy i interpretacji sonetu A. Mickiewicza *Żegluga*.

INTERPRETACJA + ANALIZA + WARTOŚCIOWANIE

Schemat ten dostarcza propozycji uporządkowanych pytań, pojęć, które pomogą wydobyć głębszy, ukryty sens utworu oraz mogą stanowić skuteczne przeprowadzenie: analizy, interpretacji i wartościowania.

INTERPRETACJA + ANALIZA

- Przeczytaj uważnie wiersz – nawet jeśli zajdzie taka potrzeba to kilka razy. Każde kolejne jego odczytanie pozwoli więcej zrozumieć. W trakcie odczytywania tekstu zapisuj swoje myśli w odniesieniu do poszczególnych wersów – te spostrzeżenia przydadzą się w całościowej, późniejszej interpretacji.
- Określ wstępnie myśl przewodnią utworu – postaw hipotezę interpretacyjną, do której sukcesywnie będziesz zmierzał.
- Możesz umieścić wiersz w szerszym kontekście – biografizmu i historyzmu (wybieraj te informacje, które wiążą się ściśle z główną linią interpretacji tekstu).
- Tytuł utworu – spróbuj go umieścić w szerszym kontekście. Sprawdź, czy w ogóle poeta zadał sobie trud nazwania swojego wiersza. Czy tytuł jest adekwatny do jego treści, czy zaskakujący? A może ma symboliczne znaczenie, jest aluzją, czy też dyrektywą? (np. C.K. Norwid *Ruszał z Bogiem*) Jaką ma formę? (np. oznajmienia, pytania – zaproszenia do dialogu, rozkazu, refrenu).
- Analizuj każdą linijkę wiersza – a nawet formę każdego słowa. Pozwól sobie na skojarzenia, które wskazują na konkretne konteksty wpisane w utwór np.: Z czym można powiązać imiona i nazwy własne? (z *Mitologią, Biblią, historią Polski, świata, literatury*). Być może występuje zjawisko stylizacji (archaizacja, dialektyzacja, biblijna, środowiskowa). Czym jeszcze utwór zwraca na siebie uwagę? (np. rymem, rytmem, melodyjnością, dynamizmem, wykrzyknieniami, ekspresją, sylabizmem). Wskaż na rodzaj rymów (parzyste, przeplatane, okalające, męskie, żeńskie, zewnętrzne, wewnętrzne), a może ich brak? (wiersz biały). Określ rodzaj wiersza (np. wolny, sylabiczny, sylabotoniczny, toniczny).

- Przyjrzyj się funkcji poetyckiej wiersza – jakie sformułowania są dla Ciebie zaskakujące, podobają Ci się, czy raczej drażnią? Określ poetykę wiersza – środki stylistyczne oraz wskaż celowość ich zastosowania w tekście (środki poetyckie: np. epitety, przenośnie, porównania, peryfrazy, oksymorony, anafory, epifory, antytezy, animizacje, hiperbole, neologizmy, antonimy, zgrubienia, onomatopeje, aliteracje, instrumentacje zgłoskowe, apostrofy, wykrzyknienia i wiele innych stanowią wartość naddaną wiersza i sprawiają, że świat przedstawiony utworu poetyckiego staje się bardziej obrazowy, sugestywny, działający na zmysły i wyobraźnię, a zarazem bardzo emocjonalny).
- Przyjrzyj się formie wiersza – pod piórem poety przybrał on konkretną formę, której nie da się przeoczyć. Prześledź jego układ graficzny – wersyfikację (podział na wersy i strofy). Czy jest to wiersz stroficzny, czy stychiczny? Określ konwencję gatunku – ona też ma wpływ na kierunek interpretacji (np. sonet).
- Określ formę podawczą utworu; monolog (wewnętrzny, udratyzowany) – wyznaczenie liryczne, opis (statyczny obraz), dialog (zaproszenie do rozmowy lub jej wysłuchanie).
- Określ typ liryki ze względu na wypowiedź podmiotu lirycznego (np. bezpośrednia, pośrednia: roli, maski, zwrotu do adresata, sytuacyjna).
- Określ podmiot liryczny¹⁴ – fikcyjne „ja” mówiące w wierszu. Zwróć uwagę na jego uczucia, emocje, stan ducha, poglądy. Do kogo się zwraca? W jaki sposób to czyni? Czy można go utożsamić z autorem – co na to wskazuje? W której osobie się wypowiada (1 os. l. poj. / 1 os. l. mn. – zbiorowy; np. *Czego chcesz od nas Panie za Twe hojne dary?*). Pamiętaj! Nie stawiaj tezy: podmiot liryczny jest autorem. Zawsze autor dystansuje się wobec „ja lirycznego”, czasem jednak, ze względu na zbieżność losów np. bohatera wiersza i samego autora, można ten podmiot z autorem tylko utożsamiać.
- Określ sytuację liryczną – okoliczności, które towarzyszą wypowiedzi podmiotu lirycznego (np. społeczne, psychologiczne), zdarzenie, w którym podmiot uczestniczył. Jak zostało przedstawione? (np. małowniczo, bezbarwnie).
- Określ typ liryki, ze względu na temat, który porusza (np. miłosna, refleksyjno-filozoficzna, religijna, tyrtejska).

¹⁴ Kategorią tą szerzej zajmuje się J. Sławiński w pracy: *O kategorii podmiotu lirycznego*, [w:] *Genologia polska. Wybór tekstów*, oprac. E. Miodońska-Brookes, A. Kulawik, M. Tatara, Warszawa 1982, s. 142. Badacz wskazuje na dwie kategorie podmiotu: czynności twórczych – jest obrazem sytuacji życiowej pisarza i fikcyjnego świata utworu oraz podmiot mówiący – implikowany przez przyjęty w utworze sposób mówienia. Podmiot konstryuuje się stopniowo, w miarę rozwoju wypowiedzi.

WARTOŚCIOWANIE

- Czy utwór jest odkrywczy, a może banalny?
- Czy tekst jest łatwy w odczytaniu, czy raczej sprawia trudność – co może mieć na taką opinię wpływ (np. schematyczne słownictwo, nagromadzenie neologizmów, archaizmów, trudna składnia, wyszukane środki artystycznego obrazowania).
- Na jakie podstawowe pytania odpowiada utwór – może jest wskazówką (np. jak żyć), porusza tematy uniwersalne?
- Niepokoi, czy bawi?
- Nawiązuje do czegoś, może jest aluzją literacką?

Można umieścić wiersz w kontekście całej twórczości poety, którą znasz, odwołać się do tradycji historycznoliterackiej – filozofii, języka, kultury, historii.

- Czy panuje w nim harmonia, ład, porządek, czy wręcz przeciwnie – chaos i nieuporządkowanie?

Na zakończenie tej pracy proponuję omówienie sonetu krymskiego Adama Mickiewicza *Żegluga* według wyżej opracowanego schematu. Niewątpliwie – jest to utwór o ogromnej ekspresji i ładunku emocjonalnym. Ekspresja ta wyraża się w języku, w którym przeżycia znajdują swój wyraz. Wiersz jest nie tyle naśladowaniem natury, co przejawem twórczego ducha¹⁵.

Katarzyna Powęska-Cudziło jest nauczycielem języka polskiego w gimnazjum w Zarzeczcu

¹⁵ Przełom antypozytywistyczny w XX w. dokonał podziału nauk na: monotetyczne (przyrodnicze, dążące do poznania zjawisk) oraz humanistyczne (ideograficzne, dążące do rozumienia, przeżywania i wartościowania zjawisk). Wilhelm Dilthey, podobnie jak Benedetto Croce, postrzegał tekst jako „indywidualną ekspresję życia”. Nauki humanistyczne „okrzyknął” naukami o duchu. Ekspresja ujawnia przeżycia autentyczne, a najważniejsza jest wyobraźnia. Rozumienie – ekspresja – przeżycie – poznanie – to kluczowe słowa, które łączą Diltheya z naukami humanistycznymi. Por. : *Hermeneutyka* [w:] *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, A. Burzyńska, M.P. Markowski (red.), Kraków 2009, s. 173-195.

Daria Rusin, Sebastian Wacęga

Edukacja ekonomiczna w oparciu o historię. Przypadek Andrychowa (2007–2014)

Wprowadzenie

Historia ma użytkowy potencjał. Wiedza o lokalnej historii nie jest wyłącznie wartością samoistną. Słynna sentencja głosząca, że historia jest nauczycielką życia wykracza poza sferę naukowego poznania i odwołuje się do sfery *praxis*. Poznawanie historii pozwala odkrywać związki między czasem minionym a współczesnością, wyciągać z nich wnioski oraz podejmować działania inspirowane historią. Dowodzą tego inicjatywy realizowane od 2007 roku w oparciu o historię Andrychowa przez Małopolski Instytut Kultury (MIK) i Towarzystwo Miłośników Andrychowa (TMA).

W 2007 roku w lokalnym muzeum – Izbie Regionalnej Ziemi Andrychowskiej – opracowano jeden wątek z historii Andrychowa na potrzeby odbiorców weekendowego wydarzenia muzealnego oraz oferty edukacyjnej dla szkół pod nazwą „Muzeobranie”¹. Wybrany tematem przewodnim był rozwój przemysłu tkackiego w ośrodku andrychowskim w XVIII wieku. Nietypowa historia przedsiębiorczych chłopów pańszczyźnianych, którzy

¹ W okresie 2007–2009 przeprowadzono w Andrychowie trzy edycje „Muzeobrania”, promowane pod hasłem Chłopska Szkoła Biznesu. Wybrane wątki historyczne i możliwości edukacyjne były również prezentowane na ogólnopolskim Forum Edukatorów Muzealnych, które odbyło się w 2007 r. w Toruniu. Chłopska Szkoła Biznesu jako inicjatywa łącząca wątki historyczne i ekonomiczne została także zaprezentowana na zaproszenie Muzeum Etnograficznego w Toruniu podczas 9. Festiwalu Nauki i Sztuki w Toruniu w kwietniu 2009 r. W kolejnych latach (2010–2013) Małopolski Instytut Kultury opublikował dwa wydania gry ekonomicznej Chłopska Szkoła Biznesu i przeprowadził dwa ogólnopolskie projekty edukacyjne zrealizowane przy wsparciu finansowym Muzeum Historii Polski (2010) i Narodowego Banku Polskiego (2012–2013).

zakładali spółki handlowe, organizowali wyprawy handlowe i sprzedawali płótna w miastach XVIII-wiecznej Europy, dała okazję do wplecenia w opowieść współczesnych zagadnień społeczno-gospodarczych, takich jak natura przedsiębiorczości, kooperacja biznesowa w ramach spółek i klastrów gospodarczych oraz wpływ uwarunkowań globalnych na lokalną gospodarkę. Lokalna historia społeczno-gospodarcza Andrychowa wykorzystana została do:

- promocji miasta i cyklu wydarzeń kulturalnych pod nazwą „Muzeobranie” (2007–2009) poprzez nawiązywanie do miejscowych tradycji przedsiębiorczości,
- działań animacyjnych (przywracanie lokalnej pamięci, inicjowanie wolontariatu oraz współpracy lokalnych podmiotów zogniskowanych wokół muzeum – Izby Regionalnej w Andrychowie),
- edukacji ekonomicznej w oparciu o studium przypadku (przedsiębiorczość w XVIII-wiecznym Andrychowie) – realizacja różnorodnych działań (lekcje, warsztaty historyczno-ekonomiczne, międzyszkolne turnieje przedsiębiorczości oraz ekonomii społecznej w latach 2010–2014 oraz partnerskie inicjatywy oddolne zrealizowane w całej Polsce).

Historyczna inspiracja – przedsiębiorczość chłopska w ośrodku andrychowskim

Andrychów uzyskał prawa miejskie w 1767 r. Mimo późno przeprowadzonej lokacji, na wiele lat przed tym wydarzeniem w strukturze społeczno-gospodarczej wsi pojawiły się rozwiązania, które można zaobserwować w ustroju miejskim. W 1750 r. osada otrzymała rzadki przywilej królewski na organizowanie aż 12 jarmarków w roku. W przedlokacyjnej wsi powstawały też cechy rzemieślnicze. Pierwszy z nich zawiązany został w 1741 r. i zrzeszał kowali, stolarzy, stelmachów oraz ślusarzy. Swoją działalność prowadzili również m.in. piekarze, szewcy, kotlarze i krawcy². Rzemieślnicy, mimo mieszczańskiego sposobu życia, z punktu widzenia prawa byli poddanymi właściciela klucza andrychowskiego. Wielu z nich nie zajmowało się rolnictwem, a swoje zobowiązania wobec dworu regulowali, uiszczając rentę pieniężną.

Wiejski status prawny Andrychowa przed 1767 r. nie stanowił przeszkody dla dynamicznego rozwoju gospodarczego miejscowości, w którym szczególną rolę odegrało tkactwo i handel płótnami lnianymi. Postęp ten był możliwy dzięki działaniom kolejnych właścicieli. Wprowadzili oni zasadnicze

² M. Kulczykowski, *Dwa wieki miasta Andrychowa (1767–1967)*, Kraków 1967, s. 24–27.

zmiany, które dały poddanym znaczną swobodę gospodarowania i pewien zakres wolności osobistych, mimo statusu chłopów pańszczyźnianych. Dzięki temu Andrychów z okolicznymi osadami urosł do rangi znaczącego ośrodka, zamieszkałego przez chłopów utrzymujących się w coraz większym stopniu z pracy rzemieślniczej oraz handlu³. Skala działalności pozwala mówić o występowaniu w Andrychowie i okolicy wyspecjalizowanych ośrodków przemysłu chłopskiego, „gdzie większość mieszkańców trudniła się jednym, określonym rzemiosłem z szeroką produkcją rynkową”⁴. Czas koniunktury „przemysłu chłopskiego” utrzymywał się przez około 100 lat i skończył się wraz z nastaniem rewolucji przemysłowej i rozwojem maszynowej produkcji tkanin bawełnianych.

Budowanie narracji o historii społeczno-gospodarczej Andrychowa

Gospodarczą historię Andrychowa cechują wyraziste okresy rozkwitów i kryzysów. Po okresie gospodarki rolniczej w XVII w., w kolejnym stuleciu nastąpił rozkwit chłopskiej przedsiębiorczości w oparciu o rzemiosło i handel, zakończony w wyniku rewolucji przemysłowej w I poł. XIX stulecia. Ponowny impuls dla rozwoju lokalnej gospodarki nastąpił na początku XX w. wraz z przybyciem zagranicznych inwestorów, którzy uruchomili w Andrychowie pierwszą tkalnię mechaniczną. Kolejny upadek miejscowego przemysłu spowodowały zniszczenia dokonane przez wojska niemieckie w 1945 r. W czasach PRL lokalny przemysł został odbudowany, a kilka fabryk (Andoria, Andropol oraz AFM) stało się głównymi pracodawcami dla mieszkańców Andrychowa i okolic⁵. Upadek miejscowej gospodarki w okresie transformacji po 1989 r. wiązał się ze „zwijaniem się” andrychowskiego przemysłu oraz rosnącym gwałtownie poziomem bezrobocia. Pojawienie się nowych prywatnych inicjatyw – napływ inwestorów zewnętrznych oraz rozwój lokalnej przedsiębiorczości – było w Andrychowie sposobem na wyjście lokalnej gospodarki z kryzysu. Na potrzeby narracji muzealnej dzieje społeczno-gospodarcze Andrychowa zostały zinterpretowane w formie modelu „Andrychowskiej szpuli dobrobytu”

³ W XVIII–XIX w. na klucz andrychowski składały się wsie Andrychów, Inwałd, Zagórnik, Wieprz, Targanice, Sułkowice, Brzezinka oraz Roczyny, por.: J. Zinkow, *Wadowice i okolice. Przewodnik monograficzny*, Wadowice 2001, s. 359–360.

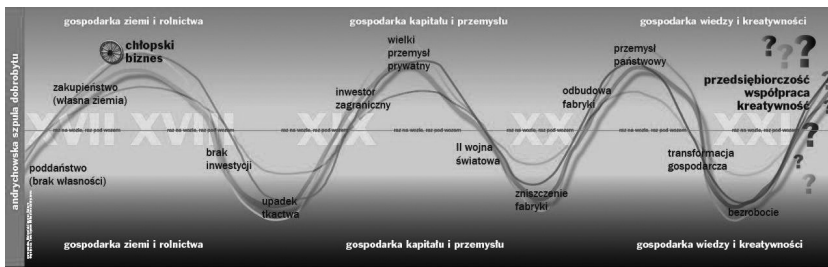
⁴ M. Kulczykowski, *Andrychowski ośrodek płócienniczy w XVIII i XIX wieku*, Kraków 1972, s. 20.

⁵ J. Zembroń, *Raptularz andrychowski. Przemysł miejscowy w XX wieku*, Andrychów 2002.

(rys. 1) – obrotowego bębna, który ilustrował kolejne etapy dziejów andrychowskiej gospodarki od XVII do XXI w.

Na przykładzie lokalnej gospodarki przedstawiono szerszy, globalny kontekst cywilizacyjny – przemiany od gospodarki opartej na ziemi i rolnictwie, przez gospodarkę opartą na kapitale i sile roboczej, aż do współczesnej gospodarki opartej w coraz większym stopniu na kreatywności oraz przedsiębiorczości.

Na tle wzlotów i upadków lokalnej gospodarki przedstawiono szerzej okres rozkwitu produkcji i handlu płótnami lnianymi w XVIII w. Ten właśnie okres stał się głównym wątkiem wybranym do działań promocyjnych, animacyjnych oraz edukacyjnych.



Rys. 1 Andrychowska szpula dobrobytu – interpretacja lokalnej historii gospodarczej

Źródło: <http://csb.mik.krakow.pl/materialy-do-pobrania/>

Promocja i wizerunek miasta w oparciu o historię

Lokalne muzeum dysponuje zasobami lokalnego dziedzictwa (treści i eksponaty). Muzeum może być źródłem pomysłów na promocję i kształtowanie wizerunku miejscowości oraz pełnić funkcję „inkubatora produktów turystycznych”⁶. Historia lokalna jako pewna narracja służy m.in. do tworzenia atrakcyjnego wizerunku miejscowości, korespondującego z jej historycznym dziedzictwem i tożsamością jej mieszkańców. Proces tworzenia takiej narracji polega na stawianiu pytań i poszukiwaniu tego, co unikalne w dziedzictwie miejscowości na tle regionu czy kraju. Metodę poszukiwań można sprowadzić do dwóch stawianych uparcie pytań⁷:

⁶ S. Wacięga, *Lokalne muzeum jako inkubator produktów turystycznych*, [w:] *Kultura i turystyka – wspólnie zyskać!*, A. Stasiak (red.), Łódź 2009.

⁷ Metoda interpretacji dziedzictwa na potrzeby działań edukacyjnych, promocyjnych i wystawienniczych została przedstawiona w: J. Hajduk, P. Idziak, Ł. Piekarska-Duraj, S. Wacięga, *Lokalne muzeum w globalnym świecie. Poradnik praktyczny*,

Jakie są najciekawsze wątki w historii Andrychowa?

Czym wyróżnia się historia Andrychowa na tle innych miast Małopolski i Polski?

Okresem, który zwrócił szczególną uwagę pracowników Małopolskiego Instytutu Kultury był XVIII w., kiedy to nastąpił rozkwit chłopskiego przemysłu tkackiego i handlu płótnami. Sam fakt organizowania przez pańszczyźnianych chłopów procesu produkcji i sprzedaży wydał się tematem wartym zaprezentowania zwiedzającym. Rozległość kontaktów i europejski zasięg wypraw handlowych umożliwiły narracyjne odwoływanie się do dwóch kontekstów:

- lokalnego, z jego relacjami społecznymi i uwarunkowaniami rozwoju gospodarki w ośrodku andrychowskim,
- europejskiego, związanego z organizacją zagranicznych wypraw handlowych.

Jedną z zasadniczych kwestii była próba odpowiedzi na pytanie, jak to się stało, że chłop pańszczyźniany, wbrew stereotypowemu wizerunkowi, mógł podróżować po Europie. Wyjaśnienia domagały się również zagadnienia praktyczne, dotyczące sposobu działania chłopów-producentów i kupców. Stąd główne pytania to:

- Skąd chłopci brali pieniądze na towar i pokrycie kosztów wyprawy handlowej?
- Kto i w jaki sposób organizował wyprawy handlowe do europejskich miast?

Po uzyskaniu odpowiedzi na szczegółowe pytania i zebraniu materiałów źródłowych kolejnym etapem było opracowanie narracyjnego tekstu, historycznej opowieści dla zwiedzających, która przystępnym językiem wyjaśniała genezę, uwarunkowania i sposoby współpracy w ośrodku andrychowskim. Efektem tych prac była stworzona w ramach „Muzeobrania” w 2007 r. edukacyjna ścieżka tematyczna w muzeum pod nazwą Chłopska Szkoła Biznesu (rys. 2). Przybrała ona formę serii tablic wkomponowanych w ekspozycję, które w lapidarnej, tekstowo-obrazkowej formie opowiadały historię wzlotów i upadków lokalnej gospodarki oraz wyjaśniały uwarunkowania chłopskiej przedsiębiorczości w Andrychowie w XVIII w. Na potrzeby kolejnej edycji „Muzeobrania” w 2008 r. opracowano drugą serię tablic edukacyjnych wraz z czasową wystawą pod nazwą „W gronie siła. Jak współpracowali rzemieśl-

Kraków 2013 [online], [dostęp: 2 VII 2014]. Dostępny w Internecie: http://e-sklep.mik.krakow.pl/ebooks/lokalne_muzeum_w_globalnym_swiecie.pdf.

nicy w ośrodku andrychowskim?⁹⁸. Tablice miały na celu wyeksponowanie kontekstu lokalnego – zaprezentowanie lokalnych rzemioł (m.in. tkactwo, kołodziejstwo, kowalstwo) i współpracy między profesjami, która przyczyniła się do rozkwitu gospodarczego całego ośrodka (rys. 2).



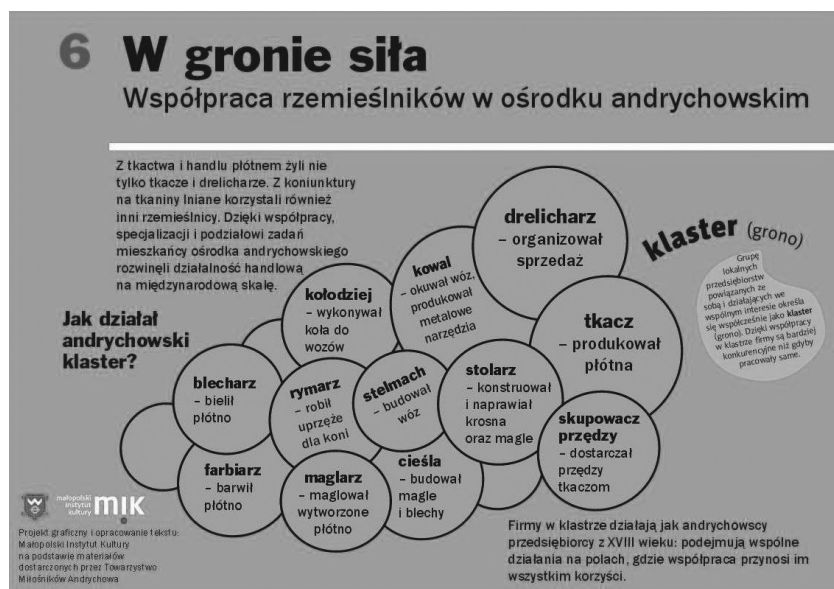
Rys. 2 Tablice muzealne ze ścieżką tematyczną Chłopska Szkoła Biznesu

Źródło: <http://csb.mik.krakow.pl/materialy-do-pobrania/>

Funkcjonowanie XVIII-wiecznych rzemieślników i kupców w ośrodku andrychowskim przypominało do pewnego stopnia współczesne zjawisko klastra (grona) gospodarczego, czyli grupy wzajemnie ze sobą powiązanych lokalnych przedsiębiorstw z pokrewnych sektorów, które rywalizując i kooperując ze sobą, przyczyniają się do wzrostu konkurencyjności całego ośrodka⁹⁹. Zjawisko grona gospodarczego zostało zilustrowane dla odbiorców na przykładzie współpracy rzemieślników andrychowskich (rys. 3).

⁹⁸ *W gronie siła. Jak współpracowali rzemieślnicy w ośrodku andrychowskim?* [online], [dostęp: 30 VI 2014]. Dostępny w Internecie: <http://csb.mik.krakow.pl/files/tablice-w-gronie-2013.pdf>.

⁹⁹ *Encyklopedia zarządzania*, hasło: klastery [online], [dostęp: 30 VI 2014]. Dostępny w Internecie: <http://mfiles.pl/pl/index.php/Klastery>.



Rys. 3 Wyjaśnienie pojęcia grona gospodarczego na historycznym przykładzie

Źródło: <http://csb.mik.krakow.pl/files/tablice-w-gronie-2013.pdf>.

W 2008 r., podczas przygotowań do drugiej edycji „Muzeobrania”, w Andrychowie do Izby Regionalnej trafiła fotokopia z przedstawieniem tzw. drelicharza. Wizerunek andrychowskiego kupca domokrażnego uwiecznił Kajetan Wawrzyniec Kielisiński (1808–1849)¹⁰. Wydobyć na światło dzienne obrazu drelicharza (a wkrótce również drelicharki) umożliwiło przedstawienie współczesnym jego wizerunku jako potencjalnego symbolu „złotego wieku” Andrychowa. Atrakcyjność graficzna postaci kupca spowodowała, że znalazł się on wkrótce na okładce druków edukacyjnych „Muzeobrania”, a dzięki sponsorom pozyskanym przez Towarzystwo Miłośników Andrychowa powstała jego wielkoformatowa reprodukcja, która stała się nie tylko jednym z eksponatów muzealnych przyciągających uwagę zwiedzających, ale również tłem dla wydarzeń nawiązujących do tradycji lokalnej przedsiębiorczości w Andrychowie.

¹⁰ Akwarele Kielisińskiego zostały odnalezione przy okazji współpracy Towarzystwa Przyjaciół Muzeum Etnograficznego w Toruniu i Muzeum Mazowieckiego w Płocku. Na uwagę zasługuje fotograficzna precyzja dzieł Kielisińskiego: „Twarze jego modeli są bardzo często schematyczne, bez wyrazu, ale stroje i rekwizyty są dokładne co do jednego guzika”, por.: A. Błachowski, *Zapomniane skarby kultury*, Płock 2008, s. 26.



Rys. 4 Drelicharz i drelicharka z Andrychowa autorstwa Kajetana W. Kielisińskiego.

Źródło: Archiwum Towarzystwa Miłośników Andrychowa; A. Błachowski, *Ubiór i krajobraz kulturowy Polski i Ukrainy Zachodniej w ikonografii J. Głogowskiego i K. W. Kielisińskiego*, Toruń 2011.

Działania społecznościowe w oparciu o historię

Historię miasta można wykorzystać w formie animacji społecznej, nawiązującej do przeszłości miejsca i przyczyniającej się w ten sposób do wzbogacenia lokalnej tożsamości¹¹. Przypominanie wybranych wątków z historii służy wzmocnieniu zbiorowej pamięci¹². Wyrazista tożsamość miejsca i jego mieszkańców może stanowić również punkt wyjścia do rozwijania oferty turystycznej w ramach tzw. turystyki kulturowej, która jest współcześnie

¹¹ Animacja społeczna może być rozumiana jako „metoda edukacji i wspierania jednostek, grup i społeczności” lub „rozwój kapitału społecznego w oparciu o edukację, komunikację i partycypację społeczną”, por.: P. Jordan, B. Skrzypczak, *Centrum Aktywności Lokalnej jako metoda rozwoju społeczności lokalnej*, Warszawa 2002, s. 125.

¹² Zbiorową pamięć rozumieć można jako „świadomość istnienia grupy w czasie, czyli pamięć przeszłości grupy (czy szerszej społeczności)”, por.: K. Skarżyńska, *Psychologiczne mechanizmy pamięci społecznej*, [w:] *Pamięć i działanie. Seminarium, Warszawa, 23 listopada 2001*, Warszawa 2001, s. 44.

coraz bardziej dochodową gałęzią przemysłu turystycznego¹³. W Andrychowie od 2007 r. równoległe do działań promocyjnych i wystawienniczych prowadzone były działania animacyjne. Polegały one na zaangażowaniu do współpracy przy organizacji „Muzeobrania” przedstawiciele środowisk lokalnych: harcerzy, nauczycieli i uczniów, miejscowych przedsiębiorców, którzy przy okazji zapoznawali się z lokalną historią¹⁴.

Edukacja ekonomiczna inspirowana historią Andrychowa

Historia miejscowości może być pomocna w zrozumieniu współczesnych zjawisk gospodarczych. Stworzona w Izbie Regionalnej ścieżka tematyczna „Chłopska Szkoła Biznesu” stała się osią programu zwiedzania, działań edukacyjnych i współpracy z lokalną społecznością. Wypracowane treści związane z lokalną historią społeczno-gospodarczą stanowiły podstawę do opracowania druków edukacyjnych i scenariusza warsztatów dla młodzieży szkolnej. Prowadzone początkowo eksperymentalnie, z czasem na stałe weszły do edukacyjnej działalności Izby Regionalnej. Obejmowały one zarówno prace manualne polegające na praktycznym zapoznawaniu się z zasadą działania krosna, jak i odkrywanie społeczno-gospodarczej historii miejsca. Uczniowie poznawali podstawy organizacji chłopskiego handlu i jego uwarunkowania (np. całoroczne planowanie działań zgodnie z rocznym cyklem przyrody). Tematyka warsztatów oparta na lokalnej historii odwoływała się do szerszych zjawisk, takich jak kryzys czy koniunktura, pozwalała także na ćwiczenie umiejętności organizacyjnych, niezbędnych do prowadzenia działalności gospodarczej (np. planowanie, współpraca).

Rozwinięciem doświadczeń wyniesionych z warsztatów ekonomicznych realizowanych w ramach „Muzeobrania” była gra handlowa Chłopska Szkoła Biznesu opracowana w Małopolskim Instytucie Kultury¹⁵. Jest ona prostą

¹³ T. Jędrzyak, *Turystyka kulturowa*, Warszawa 2008, s. 7.

¹⁴ Zaangażowanie mieszkańców przybierało różne formy: użyczenie Izbie pamiątek z prywatnych kolekcji, wsparcie finansowe i rzeczowe, bezpośrednią współpracę przy organizacji i realizacji wydarzenia muzealnego, konsultacje niektórych pomysłów programowych czy udział w realizacji filmu dokumentalnego o mieście pt. *Chłopska Szkoła Biznesu. Tradycja i współczesność*, którego premiera miała miejsce podczas finału „Muzeobrania” w 2008 r., por.: *Chłopska Szkoła Biznesu. Tradycja i współczesność* [online], [dostęp: 27 VI 2014]. Dostępny w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=92VuXxEDj2Q>.

¹⁵ Prototyp Chłopskiej Szkoły Biznesu, powstały w 2009 r., został wyróżniony patronatem Europejskiego Roku Kreatywności i Innowacji 2009, por.: *The Peasant's School of Business* [online], [dostęp: 30 VI 2014]. Dostępny w Internecie: www.create2009.europa.eu/projects/participating_countries/polska_poland.html.

symulacją działania wolnego rynku, inspirowaną historią XVIII-wiecznej chłopskiej przedsiębiorczości w ośrodku andrychowskim. Gra przeznaczona jest dla grupy od 12 do 30 osób i wymaga prowadzenia przez moderatora (nauczyciela, edukatora muzealnego, szkoleniowca, trenera). Gracze wcielają się w role piekarzy, kowali lub tkaczy, którzy handlują ze sobą na lokalnych jarmarkach i organizują wyprawy kupieckie do miast Europy. W ramach 45-minutowej rozgrywki uczestnicy rozwijają w praktyce umiejętności handlowe, uczą się planowania i współpracy w prowadzeniu działalności gospodarczej. Chłopska Szkoła Biznesu może zostać wykorzystana jako narzędzie integrujące grupę lub jako instrument służący do symulacji ukazującej w praktyce działanie zjawisk gospodarczych:

- mikroekonomicznych (działalność spółki, przychód, koszt, zysk, ryzyko),
- makroekonomicznych (podaż, popyt, inflacja, monopol, duopol).

Wszystkie powyższe zjawiska mogą występować w trakcie rozgrywki. Reguły gry są elastyczne, osoba prowadząca zajęcia może je modyfikować w zależności od celu edukacyjnego. Gracze działają jako samodzielni przedsiębiorcy lub w dwuosobowych spółkach (wymiar mikroekonomiczny), w czasie rzeczywistym, a suma ich decyzji kształtuje sytuację makroekonomiczną na rynku, np. poziom cen towarów na rynku chleba, bryk i płócienn.

W 2009 r. w działaniach edukacyjnych wykorzystywany był prototyp gry, a w 2010 r. ukazało się pierwsze wydanie gry dofinansowane przez Muzeum Historii Polski w ramach programu „Patriotyzm Jutra”¹⁶. Towarzyszyły mu działania wykraczające poza Andrychów i Kraków, m.in.:

- szkolenia dla nauczycieli przedsiębiorczości, historii i WOS, z myślą o których stworzono to narzędzie,
- lekcje i warsztaty z zakresu przedsiębiorczości dla młodzieży prowadzone w szkołach województwa małopolskiego i kujawsko-pomorskiego¹⁷,

¹⁶ Wydana gra uzyskała rekomendacje Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, Biura Edukacji Publicznej Instytutu Pamięi Narodowej, Centrum Edukacji Obywatelskiej oraz wyróżnienia: tytuł Regionalnego Lidera Innowacji i Rozwoju 2010 dla Małopolskiego Instytutu Kultury za zrealizowane przedsięwzięcie edukacyjno-wydawnicze oraz tytuł krajowego laureata w konkursie Europejskie Nagrody Promocji Przedsiębiorczości 2014. W październiku 2014 r. zostaną ogłoszone wyniki finałowego, europejskiego etapu tego konkursu organizowanego przez Komisję Europejską. Chłopska Szkoła Biznesu bierze udział w konkursie w kategorii „Promowanie ducha przedsiębiorczości”.

¹⁷ A. Krzesińska, *Handlowali w Barcelonie* [online], [w:] „Nowości – Dziennik Toruński” [dostęp: 30 VI 2014]. Dostępny w Internecie: <http://nowosci.com.pl/185505,Handlowali-w-Barcelonie.html>.

- I Małopolski Turniej Chłopskiej Szkoły Biznesu o Puchar Drelicharza z Andrychowa, realizowany przez Towarzystwo Miłośników Andrychowa,
- I Podkarpacki Turniej Chłopskiej Szkoły Biznesu im. ks. dra Jana Zwierza w Ropczycach¹⁸.

Duże zainteresowanie grą jako narzędziem edukacyjnym lub szkoleniowym i skala działań, która rozszerzała się wraz z nawiązywaniem przez Małopolski Instytut Kultury nowych kontaktów partnerskich, doprowadziły do realizacji kolejnego ogólnopolskiego projektu edukacyjnego¹⁹. W 2012 r. Małopolski Instytut Kultury nawiązał współpracę z Urzędem Miasta Andrychowa oraz uzyskał grant z Narodowego Banku Polskiego na realizację ogólnopolskiego projektu zatytułowanego „Edukacja ekonomiczna z wykorzystaniem gry symulacyjnej Chłopska Szkoła Biznesu”, w którym do 2013 r. udział wzięło 15 881 uczestników z 13 województw²⁰. Projekt składał się z trzech modułów: szkoleniowego, turniejowego oraz oddolnych inicjatyw. W module szkoleniowym, realizowanym we współpracy z 4 ośrodkami doskonalenia zawodowego, przeszkolono z zakresu prowadzenia zajęć z grą 217 nauczycieli²¹. W module turniejowym, realizowanym w trzech województwach, wzięły udział 63 szkoły i 4720 uczestników eliminacji i finałowych

¹⁸ W ramach projektu edukacyjnego rozdano 300 egzemplarzy pierwszego wydania Chłopskiej Szkoły Biznesu. Łączna liczba uczestników wydarzeń i działań edukacyjnych w 2010 r. wyniosła 2000 osób, por.: S. Waciega, *Sprawozdanie z projektu „Chłopska Szkoła Biznesu” – edukacyjna gra ekonomiczna, Kraków 31 grudnia 2010*, Kraków 2010, s. 5.

¹⁹ Oprócz partnerów lokalnych (Towarzystwa Miłośników Andrychowa, Gminy Andrychów, lokalnych szkół, harcerzy) do działań z grą CSB przystąpili nowi partnerzy zgłaszający chęć współpracy z Małopolskim Instytutem Kultury (m.in. Zespół Szkół im. ks. dra Jana Zwierza w Ropczycach, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie, Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach, Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie, Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Muzeum Etnograficzne im. Marii Znamierowskiej-Prüfferowej oraz III Liceum Ogólnokształcące w Toruniu, Stowarzyszenie Szanse Bezdroży Gmin Powiatu Goleniowskiego, Fundacja Rozwoju Wolontariatu z Lublina, Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej Krakowie, Wojewódzkie Urzędy Pracy). Większość z nich została umieszczona na mapie Polski, por.: *Współpraca Chłopska Szkoła Biznesu* [online], [dostęp: 1 VII 2014]. Dostępny w Internecie: <http://csb.mik.krakow.pl/wspolpracapartnerzy/>.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli ODN w Nowym Sączu, Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach, Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie.

rozgrywek turniejowych w Andrychowie, Ropczycach i Kielcach²². Dzięki doświadczeniom z organizacji 4 regionalnych międzyszkolnych turniejów w województwie małopolskim i podkarpackim w ramach projektu opracowano ogólne zasady organizacji turniejów międzyszkolnych i zamieszczono je w instrukcji do drugiego wydania gry symulacyjnej „Chłopska Szkoła Biznesu”²³.

Najwyższą frekwencją w projekcie dofinansowanym przez Narodowy Bank Polski cieszył się moduł projektowy oparty w 100% na kreatywności partnerów lokalnych, którzy chcieli zrealizować własne inicjatywy edukacyjne z wykorzystaniem Chłopskiej Szkoły Biznesu. W zamian za otrzymanie bezpłatnego egzemplarza gry aż **85 lokalnych instytucji partnerskich** z całej Polski zrealizowało wydarzenia edukacyjne dla minimum 90 osób każde, w których **łącznie wzięło udział 10 944 graczy**. Wśród zgłaszających się były głównie szkoły (52%), biblioteki (12%), organizacje pozarządowe (12%), jak również uczelnie wyższe oraz instytucje rynku pracy²⁴. **Oparcie części projektu na oddolnych inicjatywach ukazało potencjał przedsiębiorczości w środowiskach lokalnych**²⁵.

Lokalna historia jako model edukacyjny

U podstaw działań edukacyjnych rozwijanych w ramach Chłopskiej Szkoły Biznesu leży założenie, że historia lokalna może służyć jako model

²² Regionalne turnieje zostały zorganizowane przez partnerów strategicznych Małopolskiego Instytutu Kultury: Towarzystwo Miłośników Andrychowa – organizatora „III Małopolskiego Międzyszkolnego Turnieju CSB o Puchar Drelicharza z Andrychowa”, Zespół Szkół im. ks. dra Jana Zwierza w Ropczycach – organizatora „III Podkarpackiego Międzyszkolnego Turnieju CSB”, Muzeum Zabawek i Zabawy w Kielcach – organizatora „I Świętokrzyskiego Międzyszkolnego Turnieju CSB”.

²³ „Chłopska Szkoła Biznesu” – edukacyjna gra ekonomiczna. Instrukcja [online], [dostęp: 30 VI 2014]. Dostępny w Internecie: http://mik.krakow.pl/wp-content/uploads/instrukcja_gry_2012_.pdf.

²⁴ M. Kicińska, A. Sarlej, S. Waciega, *Sprawozdanie merytoryczne z projektu Edukacja ekonomiczna z wykorzystaniem gry symulacyjnej „Chłopska Szkoła Biznesu”, Kraków 28 maja 2013* [online], [dostęp: 30 VI 2014]. Dostępny w Internecie: http://mik.krakow.pl/wp-content/uploads/CSBNBP_sprawozdanie_raport_V2013.pdf.

²⁵ Realizacja inicjatyw edukacyjnych była też okazją do rozwinięcia przez lokalnych partnerów swoich kompetencji organizacyjnych. Często, aby sprostać wymaganiom projektu (zorganizowanie rozgrywek dla minimum 90 uczestników), podmioty realizujące inicjatywy oddolne nawiązywały współpracę z kolejnymi lokalnymi partnerami (np. szkołami). W ten sposób na 85 zrealizowanych inicjatyw przypadło dodatkowych 108 lokalnych partnerów, których zaprosiły do współpracy podmioty realizujące oddolne inicjatywy edukacyjne.

edukacyjny²⁶. Szukając inspiracji do gry Chłopska Szkoła Biznesu, pracownicy Małopolskiego Instytutu Kultury dokonali analizy historii Andrychowa, a następnie skupili się na interpretacji tych wątków z dziejów miasta, które wydały im się najbardziej atrakcyjne dla przedstawienia uniwersalnych zjawisk zachodzących w gospodarce. Poniżej zaprezentowanych zostanie kilka najważniejszych aspektów.

Źródła prosperity: stworzenie przez panów andrychowskich warunków dla rozkwitu przedsiębiorczości

Głównym zajęciem mieszkańców Andrychowszczyzny były – oprócz rolnictwa – handel i rzemiosło, przede wszystkim tkactwo²⁷. Do takiego stanu rzeczy przyczynili się m.in. ówcześni właściciele klucza andrychowskiego – Stanisław Szwarzenberg-Czerny oraz jego bratanek i spadkobierca, Franciszek. Wobec klęsk, jakie dotknęły miejscową ludność wskutek wojny północnej w 1707 r. oraz epidemii w latach 1710–1712, postanowili oni przeprowadzić akcję kolonizacyjną i w 1717 r. sprowadzili tkaczy z terenów Belgii, Saksonii i Śląska²⁸. O tym, że Czerni popierali rozwój lokalnego przemysłu świadczyć może również fakt wprowadzenia przez nich w kluczu andrychowskim zakupieństwa – formy użytkowania ziemi, dzięki której chłopci mogli dziedziczyć gospodarstwa, sprzedawać je bądź przekazywać w testamencie spadkobiercom²⁹. Przyczyniło się to do ograniczenia zbiegostwa ze wsi, a nawet napływu do Andrychowa nowych osadników. Ponadto dzięki zakupieństwu chłopci czuli się bardziej związani z użytkowaną przez siebie ziemią i lepiej na niej gospodarowali.

Źródła prosperity: wzrost podaży surowca i specjalizacja produkcji

W roku 1750 wieś uzyskała królewski przywilej na organizowanie 12 jarmarków rocznie, co przyczyniło się znacznie do wzrostu skali i zmiany organizacji produkcji³⁰. Odtąd chłopci zamiast uprawiać len, zaczęli kupować gotowy surowiec i skupili się wyłącznie na wytwarzaniu tkanin. W związku z rosnącą produkcją i sprzedażą płótna dziedzice zezwalali także niektórym

²⁶ P. Idziak, S. Waciega, *Chłopska Szkoła Biznesu. Inspiracje dla nauczycieli*, Kraków 2012, s. 9–12.

²⁷ Pierwsza wzmianka potwierdzająca działalność andrychowskich tkaczy pochodzi z roku 1674, por.: M. Kulczykowski, *op. cit.*, (*Andrychowski...*), s. 145.

²⁸ *Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich*, F. Sulimierski, B. Chlebowski, J. Krzywicki, W. Walewski (red.), t. 1, Warszawa 1880–1902, hasło: *Andrychów*, s. 36.

²⁹ M. Kulczykowski, *op. cit.* (*Dwa wieki...*), s. 9.

³⁰ W. Heck, *Archiwa miejskie księstw oświęcimskiego i zatorskiego*, Kraków 1891, s. 53.

chłopom na wyjazd z Andrychowa. Ci z nich, którzy sumiennie wywiązywali się ze swoich zobowiązań względem dworu, mogli starać się o uzyskanie piśmennego poświadczenia tożsamości. Dzięki temu w trakcie podróży lokalne władze nie miały podstaw by oskarżać ich o zbiegostwo³¹.

Źródła prosperity: efekty skali i rozszerzenie asortymentu

Ze względu na wzrost zapotrzebowania na lniane płótno, począwszy od XVIII w. tkactwo na terenie ośrodka andrychowskiego nabrało charakteru masowego. Pod koniec stulecia działało tu całorocznie ok. 600 warsztatów, dodatkowo kilkuset chłopów zajmowało się tkactwem zimą, gdy nie pracowali w polu. Miejscowi rzemieślnicy wytwarzali rocznie nawet 20 tys. sztuk płótna po 60 łokci (59,6 cm)³². Imponująca jest także różnorodność tkanin produkowanych przez andrychowskich rzemieślników. Wytwarzano tu kilkanaście gatunków płócien i płócienek, z czego najbardziej cenione były serwety, obrusy, ręczniki oraz kilka rodzajów drelichów. Na XVIII w. przypada też początek andrychowskiego tkactwa artystycznego, którą to tradycję kontynuowano z powodzeniem w kolejnym stuleciu. Różnorodność asortymentu oferowanego przez tutejszych tkaczy sprawiła, że andrychowski ośrodek płócienniczy był jednym z prężniej rozwijających się na terenie całej Rzeczypospolitej³³.

Źródła prosperity: skuteczna organizacja sprzedaży na rynku europejskim

Od jednego z ważniejszych produktów wytwarzanych przez andrychowskich tkaczy wzięła się nazwa tutejszych kupców³⁴. Drelicharze, bo o nich mowa, pieszo lub wozem przemierzali w asyście pomocników nieraz ogromne odległości, by sprzedać andrychowskie płótna. Miejscowi kupcy mieli niezwykle rozległe kontakty handlowe. Na terenie Polski sprzedawali oni swoje płótna w Krakowie, Warszawie, Lwowie, Jarosławiu, Lublinie. Organizowali również wyprawy zagraniczne, przede wszystkim do Moskwy,

³¹ Na terenie klucza andrychowskiego istniał zwyczaj przejmowania obowiązków kupca, który udawał się na wyprawę handlową, przez jego współtowarzyszy lub sąsiadów. Płacili oni czynsz za handlarza, a ten po powrocie oddawał im pieniądze, por. M. Kulczykowski, *op. cit.* (*Andrychowski...*), s. 179.

³² *Ibidem*, s. 123.

³³ *Ibidem*, s. 91.

³⁴ Określenie drelicharz przyjęło się w I poł. XIX w. O upowszechnieniu się tej nazwy może świadczyć pojawianie się jej w urzędowych dokumentach, jak również podpis pod akwarelą przedstawiającą andrychowskiego kupca, namalowaną przez Kajetana W. Kielisińskiego.

Istambułu, Smyrny, Amsterdamu, Hamburga, Lubeki, Marsylii, Barcelony³⁵. Przygotowywanie wypraw kupieckich wymagało zorganizowania się, toteż w ośrodku andrychowskim zaczęły powstawać spółki, tzw. kolegacje. W ich skład wchodziłi współdziałowcy, zaś osoba posiadająca spośród wszystkich członków spółki największy kapitał była nazywana fundatorem. Do zadań organizacji należało zakładanie na obszarze swoich wpływów składu głównego towaru (w dużych miastach) wraz z filiami, przygotowywanie wypraw handlowych, jak również zatrudnianie pracowników: kupców wraz z pomocnikami, woźniców czy też zarządców składów³⁶. Spółki prowadziły też własną księgowość, w oparciu o opracowany przez siebie system znaków (rys. 5). Członkowie kolegacji wspólnie podejmowali ryzyko niepowodzenia wyprawy, a jeśli kończyła się ona sukcesem, dzielili się dochodami.

Zapis w cyfrach arabskich	½	1	2	5	6	10	20	50	100	200
Andrychowski zapis liczb	–	I	II	Λ	ΛI	X	XX	N	O	OO

Rys. 5 Andrychowski system znaków księgowych

Źródło: <http://csb.mik.krakow.pl/histeryczna-inspiracja>

Źródła prosperity: grono andrychowskie – lokalna kooperacja rzemieślników

Oprócz działalności kolegacji niezwykle istotna dla handlu płótnem okazała się współpraca pomiędzy przedstawicielami różnych profesji z andrychowskiego ośrodka. Dzięki towarom produkowanym przez innych rzemieślników drelicharze mogli organizować wyprawy handlowe i rozwijać działalność na międzynarodową skalę. Przykładem niech będzie bryczka wzmocniana częściami żelaznymi, tzw. bryka andrychowska, którą kupcy udawali się w podróż, a z produkcji której słynęli miejscowi kowale. Ważna dla rozwoju handlu płótnem była również kooperacja z takimi rękodzielnikami jak stelmachowie, rymarze, kołodzieje, farbiarze czy maglarze. Sukces lokalnych tkaczy przekładał się na dobrą koniunkturę na terenie całego klucza andrychowskiego i przyczyniał się do jego rozwoju, tak przemysłowego, jak i handlowego. Dzięki organizowanym jarmarkom oraz targom, które w XVIII w. odbywały się w Andrychowie w każdy poniedziałek, popyt na swoje towary znajdowali również przedstawiciele innych profesji. Nic

³⁵ *Sprawozdanie z czynności Komitetu względem dopełnienia uchwały V^{ej} przeszłego zgromadzenia, dotyczącej się uprawy lnu i konopi, czytane przez Maurycyego Krainińskiego na ogólnym zgromadzeniu dnia 29 stycznia 1847*, [w:] *Rozprawy C. K. Galicyjskiego Towarzystwa Gospodarskiego*, t. II, R. 1847, s. 27–37.

³⁶ M. Kulczykowski, *op. cit. (Andrychowski...)*, s. 168–170.

zatem dziwnego, że widząc ewidentne korzyści, rzemieślnicy trudniący się różnymi rodzajami wytwórczości chętnie podejmowali współpracę z miejscowymi tkaczami.

Źródła prosperity: przychylność władzy państwowej

Wzrost gospodarczego znaczenia wsi Andrychów był jednym z głównych powodów, dla których w 1767 r. król Stanisław August Poniatowski nadał jej prawa miejskie. W akcie lokacyjnym wystawionym na dzień 24 października wspomniany zostaje Andrychów jako miejsce, gdzie „nie bez zaszczytu krajowego y pożytku Skarbu Koronnego Manufaktury Obrusów, Drelichów y innych od Lat kilkadziesiąt trwające pomnażają się y tamtejszych ludzi sposobnością y staraniem nie tylko w Państwach Naszych ale y w Cudzych kraiach przedawają się tak Łaską Naszą Królewską dopomóc chcemy (...)”³⁷. Dobra koniunktura utrzymywała się przez cały XVIII w. Pod koniec stulecia do andrychowskiego cechu tkackiego – czy też, jak mówiono, knapskiego – należało blisko 700 majstrów³⁸. Na znaczenie andrychowskiego ośrodka płócienniczego zwrócił uwagę m.in. wybitny działacz oświatowy, jeden z pionierów badań terenowych w Polsce, Stanisław Staszic, który opisując swoją podróż po terenach południowej Polski, zauważył: „Andrychów – miasteczko pełne tkaczów-płócienników, a osobliwie wyrabiających obrusy i serwety”³⁹.

Sytuacja zmieniła się diametralnie w kolejnym stuleciu. Przeobrażenia, jakim uległo tkactwo andrychowskie tak pod względem organizacji produkcji, jak i samego jej procesu, doprowadziły w latach 60. XIX w. do upadku ośrodka płócienniczego, a w efekcie – całego lokalnego przemysłu. Złożyło się na to kilka czynników.

Przyczyny upadku: monopolizacja rynku surowca przez nakładców

W latach 20. XIX w. na rynku pojawiła się bawełna – tańsza i dużo łatwiejsza w obróbce, skutecznie wyparła len. Dodatkowo wraz z wprowadzeniem nowego surowca na ziemi andrychowskiej bardzo szybko wykształcił się system nakładczy. Przedsiębiorcy sprowadzali hurtowo przędzę bawełnianą i dostarczali ją tkaczom, by później skupować od nich gotowy towar

³⁷ A. Zwoliński, *Miasto Ankwiczów. Z dziejów Andrychowa*, Aneks nr 1 Królewski przywilej lokacyjny, Kraków 1993, s. 164.

³⁸ Izba Regionalna Ziemi Andrychowskiej, *Księga cechu Tkaczy z Andrychowa z 1798 roku*.

³⁹ *Dziennik podróży Stanisława Staszica 1789–1805*, wyd. Cz. Leśniewski, Kraków 1931, s. 89.

po cenach, które sami dyktowali. Taki sposób działania był dla chłopów wyjątkowo niekorzystny.

Przyczyny upadku: wzrost kosztów kredytowania działalności gospodarczej

Zarówno tkacze, jak i kupcy indywidualni, którzy nie posiadali własnego kapitału, byli zmuszeni zapożyczać się u lichwiarzy. Tu warto zwrócić uwagę na fakt, że w stosunku do XVIII w., kiedy to stopa procentowa wynosiła przez całe stulecie ok. 5–6%, w wieku XIX oprocentowanie wzrosło ponad dwukrotnie, sięgając 12%. Ponieważ to głównie nakładcy zajmowali się pożyczaniem pieniędzy na procent, niezwykle często dochodziło do całkowitego uzależnienia rzemieślników i kupców od lokalnych kredytodawców⁴⁰.

Przyczyny upadku: spadek jakości produkcji i spadek popytu na płótna andrychowskie

Znacznie zmalał również popyt na andrychowskie wyroby tekstylne. Nakładcy, chcąc osiągnąć jak największe zyski możliwie najmniejszym kosztem, sprowadzali najtańszą bawełnę gorszego gatunku, co przekładało się na niską jakość wytwarzanych tkanin. Zasadnicze znaczenie miał również gwałtowny rozwój przemysłu tekstylnego w innych ośrodkach na terenie ziem polskich, jak również austriackich oraz czeskich.

Przyczyny upadku: rosąca konkurencja ze strony przemysłu mechanicznego i brak wsparcia ze strony państwa

Tymczasem zmiany, jakim ulegało tkactwo w ośrodku andrychowskim, odbywały się zdecydowanie za wolno, a wszelkie nowinki techniczne wprowadzano zbyt późno. Małe warsztaty rzemieślnicze nie mogły wytrzymać konkurencji ze strony nowoczesnych tkalni mechanicznych, tym bardziej, że sam rząd austriacki wyraźnie popierał rozwój industrialny, stopniowo odbierając cechom monopol w najważniejszych dziedzinach produkcji⁴¹. W efekcie rynek zbytu na andrychowskie tekstylia w XIX w. drastycznie się zmniejszył i obejmował przede wszystkim Galicję Wschodnią oraz Bałkany⁴².

⁴⁰ M. Kulczykowski, *Dwa wieki...*, s. 70–73.

⁴¹ Z. Fras, *Galicja*, Wrocław 1999, s. 71; S. Grodziski, *W Królestwie Galicji i Lodomerii*, Kraków 1976, s. 91; J. Hoff, *Życie społeczne w małych miastach Galicji Zachodniej w dobie autonomii*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, J. Chłopecki, H. Madurowicz-Urbańska (red.), t. 2: *Spółczesność i gospodarka*, Rzeszów 1995, s. 227–229.

⁴² A. Zwoliński, op. cit., s. 37.

Przyczyny upadku: brak akumulacji kapitału⁴³

Czynnikiem, który także hamował rozwój przemysłu tkackiego, była chłopska mentalność andrychowskich tkaczy i drelicharzy. Zarobione pieniądze inwestowano najczęściej w ziemię, nie przekazywano natomiast funduszy na rozwój działalności przemysłowo-handlowej. Chętnie zapisywano za to zarobione pieniądze na fundacje mszalne do miejscowej parafii oraz okolicznych kościołów. Legaty obejmowały nieraz nawet 70% kapitału, jakim dysponował fundator, i lokowane były zazwyczaj pod zastaw użytkowanego gospodarstwa, z którego spadkobiercy odprowadzali określone odsetki⁴⁴. Kolejne 20% kapitału donatora pochłaniał zwykle kosztowny pogrzeb. Pozostałe pieniądze, przekazane rodzinie, nie wystarczały na prowadzenie działalności przemysłowej, nie powinien zatem dziwić fakt zadłużania i ostatecznie upadku kolejnych chłopskich przedsiębiorstw.

Choć skutek pojawienia się systemu nakładczego zmniejszyła się liczba kupców indywidualnych, a zasięg ich działalności bardzo się skurczył w porównaniu z poprzednim stuleciem, andrychowscy tkacze usiłowali dostosować się do nowej sytuacji. Kolegacje zmieniły sposób działania, skupiając się przede wszystkim na poszukiwaniu nowych rynków zbytu. Ponieważ główny cel spółek handlowych stanowiło dotarcie bezpośrednio do jak największej liczby nabywców, wzrosła również liczba kupców-domokrążców. Sprzedawano tkaniny na jarmarkach, targach, także w domach, zrezygnowano natomiast z handlu detalicznego i hurtowego w składzie, który dla kolegacji stał się w zaistniałej sytuacji nieopłacalny.

W kierunku metody edukacji ekonomicznej w oparciu o lokalne dziedzictwo

Na podstawie siedmioletniego doświadczenia Małopolskiego Instytutu Kultury związanego z prowadzeniem edukacji ekonomicznej, można wyod-

⁴³ Analizując działania historycznych przedsiębiorców z Andrychowa, warto rozważyć związek etyki opartej na religijności z przemianami lokalnej gospodarki, zwłaszcza związek między stosunkiem do konsumpcji a kapitałem inwestycyjnym, por.: M. Weber, *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, Warszawa 2011.

⁴⁴ Według danych z lat 1815–1916 legowana kwota wynosiła przeważnie 100–500 złotych reńskich w austriackiej walucie. Dla porównania roczny koszt oświetlenia Andrychowa wynosił wówczas 284 złr., brukowania miasta – 300 złr., por.: Archiwum parafii św. Macieja w Andrychowie, Fundacje kościelne; Archiwum Państwowe w Katowicach Oddział w Oświęcimiu, zespół 16/158 Akta miasta Andrychowa, sygn. 5, s. 507, 513.

rębnić kilkuetapowy proces edukacji na rzecz przedsiębiorczości w oparciu o lokalne dziedzictwo:

1. **badanie i opracowanie treści historycznych**
 - badanie lokalnej lub regionalnej historii społeczno-gospodarczej pod kątem jej potencjału edukacyjnego (edukacja ekonomiczna),
 - wybór i pogłębienie tematu przewodniego do dalszej pracy oraz wątków szczególnie przydatnych do współczesnej edukacji ekonomicznej (m.in. kryterium atrakcyjności i modelowości wybranych wątków),
2. **interpretacja treści związanych z tematem przewodnim oraz tworzenie narzędzi edukacyjnych** (np. ścieżek tematycznych w muzeum, scenariuszy warsztatów edukacyjnych, zabaw i gier edukacyjnych),
3. **organizacja wydarzeń edukacyjnych** (np. turnieje, warsztaty, dni uczenia się) **nawiązujących do lokalnej historii gospodarczej** (np. lokalne rzemiosła, handel, historyczne produkty i postaci),
4. **nawiązywanie partnerskiej współpracy** z organizacjami zainteresowanymi edukacją ekonomiczną (np. szkoły, ośrodki doskonalenia zawodowego nauczycieli, instytucje rynku pracy, samorządy).

Szczególnym przypadkiem okazała się gra symulacyjna „Chłopska Szkoła Biznesu”. Pełni ona nie tylko funkcję atrakcyjnego narzędzia do integracji grup, edukacji ekonomicznej oraz kształtowania kompetencji obywatelskich i społecznych⁴⁵. Stała się również narzędziem animacyjnym, służącym pobudzaniu oddolnych inicjatyw. W ten sposób przedsiębiorczość rozumiana szeroko jako pewna kompetencja, „zdolność do wcielania pomysłów w czyn”⁴⁶, ujawniała się nie tylko w mechanizmie rozgrywki, ale również w projektach oraz inicjatywach edukacyjnych realizowanych przez użytkowników gry w całej Polsce.

U podstaw powyższych działań i rozwijanej przez Małopolski Instytut Kultury metody edukacji ekonomicznej leży użytkowy potencjał historii. Dzięki wyszukiwaniu podobieństw i analogii między zjawiskami historycznymi i dzisiejszymi możliwe jest wyjaśnianie współczesnych zjawisk gospodarczych.

Utylitarne podejście do historii wiąże się z pytaniem, na ile uprawnione są próby interpretowania współczesnych zjawisk, takich jak kryzys, przed-

⁴⁵ J. Białek, *Chłopska Szkoła Biznesu a przedsiębiorczy uczeń, czyli w stronę kompetencji obywatelskich i społecznych*, [online], [w:] „Inspiracje. Pismo Świętokrzyskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach”, 1–2/2011 [dostęp: 1 VII 2014]. Dostępny w Internecie: http://www.scdn.pl/images/stories/aktual/mat/art_J_Bialek_Chlopska_Szkola_Biznesu.pdf.

⁴⁶ Por.: *Kluczowe kompetencje w uczeniu się przez całe życie* [online], [dostęp: 1 VII 2014]. Dostępny w Internecie: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_pl.htm.

siębiorczość, kapitał społeczny, klaster, poprzez odwoływanie się do wątków i wydarzeń historycznych. Ważne, by odczytując na nowo lokalną historię, stawiać sobie pytania o jej związki z teraźniejszością:

- Co historia miejsca znaczy dziś dla współczesnych?
- Czego możemy się z przeszłych doświadczeń nauczyć?

Dzięki stawianiu tych pytań historia jest ponownie interpretowana, staje się bliższa i bardziej zrozumiała, pozwala na wyciąganie wniosków i podejmowanie działań opartych na doświadczeniach i dziedzictwie przeszłości. Historia staje się wówczas nauczycielką życia.

Daria Rusin jest absolwentką historii na Uniwersytecie Jagiellońskim, autorką prasowych tekstów historycznych, wolontariuszką w Małopolskim Instytucie Kultury. Współpracuje z Izbą Regionalną Ziemi Andrychowskiej.

Sebastian Wacięga od 2004 r. współpracuje z muzeami w ramach inicjatyw Małopolskiego Instytutu Kultury w Krakowie. Współpracownik instytucji kultury w zakresie planowania strategicznego. Współtwórca gry symulacyjnej „Chłopska Szkoła Biznesu”. Ukończył studia ekonomiczne (UEK) i europeistyczne (UJ). Obronił doktorat na temat pomocniczości w lokalnych inicjatywach kulturalnych.

Plenery malarskie tradycją PCEN

Pod koniec września 2014 r. odbył się ósmy plener malarski, którego organizatorem było Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie. Zaproszenie do udziału w tym artystycznym przedsięwzięciu przyjęło dwudziestu nauczycieli plastyki z województwa podkarpackiego, posiadających, obok osiągnięć pedagogicznych, znaczny dorobek artystyczny.

Stałym cykлом spotkań plenerowych przyświecają dwa zasad-

nicze cele: prezentacja i wymiana doświadczeń dydaktycznych w procesie wychowania przez sztukę oraz własny rozwój twórczy. Konfrontacja różnych postaw artystycznych jest znakomitą okazją do wymiany poglądów, idei, pogłębiania wiedzy i umiejętności warsztatowych, treningu kreatywności i wyobraźni, co tak niezbędne w pracy nauczyciela plastyki. Tegoroczny plener z mottem przewodnim: „Ogrody



Formy przestrzenne powstałe na plenerze wikliniarskim w ONIPAS Czudec w 2010 r. Fot. Andrzej Gawel

lunatyczne, ogrody pasterskie” (K. Wyki) stał się kolejną okazją do nieustających poszukiwań punktów odniesień do obserwowanego świata i form, jakie mogłyby te stany rzeczy wyrazić. Efekty działań twórczych prezentowane są w Galerii Pedagogów w ONiPAS w Czudcu. Populierową wystawę cechuje różna poetyka artystycznego wyrazu o dużej sile oddziaływania, która nie pozostawi obojętnym nawet niezbyt wrażliwego odbiorcy.

Autorami obrazów są: Kazimierz Ams z Przemyśla, Małgorzata Bębenek z Rzeszowa, Elżbieta Bis z Rudnika n/S, Danuta Gawęł z Krzeszowa, Barbara Kochan z Rzeszowa, Józef Bachórz z Rzeszowa, Barbara Kozicka z Dębicy, Danuta Łęcznar z Krzemienicy, Janina

Libuszowska z Rzeszowa, Marek Maczuga z Grochowców, Dorota Markowicz z Rzeszowa, Romana Medyńska z Rzeszowa, Andrzej Opak z Przemyśla, Barbara Pelc Maczuga z Grochowców, Anna Pyrchła z Dębicy, Sabina Salamon Konieczny z Rzeszowa, Elżbieta Sawicka z Krzeszowa, Bożena Sobek z Rzeszowa, Zofia Tołoczyńska z Rzeszowa, Beata Węgrzyn z Rzeszowa.

Aktualna wystawa powiększyła zasoby PCEN o kolejne 20 prac, wzbogacając wyjątkową galerię obrazów promującą twórczość podkarpackich nauczycieli. Zostały one wyeksponowane w budynkach wszystkich oddziałów placówki.

Romana Medyńska
kurator wystawy,
nauczyciel konsultant
w PCEN w Rzeszowie

Legalna Kultura

Rozpowszechnianie wizerunku w szkole

W dobie powszechnego dostępu do środków porozumiewania się na odległość, w tym Internetu, prawo do naszego wizerunku, w tym wizerunku przedstawionego na zdjęciach lub nagraniach video stało się poważnym problemem społecznym, w tym również problemem placówek oświatowych, takich jak szkoły, gdzie coraz częściej dochodzi do wykorzystywania wizerunku uczniów i nauczycieli, czasem bez ich zgody. Dlatego tak ważne jest poznanie zasad, według których korzystanie z rozpowszechnionego wizerunku będzie zgodne z przepisami prawa.

Przede wszystkim trzeba podkreślić, że wizerunek jest cechą przydaną każdemu człowiekowi, stanowiącą jego dobro osobiste na gruncie art. 23 Kodeksu cywilnego. Wizerunek jest też wartością chronioną przez ustawę z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz. U. 2006 r., Nr 90, poz. 631, z późn. zm.). Zgodnie bowiem z generalną zasadą wyrażoną w art. 81 ust. 1 tej ustawy **rozpowszechnianie wizerunku**

wymaga zezwolenia osoby na nim przedstawionej.

Podstawową zasadą jest więc konieczność uzyskania zgody osoby lub też osób, których wizerunek zamierzamy wykorzystać, np. na fotografii, a którą następnie planujemy umieścić na stronie internetowej lub na profilu użytkownika na portalu społecznościowym, takim jak Facebook czy Instagram. Należy przy tym odróżnić rozpowszechnianie od samego uwiecznienia wizerunku na zdjęciu lub nagraniu video. Prawo autorskie mówi bowiem jedynie o zgodzie na rozpowszechnianie wizerunku, co oznacza, że zgoda na zrobienie komuś zdjęcia nie jest wymagana. Dopiero rozpowszechnienie zrobionego zdjęcia bez zgody osoby na nim przedstawionej stanowi naruszenie dobra osobistego danej osoby lub osób. Zaznaczyć przy tym należy, iż w sytuacji, gdy mamy do czynienia z wizerunkiem osób niepełnoletnich zgoda na rozpowszechnianie wizerunku takich osób powinna zostać udzielona przez ich przedstawicieli ustawowych, czyli

rodziców lub opiekunów prawnych. Zgoda udzielona przez same osoby niepełnoletnie, np. przez uczniów, może okazać się nieskuteczna.

Zdarza się jednak, że rodzice lub osoby, których wizerunek został przedstawiony nie wyrażają zgody na jego rozpowszechnianie. Wtedy można skorzystać z odstępstw od konieczności uzyskiwania zgody na rozpowszechnianie wizerunku, ściśle określonych w ustawie o prawie autorskim i prawach pokrewnych. Zgody na rozpowszechnianie wizerunku nie trzeba uzyskiwać, jeżeli:

- dana osoba otrzymała wynagrodzenie za pozowanie;
- na zdjęciu znajduje się osoba powszechnie znana, a jej wizerunek został wykonany w związku z pełnieniem funkcji publicznych;
- wizerunek danej osoby stanowi jedynie szczegół całości, takiej jak zgromadzenie, krajobraz czy impreza publiczna.

O ile kwestia otrzymywania wynagrodzenia za pozowanie nie wymaga szczególnych analiz i jest z reguły regulowana w umowie pomiędzy wykonującym zdjęcie a pozującym, o tyle wyjaśnienia wymagają dwie ostatnie przesłanki, zwalniające nas z konieczności uzyskiwania zgody na rozpowszechnianie czyjegoś wizerunku.

Na temat kogo można uznać za osobę publiczną wielokrotnie wypowiadały się sądy powszechne

przyjmując, że za takie możemy uznawać osoby, które wprost lub w sposób dorozumiany godzą się na podawanie do publicznej wiadomości wiedzy o swoim życiu. Nie są to jednak tylko aktorzy, piosenkarze czy politycy, lecz także osoby prowadzące inną działalność, na przykład gospodarczą czy społeczną. Warunkiem jest jednak to, że zdjęcie przedstawiające daną osobę publiczną musi przedstawiać wizerunek tej osoby w związku z pełnieniem przez nią funkcji publicznej. Tym samym rozpowszechnienie np. na Facebooku zdjęcia przedstawiającego dyrektora szkoły podczas wydarzenia związanego z działalnością szkoły i życiem uczniów, np. studniówka, będzie wykorzystywaniem wizerunku dyrektora szkoły w związku z pełnieniem przez niego funkcji publicznej. Z całą jednak pewnością nie można rozpowszechniać publicznie zdjęć takich osób wykonujących czynności w domu, poza godzinami pracy lub na wakacjach – każdy przypadek wymagać więc będzie indywidualnego rozpatrzenia.

Odnosnie drugiej z przesłanek, która zwalnia nas z obowiązku uzyskiwania zgody na rozpowszechnianie wizerunku jest sytuacja, w której dana osoba występuje jako element jakiejś większej całości, typu szkolna impreza, zgromadzenie czy krajobraz. Dla zastosowania tego wyjątku konieczne jest ustalenie relacji między wizerunkiem osoby

(osób) a pozostałymi elementami znajdującymi się na fotografii lub materiale filmowym. Otóż rozpowszechnianie wizerunku nie wymaga zezwolenia, jeżeli stanowi on jedynie element dodatkowy tak przedstawionej całości, tj. w razie usunięcia wizerunku danej osoby nie zmieniłby się charakter i przedmiot całego przedstawienia. Oznacza to, że fotografowi lub osobie nagrywającej materiał filmowy chodziło o udokumentowanie samego wydarzenia, nie zaś konkretnej osoby. Wówczas nie zachodzą przeszkody do publicznego udostępnienia takiego zdjęcia, np. na stronie internetowej szkoły.

Więcej przydatnych informacji na temat wykorzystywania wizerunku oraz stosowania prawa autorskiego w działalności szkół i innych placówek oraz w pracy zawodowej nauczycieli można znaleźć w zakładce pt. *Strefa Edukacyjna* dostępnej na stronie internetowej Fundacji Legalna Kultura.

Jarosław Jastrzębski
Radca prawny

Kancelaria Radcy Prawnego
Jarosław Jastrzębski

Andrzej Kantecki

Fenomen kwartetu smyczkowego z Beethovenem w planie głównym

Artyzm kwartetu

Najsłynniejsze zdanie J.W. Goethego o kwartecie, że jest to „rozmowa czworga rozumnych osób”, jakkolwiek w niewielkim stopniu przyczyniło się do popularyzacji gatunku, to jednak świetnie ujmuje jego cechy. I tak rychło uznano kwartet za najszlachetniejszy gatunek muzyki, jego artystyczną urodę podnieśli wysoko dopiero najwybitniejsi kompozytorzy, poświęcając mu lwią część swojego talentu i tworząc w tej formie arcydzieła.

Geneza kwartetu sięga jeszcze barokowej tradycji wspólnego muzykowania bez *basso continuo*, czyli bez rytmicznej podpory klawesynu, co szybko stało się modą w bogatych mieszczańskich domach, przeważnie wśród amatorów, głównie we Francji i w Niemczech. Wytworzyło się spore zapotrzebowanie na tego typu repertuar, a popyt – jak wiadomo – tworzy podaż. Pojawili się więc rychło mniej znaczący kompozytorzy, dostarczając na rynek tego typu muzyczny – tak, tak – popcorn. Były to najczęściej opracowania arii z popularnych oper, oczywiście bez żadnej równo-

wagi w traktowaniu głosów, przeważnie dla koncertującego skrzypka, z udziałem tria pozostałych muzyków.

Równoległe zaczął się rozwijać nurt bardziej ambitny, kreowany przez kompozytorów, którzy zaznaczyli swoje miejsce w historii. We Włoszech kwartety tworzyli Giovanni Battista Sammartini i Giuseppe Tartini, w Austrii kompozytorzy ze szkoły mannheimskiej. Punkt zwrotny wyznaczyli jednak w rozwoju tej formy dwaj kompozytorzy, których słusznie uważa się za ojców współtwórców kwartetu. Pierwszy z nich to Luigi Boccherini, włoski kompozytor działający w Hiszpanii, drugi zaś to Joseph Haydn.

Haydn (1732–1809) zaczął wcześniej; w 1764 roku wydał cztery kwartety, ale były to jeszcze dzieła w starym stylu *sinfonii a quattro*. Kompozytor zdawał sobie sprawę, że dalsze powielanie tego stylu nie ma sensu i poszukiwał nowych rozwiązań. Przełomowym dziełem okazało się dwudzieste *opus* ze słynnymi *Kwartetami słonecznymi*, których nazwa pochodzi od rysunku wschodzącego słońca na okładce pierwszego wydania z roku 1772. Dzieła zyskały większą

samodzielność i równowagę głosów, pojawiły się w nich fugi i rozbudowane struktury polifoniczne. W następnym zbiorze 6 kwartetów, skomponowanych 9 lat później, i jeszcze słynniejszym *opus* 33 Haydn nie powrócił już do tej metody, ale wymyślił coś zupełnie nowego. Zapewnił równowagę głosom, przez dominowanie kolejno poszczególnych instrumentów na zmianę. Zaczęły one dialogować ze sobą i prowadzić prawdziwy dyskurs – opinia Goethego powstała pod wpływem tych właśnie dzieł.

Z kolei Luigi Boccherini (1743–1805), zagorzały kameralista, swoje kwartety zaczął tworzyć już od roku 1761, nadając im od razu nowoczesną formę z harmonijnie rozdzielonymi partiami dla całej czwórki instrumentów, wyprzedził więc Haydna o ponad dziesięć lat. Rzecz w tym, że nie posiadał ani jego sławy, ani prestiżu, więc znaczenie, wpływ i rezonans tych kwartetów był daleko mniejszy. Napisał ich w sumie ponad dziewięćdziesiąt, a więc więcej od swojego słynnego rywala, jednak ponad połowa z nich to dwuczęściowe *quartettini* dla amatorów.

Pozostałe są bardzo wdzięczne pod względem melodyki wykształconej na wzorach *bel canto*, z domieszką melancholii i włoskiej słodyczy. Są nowoczesne, szczególnie pod względem harmonii i modulacji; wyjątkową popularnością cieszył się, i nadal cieszy, cykl 6 Kwartetów z op. 32, stworzony z ogromną dozą błyskotliwej inwencji.

W naszej skądinąd krótkiej wędrowce po historii kwartetu nie sposób pominąć Wolfganga Amadeusza Mozarta (1756–1791). Genialny kompozytor swój pierwszy kwartet napisał w roku 1770, opierając go nie tyle na włoskich wzorach, co naśladując wprost jednego kompozytora – wspomnianego wyżej Giovanni Battistę Sammartiniego. Jednak to nie Włochowi, a Niemcowi zawdzięczamy wybitne dzieła Mozarta. Zostały one napisane po zapoznaniu się przez Austriaka z cyklem kwartetów Haydna *opus* 33. Było to dla niego ogromnym przeżyciem, znakomitą lekcją i przede wszystkim inspiracją. Mozart już nie naśladuje starszego kolegi, tylko wyciąga wnioski. Pisze sześć kolejnych kwartetów ze słynnym listem dedykacyjnym, adresowanym do Haydna, w okresie od grudnia 1782 do stycznia 1784. Staje tu już Mozart na swoim najwyższym poziomie, wpisując je do rejestru najwybitniejszych kwartetów w historii.

Po ponad dwuletniej przerwie Mozart komponuje pojedynczy kwartet KV 499 D-dur, dedykowany Franzowi Hoffmeisterowi; jego nazwisko jest bardziej znane dzięki tej dedykacji a nie faktowi, że i on był autorem kwartetów. Utwór Mozarta w bardzo piękny i uroczy sposób łączy delikatność brzmienia z wartkim przebiegiem i pewną dozą ascetycznej powściągliwości. W latach 1789–1790 powstają jego trzy ostatnie kwartety – „pruskie” – dedykowane królowi Fryderykowi Wilhelmowi. Są one wyrazem niezwyklej

pogody ducha i odprężenia, jakby próbował w nich Mozart przezwyciężyć nękające go problemy zdrowotne i finansowe.

Wspomnijmy jeszcze Franza Schuberta (1797–1828), najbardziej wiedeńskiego z wybitnych austriackich kompozytorów. Przedwczesna śmierć odebrała mu możliwość dalszego rozwoju, a nas potomnych pozbawiła wielu arcydzieł, bowiem kwartety z ostatniego okresu życia kompozytora są świadectwem ogromnego rozwoju talentu i przejmującej twórczej metamorfozy.

Z 16 ocalałych kwartetów tylko kilka pochodzi z fazy dojrzałego rozwoju kompozytora. Nas z pewnością zainteresują cztery: *c-moll* – 1820 r., *a-moll* – 1824 r., *d-moll* – 1824 r. oraz *G-dur* z 1826 roku. Dramatyczny od początku do końca jest najśłynniejszy z jego kwartetów: *d-moll* D 810 „Śmierć i dziewczyna” ze słynnym cyklem kunsztownie opracowanych wariacji na temat własnej pieśni. Ostatnie dzieło w tym gatunku to równie słynny kwartet *G-dur* D 887, najszerzej rozbudowany, zwarty, ze świeżą, odkrywczą ekspresją; mógł on inspirować do dalszych poszukiwań i samego autora, gdyby nie jego śmierć...

Przypadek Beethovena

Na początek podkreślmy: nie ma żadnej legendy Beethovena, jest za to oszustwo biografów, którzy tym słowem pragnęli podkoloryzować i tak już barwne życie kompozytora, dostatecznie udokumentowane, gdzie mało miejsca zostaje na apokryficzne spekulacje. Oczywiście jest parę wyjątków, choćby nieustające poszukiwanie adresatki listu do „nieśmiertelnie ukochanej”.

Są za to fakty, które układają się idealnie w romantyczny życiorys.

Beethoven był niezrozumiany, biedny, głuchy, kochał i cierpiał.

Z tych komponentów częściowo prawdziwych i niemożliwych w dzisiejszych czasach namiastek i falsyfikatów skomponowano życiorys, w którym prawda ginie w postromantycznym sosie. Taki zafalszowany obraz kompozytora, stworzony już w XIX wieku, od Rollanda zaczynając, mógł być przyczyną obniżenia jego rangi jako kompozytora.

Był jednak romantykiem, ale z usposobienia, bez identyfikacji z tym nurtem, która przyświecała całemu następnemu pokoleniu artystów, bez egzaltacji i świadomej pozy. Jako kompozytor pozostał klasykiem; nawet jeśli formalny rygor ograniczał jego możliwości, to łamał go, tworząc mimo woli nowy ład i porządek.

Istnieje tutaj wyraźna analogia z twórczością Fryderyka Chopina. Choć ich osobowości tak bardzo się różniły, obaj pozostali klasykami formy, a romantyczny oddech twórczości intuicyjnie przeniknął do ich muzyki, Beethoven tylko uchylił drzwi, Chopin je szeroko otworzył.

Na modnych pocztówkach z kompozytorami z początków XX wieku prym wiodą Mozart, Schubert i przede wszystkim Beethoven, co świadczy o jego sporej popularności.

Beethoven odpoczywa w cieniu drzew, nasłuchując śpiewu ptaków, albo przemierza szybkim krokiem drogi i bezdroża, albo przystaje, notując pośpiesznie jakiś pomysł w kieszonkowym notatniku. Beethoven patrzy na gwiazdy przez okno w swoim zagraconym pokoju. Jego spojrzenie jest zawsze pełne blasku i melancholijnego zamyślenia. W tych ogranych motywach zawiera się jednak oczywista prawda o nim samym, przekazana przez naocznych świadków, ludzi życzliwych i tych gorzej nastawionych, którzy nie szczędzili mu oszczerstw.

Nic nie osłabi jednak potęgi jego geniuszu: ani fałszywa konotacja nadużywanego słowa, ani sceptycyzm malkontentów.

Złożona osobowość i talent, sprzężone ze sobą, stworzyły w efekcie niezwykłą potencję twórczą. Talent rozwijał umiejętnie, a nie mając nigdy lekkiego pióra, takiego jak Mozart, ogromnym wysiłkiem woli wyrывał piękno z pasją, dlatego jego muzyczny gest jest tak dosadny i szczerzy, i może dlatego wierzymy mu od ponad dwustu lat, a kolejne pokolenia dają się uwieść duchowej potędze tej muzyki.

Potężnym kontrastom dynamicznym, emocjom w ekstremalnych napięciach daleko bowiem jest do symulowanej teatralności, tak obecnej u pomniejszych kompozytorów, których nazwisk przez delikatność nie wymienimy, gdzie nadęty patos niekiedy trąci fałszem. Tutaj, przeciwnie, gwałtowność uczuć staje się prawdą, określa ją dobitnie nieskazitelność formy, jedna z tajemnic jego sztuki. Mówił przecież, co zostało skrętnie odnotowane: „Chcę zrzucić z serca, co mam w sercu” i zrzucił, uzyskując wyjątkową spójność myśli i uczuć w szeroko zakrojonych frazach. Wielkie emocje bowiem domagają się porządku, logiki, okazują się rozumne, zgodne z określeniem Norwida, stając się „miłości profilem”.

Bo jest jeszcze jeden profil kompozytora, jego drugi portret z drżącym, nieśmiałym uśmiechem, który można opisać frazesem prawdziwym, chociaż brzmiącym patetycznie: Beethoven cierpiał z miłości do świata, a świat tych uczuć nie potrafił mu odwzajemnić. Podobnie jak bratanek Karol, którym zaopiekował się po śmierci brata. Ofiarował mu przecież tak wiele, a otrzymał w zamian sporą porcję awersji. Trzeba przyznać, że w dużej mierze przyczyna leżała w samej naturze kompozytora, któremu brakowało życiowej zręczności, ale to jest częstym problemem artystów tej rangi.

Ten drugi portret, odsłaniający jego delikatne usposobienie, okazuje się niezwykłym atutem. Bo przecież Beethoven to nie tylko *Eroika*, pukanie losu i kipiące energią taktę *Appassionaty*, ale także utwory liryczne i poetyckie

o wyjątkowej artystycznej sublimacji. Podajmy kilka przykładów: *Molto adagio*, czyli pieśń dziękczynna z Kwartetu *a-moll* op. 132, *Lento assai* z ostatniego Kwartetu *F-dur*, *Cavatina* z Kwartetu *B-dur*, *Adagio molto e mesto* z Kwartetu *F-dur* op. 59, *Adagio sostenuto* z Sonaty *B-dur* op.106, *Largo e mesto* z Sonaty *D-dur* z op.10, *Andante com moto* z czwartego *Koncertu Fortepianowego*, czy *Adagio* z *IX Symfonii*. A przecież nie wyczerpują one pełnej listy dzieł, które wnikają w intymne zakątki psychiki, wprowadzając umysł w stan medytacji, uwalniając na mgnienie od doczesności i siły przyziemności. Jest to intuicyjne przeczucie wschodniej „uważności”, zatrzymania momentu, uchwycenia go w nieosiągalnym stadium nieustannego odpływu. Czas i przemijanie są od zawsze istotnymi składnikami muzyki, ale u Beethovena poprzez wzrost napięcia, a zarazem spowolnienie ruchu, kontemplacja chwili nabiera wyjątkowej mocy.

Inspiracja przychodzi z zewnątrz, z intensywnego przeżycia rzeczywistości. Miał bowiem umysł otwarty, co potwierdza znana i pokaźna lista lektur. Sporo zawdzięczał przyrodzie, otwartej księdze natury, jak ją nazywali romantycy, ale o tym w dużym stopniu zdecydowała indywidualna wrażliwość, a także panteistyczne odczucie istnienia. Bezinteresowny podziw był rodzajem jego szczególnej religijności, wszakże Bóg jest niepoznawalny, a dostępny zmysłom pozostaje tylko poprzez świat, który stworzył. Zachwyt i poznanie jego dzieła jest formą adoracji równie istotną, jak modlitwa. Jako prekursor romantyzmu nie był wyjątkiem. Artyści bowiem zdecydowanie zareagowali na potęgę natury; nie tylko malarze kreujący ją początkowo w mrocznych, złowrogich nastrojach, jako siłę bezwzględną i nieprzyjazną.

Później nadeszła faza idylliczna, znacznie bliższa kompozytorowi, o czym świadczy nie tylko klimat *Symfonii Pastoralnej*, jedyne programowe dzieła w jego twórczości, ale także liczne wypowiedzi zanotowane przez przyjaciół, znajomych i biografów.

Jedną z jego specjalności była technika wariacyjna, rozwinięta do granic perfekcji. Zaskakuje nas już sama specyfika błyskotliwych tematów z otwartą dyspozycją na przeobrażenia, ale przecież to nie tylko rzemiosło, ale także polot, który zawdzięczał być może odkrywaniu sekretów natury, niuansowaniu szczegółów w jej niezmiernym przelotnym bogactwie.

Świat ostatnich kwartetów Beethovena

Kwartet *Es-dur* op. 127

Po szesnastu latach przerwy Beethoven powrócił do tej formy i podobnie jak wcześniej, inspiracja przyszła z zewnątrz z Petersburga; było to zamó-

wienie księcia Golicyna, wielkiego entuzjasty sztuki Beethovena. Dotyczyło ono trzech kwartetów, za które, nawiasem mówiąc, nie zapłacono. Obiecane honorarium udało się odzyskać dopiero spadkobiercom kompozytora.

Kompozytor wywiązał się z umowy z takim zapałem, że dopisał jeszcze dwa następne, a wszystkie pięć tworzą najsłynniejszy w całej literaturze kameralnej cykl i stanowią zarazem szczyt możliwości w tej dziedzinie. Beethoven łamie tu wszelkie klasyczne reguły, a wprowadzone modyfikacje nie są ekstrawagancją, tylko głęboką, wewnętrzną potrzebą dostosowania ich formy do osobistej, subiektywnej wypowiedzi.

Wszystko spowija bogata szata harmoniczna smyczków i wszystko rozwija się wolno jakby poza czasem i przestrzenią. *Scherzo*, którego załączkiem jest krótki, spójny motyw, ukazane jest w bogactwie polifonicznych struktur, rozwija się z impetem i z entuzjastycznym porywem. Z czym silnie kontrastuje jego część środkowa utrzymana w tempie *presto*.

Również radosny w charakterze jest oszałamiający finał, skrzy się od nadmiaru pomysłów i frapujących brzmień.

Kwartet *B-dur* op. 130

Ze wszystkich kwartetów właśnie ten wydaje się być najbardziej nowatorski, odważny w przełamywaniu uświęconych konwencji. Szorstkie brzmienia, dysonanse, jaskrawe kontrasty i skrajnie odmienne fragmenty nieprzystające do siebie tworzą wrażenie dezintegracji i rozbicia formy. Dzieło to wieńczy Wielka Fuga, jeden z najbardziej zawiłych utworów w całej twórczości kompozytora; do dzisiaj uważana niekiedy za rodzaj dźwiękowej abstrakcji. Pod wpływem namowy wydawców i życzliwych osób Beethoven usunął ją i zastąpił nowym finałem, co dziwi znających jego upór.

Fuga została opublikowana jako osobne opus 133, ale we współczesnych wykonaniach często wraca się do pierwotnej wersji, z Fugą jako częścią szóstą i nowym finałem na zakończenie.

Szczególną uwagę zwraca część piątą, słynna *Cavatina*. Piękna melodia, wbrew tytułowi, nie posiada jednak pokrewieństwa wokalnego, jej czysto instrumentalny charakter uwydatnia harmoniczny przepych i piękne brzmienie. Mocnym akcentem objawia się środkowy fragment ze wskazówką kompozytora : „ze ściśniętym sercem”.

Finałowa Fuga, uszeregowana z następujących po sobie segmentów, jest drapieżna, piętrzy wszystkie techniczne zdobycze kompozytora, nie tylko o kontrapunktycznej naturze. Mimo rozwichrzonego wyrazu jest niezwykle sugestywna i robi na słuchaczach ogromne wrażenie. Osobno dokompono-

wany finał ukształtowany w formie ronda, jest bezpośredni w wyrazie, ale pełen wyrafinowanych pomysłów.

Kwartet *cis-moll* op.131

Z pięciu ostatnich, Kwartet *cis-moll* wyróżniany jest szczególnie jako najwybitniejsze dzieło z całej szesnastki. Złożony z siedmiu części, mimo ekspresyjnej różnorodności, jest logiczny, zwarty i odznacza się niezwykłą głębią wyrazu. Powstał w niemałym trudzie na przestrzeni wielu miesięcy, od listopada 1825 roku do lipca w roku następnym.

Pierwsza część jest fugą, ale bez ostrych konturów przepelniających *Wielką Fugę B-dur*; ta jest łagodna, skoncentrowana, wewnątrznie skupiona, zbliżona charakterem może najbardziej do medytacyjnych fug bachowskich, ale bez analogii fakturalnych, pokrewieństwo dotyczy wyłącznie warstwy ekspresywnej. Temat fugi nie jest wcale posępny, jest melancholijnym pojednaniem ze światem.

Dopełnieniem tego nastroju jest krótka część II oparta na jednym niezmiennym rytmie, ale więcej w niej napięcia, w szerszym rejestrze i ostrzejszych brzmieniach. Pełna werwy część trzecia, jest krótkim wprowadzeniem do kulminacyjnej części czwartej, którą otwiera skromna, pełna słodczy melodia obydwu skrzypiec na tle subtelnego pizzicata wiolonczeli. Stanie się ona kanwą cyklu ośmiu wariacji tworzących kalejdoskop barwnych różnorodnych ekspresji i sugestywnych niuansów.

Presto części piątej w rodzaju *scherza*, utkane z trzech tematów, pełne wigoru, jest rozluźnieniem po części poprzedniej, prowadząc niespodziewanie do *Adagia* części szóstej o melancholijnym nastroju, ono z kolei inauguruje ostatnią część finałową. Finał o wzniosłym nastroju, dostoyny i burzliwy, z bogatą polifonią dopina celu z niezwykłym przekonaniem.

Kwartet *a-moll* op. 132.

Kwartet został ukończony w czerwcu 1825 roku ze szkiców powstałych rok wcześniej przed chorobą. W ogólnych zarysach zbliżony jest do tradycyjnej konstrukcji sonatowej. Bogatą treść uczuciową wspiera tu cały czas niewzruszona logika konstrukcji. Jest pełnym pokory hymnem dziękczynnym wzniesionym do Boga, o wyjątkowym natężeniu piękna.

Beethoven pragnął miłości, kochał, ale nie zawsze czynił to zrzęcznie i świat nie zawsze potrafił mu się odwzajemnić – jego sztuka jest świadectwem tych doświadczeń, a Kwartet *a-moll* op. 132 znakomitym tego przykładem. Powstał jako trzynasty z kolei, piętnasty w kolejności wydania, w szczególnych okolicznościach, po szczęśliwym uzdrowieniu. Kulminację dzieła stanowi część trzecia *Molto adagio* opatrzona komentarzem:

„Modlitwa dziękczynna uzdrowionego poświęcona Bogu”. Chorałowy uroczysty nastrój podkreśla tu stara kościelna lidyjska tonacja. Przejściem do finału jest *intermezzo* w charakterze marsza, natomiast finał stanowi majsterszyk kompozytorskiej pomysłowości w charakterze stylizowanego walca, o śpiewnym temacie i licznych epizodach.

Kwartet *F-dur* op.135

Jest najkrótszym z pięciu późnych kwartetów, zwartym, skoncentrowanym, intensywnym w wyrazie, z niezwykle mocą oddziaływania. Decyduje o tym lapidarność pomysłów, mistrzostwo przetworzenia i sugestywna, trudna do ogarnięcia ekspresja. Jest zarazem ostatnim ukończonym dziełem Beethovena, powstałym w okresie między lipcem a październikiem 1826 roku. Kładzie się na nim cień śmierci kompozytora, który zmarł kilka miesięcy później 26 marca 1827 roku.

Życiowe fakty wplatają się tu w zdarzenia czysto muzyczne, sugerujące, że dzieło stanowi rodzaj ostatniej woli Beethovena o testamentowej zwięzłości, co podkreśla niewyjaśniony do dzisiaj zapis przy ostatniej części kwartetu: „trudna decyzja”, a później przy dwu kolejnych motywach pada pytanie: „czy tak musi być?” i następuje odpowiedź: „tak musi być”.

Zrozumiałe, że te słowa stały się źródłem licznych spekulacji o egzystencjalnym zabarwieniu. Pierwsza część składa się z drobnych motywów pojawiających się w różnych głosach. Duchowa pogoda stanowi esencję tego rozdziału: zamiast efektów dramatycznych pojawia się złagodzony konflikt beztroskich wątków i doniosłych myśli. I chociaż świat ostatnich kwartetów jest pozornie nieprzystępny, domaga się koncentracji, zarazem jest zadziwiająco otwarty, dosadny i chwytliwy, dlatego przyciąga uwagę słuchaczy i uprawia w niezmienny podziw prawie od dwóch wieków.

Był bezbronny wobec piękna natury. Widywano go na długich spacerach, które przeszły do historii, a wychodził bez względu na pogodę, często jeszcze przed świtem, aby wypatrzeć wschody słońca; w bezliku drobiazgów znaleźć przeblysł światła wśród gałęzi drzew i kropel rosy. Odizolowany postępującą głuchotą od ludzi, ale nie od świata, posądzany o mizantropię, chłonał przyrodę całym sobą.

Andrzej Kantecki

Monika Gryboś

Jestem przekonany, że...

Moje pedagogiczne credo Johna Deweya w świetle założeń neurodydaktyki

Dlatego też przygotować je (dziecko) do przyszłego życia znaczy dać mu panowanie nad sobą;

znaczy tak je wychować, aby w każdej chwili umiało w całej pełni korzystać ze swych uzdolnień

tak, by jego oko, ucho i ręka były stale gotowymi narzędziami wykonawczymi,

aby jego inteligencja w lot ogarniała zmienne sytuacje, w których wypadnie mu działać,

tak wreszcie, aby jego siły wykonawcze były przygotowane do działania oszczędnego i wydajnego.

John Dewey

Wprowadzenie

Józef Marek Śnieciński we wstępie do książki *Moje pedagogiczne credo* pisze o „kanonach, które zagwarantowały sobie stałe miejsce w polskiej i światowej kulturze”¹, zaliczając do nich publikację Johna

¹ J.M. Śnieciński, *Sięgnijmy do źródeł*, [w:] J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, Warszawa 2005, s. 5.

Deweya². We współczesnym języku polskim słowo kanon jest komponentem m.in. wyrażeń: kanon literacki, kanon lektur szkolnych, kanon piękna, kanoniczna godzina, czyli „godzina przeznaczona na obowiązkowe modlitwy”³. Kanon definiuję jako podstawę, bez której trudno się obejść, jako filar i trzon, od których należy zaczynać intelektualne i nie tylko intelektualne peregrynacje. Takie rozumienie kanonu sformułowałam na bazie mojego potocznego doświadczenia językowego.

J.M. Śnieciński poprzedza lekturę tekstu J. Deweya refleksją, iż tłumaczenia dzieł klasyków pedagogiki są rzadkie i trudno dostępne w polskich bibliotekach. Jego zdaniem przekład *Mojego pedagogicznego creda* autorstwa Józefa Pietera jest

² John Dewey (1859–1952) – filozof, pedagog, wykładowca akademicki, progresywiata.

³ S. Skorupka, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, t. I–II, Warszawa 1977, s. 316.

znaczącym wkładem w rozwój rodzimej kultury czytelniczej, humanistycznej i społecznej. Zamiast czytać dzieła o dziełach warto sięgnąć *ad fontes* – zachęca autor we wstępie.

Słowami, które wydają się trafnie określać 33-stronicowego Deweya, są: *książeczka* i *dzielko*. Tych ostatnich nie wolno lekceważyć. *Nie oceniaj książki po okładce* – powiedziano w przysłowiu. Mała objętość lektury daje możliwość niewymuszonego i niespiesznego kontaktu czytelnika ze słowem pisany. *Dzielko*, traktowane z zainteresowaniem i należnym szacunkiem, okazuje się bazą metodyczno-dydaktyczną, wytyczającą takie ścieżki, na których uczeń staje się „uczestnikiem intelektualnych i moralnych zasobów, zdobytych przez ludzkość”⁴.

Słowo *credo* oznacza poglądy i zasady, którymi ktoś kieruje się w życiu. Tytuł publikacji J. Deweya wydaje się bardzo osobisty. Zaimek *moje* i rzeczownik *credo* świadczą o tym, że autor chciał podzielić się z czytelnikami czymś ważnym i osobistym. Lekturze sprzyja niewielka objętość i uporządkowana forma przekazu, której wykładnikami są myślniki. Każde zdanie wydaje się być ważne, wszakże to *credo*, a więc wyznanie niepozbawione emocji.

Tekst podzielono na 5 rozdziałów: *Co to jest wychowanie?*, *Co to jest szkoła?*, *O przedmiotach nauczania szkolnego*, *O istocie metody w nauczaniu*, *Szkoła a postęp społeczny*. Tezy, które stawia i rozwija autor, zostaną w tym artykule omówione w świetle założeń neurodydaktyki. Obserwacje i postulaty stawiane przez autora żyjącego na przełomie XIX i XX wieku wydają się bliskie tym, które neurodydaktycy wysuwają w XX i XXI stuleciu⁵.

Co to jest wychowanie?

Tresura polega na „wdrażaniu zwierząt do mechanicznego wykonywania określonych czynności”⁶. Według J. Deweya również w świecie ludzi może dojść do sytuacji, którą autor konceptualizuje za pomocą metafory *wychowanie jako tresura*. Postępowanie nauczyciela (rodzica, opiekuna itd.) przypomina działania tresera, kiedy „nie staramy się oprzeć wychowawczych wysiłków na samodzielnych czynnościach dziecka, wynikających z wrodzonej

⁴ J. Dewey, *op. cit.*, s. 9.

⁵ Neurodydaktyka to dyscyplina, która, opierając się na badaniach nad mózgiem, stawia sobie za cel tworzenie nowych koncepcji pedagogicznych, a także inicjuje poszukiwanie systemu edukacyjnego, który jest przyjazny mózgowi i pozwala lepiej wykorzystać jego silne strony. Zob.: M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

⁶ S. Skorupka, *op. cit.*, s. 387.

inicjatywy, niezależnej od wychowawcy⁷. Skrajnym przykładem tresury jest wychowanie z praktykowaną musztrą i reżimem, który nie uznaje sprzeciwu i nie dopuszcza do głosu indywidualnych potrzeb. Wojciech Kuczok stworzył w powieści *Gnój* makabryczny portret dziecka rasy ludzkiej, którego wychowanie sprowadza się do nieposzanowania elementarnej godności i indywidualności. Wychowanie to nie tresura, a więc nie przymus, nie kontrola, nie reglamentacja i klasyfikacja – konstatuje J. Dewey.

Zdaniem autora punktem wyjścia dla wszelkich posunięć wychowawczych powinien być potencjał ucznia; dziecko dysponuje bowiem ogromnym wachlarzem możliwości. „Instynkty i siły wrodzone”⁸, „duchowe siły dziecka”⁹, „czynności spontaniczne jednostki”¹⁰ czekają, aby zostać dostrzeżone i funkcjonalnie aktywowane. Edukacja ma bazować na „uwzględnianiu indywidualnych sił, upodobań i zainteresowań”¹¹.

Wydaje się, że J. Dewey dostrzega w swojej pracy wartość wolności. Jego *credo* zawiera apel o wolność, rozumianą jako prawo do samodzielności, niezależności i sprawstwa, poszanowanie inicjatyw drugiego człowieka, możliwość wyrażania własnych potrzeb, uczuć, emocji, bez ryzyka zbędnych ograniczeń. Można rozbudowywać asocjacje wolności zgodne z osobistą i wspólnotową perspektywą, oraz takie, które godzą obydwie. Mnie wyobrażenie wolności, którą ma jednostka w trakcie procesu uczenia – nauczania, kojarzy się z drogocennym rezerwuarem, w którym jest miejsce dla bezpieczeństwa¹², poczucia stabilizacji, poczucia własnej wartości i tych wszystkich celów, które wymieniono w motcie do tego opracowania. Tylko takie wychowanie, w którym na pierwszym miejscu stawia się wolność człowieka z jego prawem do decyzyjności jest w stanie dopomóc jednostce we „wrastaniu w społeczną świadomość gatunku”¹³ i sprawić, że człowiek staje się „spadkobiercą nagromadzonego kapitału cywilizacji”¹⁴.

Nie ma wychowania bez prawa do wolności. Nie ma wychowania bez prawa do swobodnego ujawniania i wyrażania zainteresowań. Wszystkie dzieci są zdolne – wynika z założeń przyjętych przez J. Deweya. W jego opinii „musimy umieć dopatrzeć się w szczebiocie dziecka zdolności i zapowiedzi

⁷ J. Dewey, *op. cit.*, s. 10.

⁸ *Ibidem*, s. 10.

⁹ *Ibidem*, s. 11.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *Ibidem*, s. 13.

¹² Por.: „Efektywna nauka wymaga dobrych relacji i poczucia bezpieczeństwa”: M. Żylińska, *op. cit.* (*Neurodydaktyka...*), s. 60.

¹³ J. Dewey, *op. cit.*, s. 9.

¹⁴ *Ibidem*.

przyszłych jego stosunków z ludźmi i rozwiniętej już mowy, ażeby móc w sposób właściwy kierować ową pierwotną dążnością”¹⁵. „Wtedy jedynie przystosujemy dziecko odpowiednio do istniejących warunków społecznych, gdy umożliwimy mu swobodny rozwój istniejących w nim sił naturalnych”¹⁶. Użyta przez autora forma my inkluzywnego służy przystosujemy, zwracając się, w imieniu wspólnoty, do wszystkich tych, którym leży na sercu dbałość o jakość wychowania.

Według J. Deweya:

Wychowanie musi się rozpoczynać od wglądu psychologicznego w zdolności, zainteresowania i przyzwyczajenia dziecka i to musi też stanowić kryterium we wszystkich poczynaniach wychowawczych. Ale dalej konieczna jest nieustanna interpretacja tych zdolności, zainteresowań i nabytych sposobów zachowania się dziecka – musimy wiedzieć, do czego one zmierzają¹⁷.

Obserwacje poczynione w *Moim pedagogicznym credo* są zbieżne z edukacją, którą propagują Gerald Hüther¹⁸ i Uli Hauser¹⁹. Autorzy popularnonaukowej książki *Wszystkie dzieci są zdolne* przekonują, że każde dziecko jest zdolne, i że miarą zdolności nie jest ocena uzyskana w szkole czy liczba zdobytych na teście punktów. „Wyjątkowe uzdolnienia wciąż są mylone z dobrą oceną”²⁰ – twierdzą naukowiec i dziennikarz. Ich zdaniem to my, dorośli, trzymamy się kurczowo takiego rozumienia zdolności, w którym bagatelizuje się wiedzę na temat tego, jak uczy się mózg, i tego, jak przydatne w uczeniu się – nauczaniu w XXI w. są kompetencje miękkie. Słowa *potencjał, zdolności, uzdolnienia, talent* są znaczenie bardziej pojemne znaczeniowo niż się przyjęło.

Talent nie musi ujawnić się automatycznie w postaci niezwykłych osiągnięć czy nadzwyczajnych umiejętności. Jest to w pierwszej linii określony potencjał, możliwość rozwinięcia pewnych zdolności lub osiągnięcia w konkretnej dziedzinie sukcesów znacznie przewyższających dokonania innych ludzi²¹.

G. Hüther i U. Hauser, podobnie jak J. Dewey, zachęcają rodziców, opiekunów i nauczycieli do uważnego obserwowania dzieci, dla których

¹⁵ *Ibidem*, s. 11.

¹⁶ *Ibidem*, s. 12.

¹⁷ *Ibidem*, s. 13.

¹⁸ Gerald Hüther jest profesorem neurobiologii w Klinice Psychiatrycznej Uniwersytetu w Getyndze. Podczas I Kongresu Neurodydaktyki (13-14.10.2014, Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy) wygłosił wykład pt. *Dlaczego wszystkie dzieci są zdolne?*

¹⁹ Uli Hauser jest dziennikarzem i laureatem nagrody czasopism niemieckich Theodor-Wolff-Preis.

²⁰ G. Hüther, U. Hauser, *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty*, Słupsk 2014, s. 22. *Wstęp do wydania polskiego*, M. Żylińska, [w:] *Ibidem*

²¹ *Ibidem*, s. 16.

ciekawość poznawcza jest naturalną cechą: „(...) stała i czujna obserwacja zainteresowań posiada dla wychowawcy niezmiernie doniosłe znaczenie”²².

„Żadne dziecko nie rezygnuje dobrowolnie z poszukiwania, zadawania pytań i przyswajania sobie wciąż nowych faktów”²³ i każde „dziecko jest wysoce utalentowane w niepowtarzalnym, tylko dla niego charakterystycznym znaczeniu”²⁴. Zdaniem autorów edukacja jest nadmiernie sterowana i sformalizowana. Na tym polega jej bolesny paradoks, bo dobre intencje stworzenia optymalnych warunków do uczenia i postulatory podmiotowego traktowania uczniów zderzają się z realiami szkoły, w której królują testocentryzm²⁵ i ewaluacja. Ta ostatnia, w wielu przypadkach, zdaje się zajmować miejsce edukacji i staje się jej substytutem. „Dzieci to gatunek orłów, a nie kurczaków”²⁶ – apelują G. Hüther i U. Hauser. Uczniowie zasługują na prawdziwe, godne wychowanie, a nie takie, które przypomina tresurę²⁷, szkolenie małych kotków w łapaniu myszy²⁸, przycinanie drzewku gałązek²⁹, „fabrykowanie” jednostek, które dobrze przystosowują się do sytuacji. Autorzy postulują, aby dać uczniom większą niezależność i swobodę. Skoro dzieci są naturalnie obdarzone chęciami i zdolnościami eksploracji świata, i skoro uczą się, rozwiązując problemy, to może warto pozwolić im na odkrywanie i rozwijanie własnych zdolności. Według autorów książki *Wszystkie dzieci są zdolne* rozwój jest możliwy:

jedynie dzięki wyrozumiałości i odpowiedniemu wsparciu osoby dorosłej będącej dla dziecka wzorem do naśladowania. Tylko w tej sytuacji w płacie czołowym mózgu może utrwalić się poczucie własnej sprawczości, które jest podstawą automotywacji, a w przyszłości będzie pomocne w procesach uczenia się i pozwoli dziecku odnaleźć się w labiryncie wyzwań, ofert i wymagań współczesnego świata³⁰.

J. Dewey, G. Hüther i U. Hauser przekonują, że skuteczny nauczyciel nie powinien zapominać o humanistycznym wymiarze swojej pracy, w której

²² J. Dewey, *op. cit.*, s. 27.

²³ G. Hüther, U. Hauser, *op. cit.*, s. 140.

²⁴ *Ibidem*, s. 99.

²⁵ System testocentryczny – system edukacji kładący zbyt duży nacisk na regularne sprawdzanie wiedzy ucznia za pomocą testów z zero-jedynkowym kluczem i oparty na przeświadczeniu, że systematyczne kontrolowanie postępów przekłada się na lepsze wyniki. Termin zaproponowany przez dr M. Żylińską. M. Żylińska, *Mózg idzie do szkoły*, C:\Documents and Settings\User\Pulpit\Mózg idzie do szkoły Centrum Nauki Kopernik.mht (data dostępu: 25.11.2014).

²⁶ G. Hüther, U. Hauser, *op. cit.*, s. 36.

²⁷ *Ibidem*, s. 100.

²⁸ *Ibidem*, s. 102.

²⁹ *Ibidem*, s. 101.

³⁰ *Ibidem*, s. 105.

musi się znaleźć miejsce dla wspierania w rozwiązywaniu złożonych problemów, inspirowania, improwizowania, pokazywania sposobów radzenia sobie z porażkami i trudnymi emocjami, okazywania empatii, uczenia odpowiedzialności i pracy zespołowej.

Według J. Deweya i neurodydaktyków: „Wszelkie wychowanie jest procesem. Prawdziwe wychowanie dochodzi do skutku jedynie dzięki pobudzaniu wrodzonych sił dziecka przez wymogi społeczne sytuacji, w której się znalazło”³¹. Niestety „podążanie za własnymi zainteresowaniami i zgłębianie jedynie wybranych dziedzin czy zagadnień wiąże się obecnie z dużym ryzykiem egzaminacyjnej porażki”³². „Obecny system edukacji nie tylko ogranicza szanse rozwoju „mniej uzdolnionych”, lecz także nie radzi sobie z tymi „bardziej pojętnymi”³³ – diagnozują G. Hüther i U. Hauser.

Za słuszością takiej tezy przemawia przykład Beaty Pawlikowskiej – pisarki i podróżniczki, która w książce *W dżungli życia. Poradnik dla dziewczyn i chłopców (oraz niektórych dorosłych)* podzieliła się doświadczeniem z lat szkolnych:

Trudno było mi się skoncentrować na nauce kompletnie nieinteresujących rzeczy w szkole. Pewnego razu na lekcji polskiego jako zadanie domowe mieliśmy opisać jakiś fragment życia Barbary i Bogumiła z *Nocy i dni*. Okropnie się męczyłam. Próbowałam się zmusić do tego wypracowania i zaczęłam pisać – ale zamiast Barbary i Bogumiła, porwała mnie historia Jacka Londona. Był moją bratnią duszą – tak samo pełen niezniszczalnych marzeń, samotny i „inny”, odstający od reszty świata. Pech chciał, że następnego dnia zostałam wywołana do odpowiedzi.

- Napisałam pracę domową – powiedziałam – ale... w trakcie pisania trochę mi się zmienił temat.

- Przeczytaj – poleciła pani od polskiego.

- Ale... to nie jest wypracowanie o Bogumile i Barbarze.

- Przeczytaj.

Wstałam i przeczytałam na głos od początku do końca, pełną emocji, wykrzykników i znaków zapytania opowieść o samotnym marynarzu, który pragnął zostać sławnym pisarzem i myślał, że jest brzydkim kaczątkiem w świecie wyższych sfer, by w końcu zrozumieć, że ten „lepszy świat” to tylko gra pustych pozorów.

- Hm – powiedziała pani od polskiego, kiedy skończyłam. – Na jutro napisz wypracowanie na zadany temat o Bogumile i Barbarze z *Nocy i dni*³⁴.

³¹ J. Dewey, *op. cit.*, s. 9–10.

³² *Ibidem*, s. 25.

³³ G. Hüther, U. Hauser, *op. cit.*, s. 16.

³⁴ B. Pawlikowska, *W dżungli życia. Poradnik dla dziewczyn i chłopców (oraz niektórych*

„Najlepszym wsparciem, jakiego nauczyciel może udzielić uczniowi, jest wiara w jego możliwości”³⁵. Po przeczytaniu opisaną przez B. Pawlikowską historii pojawiają się pytania: Co by było, gdyby autorce zabrakło wytrwałości, konsekwencji, kreatywności, uporu w sprośowaniu postawionym sobie wymaganiom? Co by było, gdyby nauczyciel, zamiast obojętności, okazał w tej ważnej dla swojej uczennicy chwili, zrozumienie, aprobatę, zachęte? Co by było, gdyby...?

Co to jest szkoła?

Jak pisze J. Dewey: „Życie społeczne szkoły powinno dziecku dostarczać podniecie do pracy i pracę tę normować”³⁶. Zgodnie z zacytowaną tezą szkoła ma dostarczać uczniom impulsów do rozwoju, stanowić bodziec dla rozkwitu zdolności. Aby spełniać taką funkcję:

Szkoła musi przedstawiać pewną formę obecnego życia. Tak samo rzeczywistą i naprawdę życiową dla dziecka, jak i to życie, które ono prowadzi w domu, w otoczeniu sąsiedzkim lub na boisku. Wychowanie, które nie dokonuje się przez pewne formy życia, formy, które same przez się są warte tego, aby je przeżyć, jest zawsze tylko ubogą namiastką prawdziwej rzeczywistości i prowadzi do skrepowania i stłumienia życia dziecka³⁷.

J. Dewey postuluje w szkole podjęcie i kontynuację czynności, z którymi dziecko zapoznało się już w domu³⁸. Kształcącą i stymulującą funkcję pełni środowisko bogate w bodźce edukacyjne. Tylko takie otoczenie, które wchodzi w skład żywego doświadczenia dziecka³⁹, sprzyja procesowi uczenia się i nauczania. Neurodydaktycy, zamiast szkoły, w której udziela się i reprodukuje wiadomości w sposób oderwany od realnych doświadczeń, proponują przyjazną uczniowi i bogatą poznawczo szkołę: szkołę teatr, szkołę wytwórnię filmową, szkołę ogród, szkołę kuchnię, szkołę stanowisko redaktora, szkołę księgarnię, szkołę laboratorium, szkołę galerię, szkołę muzeum itd.

Aby nauka była efektywna i przyjemna, szkoła musi mieć mimetyczny charakter, tzn. przedmioty szkolne i środowisko, w którym odbywa się proces uczenia się – nauczania, powinny odnosić się do doświadczeń uczniów w życiu codziennym i społecznym. W rozdziale *O przedmiotach nauczania szkolnego* zwraca się uwagę na relacyjny charakter przedmiotów szkolnych (*dorosłych*), Michałow– Grabina 2005.

³⁵ M. Żylińska, *op. cit.* (*Neurodydaktyka...*), s. 61.

³⁶ J. Dewey, *op. cit.*, s. 17.

³⁷ *Ibidem*, s. 15.

³⁸ *Ibidem*, s. 16.

³⁹ *Ibidem*, s. 17.

i życia, w którym uczestniczy dziecko. Bardzo istotne jest – zdaniem J. Deweya – uświadomienie wychowankom realnego stosunku, jaki zachodzi między przyswajanymi na lekcjach treściami a doświadczeniami, które spotykają ich w życiu.

W tym momencie warto zadać sobie pytanie, po co chodzimy/chodziliśmy do szkoły, po co posyłamy do szkół dzieci, po co chodzimy na zebrania klasowe, po co monitorujemy wyniki dzieci za pomocą e-dzienników. Czy traktujemy szkołę jako pożądane i ważne doświadczenie, które odgrywa ogromną rolę w kształtowaniu osobowości, uczy życia w grupie i ma wpływ na kolejne jego etapy?

O celach edukacji, za pomocą zdań paralelnych, pisze M. Żylińska:

Czy chcemy przygotować młodych Polaków do roli kreatywnych, innowacyjnie myślących twórców, czy raczej będziemy wspierać naukę „po śladzie” i nagradzać tych, którzy potrafią powielać znane schematy i potrafią najlepiej się dostosować? Czy celem jest wychowanie ludzi umiejących wyrażać własne, czy cudze myśli? Czy szkoła ma ograniczać się do przekazywania informacji, czy powinna również rozwijać kreatywność, umiejętność pracy w grupie, czy zdolność wyszukiwania i selekcji informacji? Czy chcemy rozwijać u uczniów jedynie tzw. twarde kompetencje, które łatwo sprawdzić za pomocą testów, czy również te miękkie, o które coraz głośniej dopominają się pracodawcy? Czy miarą sukcesu edukacyjnego powinna być liczba zdobytych na teście punktów, czy raczej to, czy uczeń rozwinął w szkole swoje zainteresowania i zachował chęć do nauki?⁴⁰

Proponuję szczerą rozmowę z samym sobą i odpowiedzi na każde z postawionych pytań. Ja, odpowiadając na nie, chcę samodzielnie myślących, pomysłowych, niepoddających się cudzemu dyktatowi i niezastraszonych wynikiem i oceną społeczeństw.

„Zadanie nauczyciela polega na tym, aby na podstawie bogatszego doświadczenia i dojrzałszej mądrości przygotować dziecko do dyscypliny życia” – twierdzi J. Dewey⁴¹. W innym miejscu pisze, że:

Nauczyciel nie po to jest w szkole, aby narzucić dziecku pewną ilość wyobrażeń albo wpoić mu pewien zasób nawyków, lecz po to, aby jako członek szkolnej społeczności dokonywać nieustannie umiejętnego doboru wpływów, mających oddziaływać na dziecko, i aby mu dopomagać w dawaniu właściwych odpowiedzi, czyli reakcji na wpływy⁴².

Nie można ograniczać wymiaru doświadczeń zdobywanych w szkole do sytuacji egzaminacyjnych, sprawdzianów, testów i porównywania wyników, które osiągają uczniowie. Zdaniem M. Żylińskiej: „Uczniowie powinni zdo-

⁴⁰ M. Żylińska, *op. cit.* (*Neurodydaktyka...*), s. 9–10.

⁴¹ J. Dewey, *op. cit.*, s. 18.

⁴² *Ibidem*.

być w szkole umiejętności wyznaczania własnych celów i konsekwentnego dążenia do ich realizacji, a także nauczyć się wytrwałości⁴³. Szkoła jest, posługując się biologiczną metaforą, żywym organizmem, złożonym z tysięcy różniących się od siebie istot. W placówkach edukacyjnych powinno się szczególnie dbać o kształcenie umiejętności ważniejszych w dorosłym życiu niż rozwiązywanie testów (zaznaczanie odpowiedzi) na czas.

O istocie metody w nauczaniu

Obserwacje M. Żylińskiej są zbieżne z tezami J. Deweya, według którego „zmuszamy dziecko do zachowania się biernego, odbiorczego, chłonnego”⁴⁴ i „za dużo aktywności i kontroli pochodzi od samego nauczyciela”⁴⁵. Należy zaznaczyć, że „w rozwoju naturalnym dziecka zachowanie się czynne wyprzedza funkcje czysto odbiorcze, uzewnętrznianie się (ekspresja) jest wcześniejsze od odbierania wrażeń (impresji)”⁴⁶.

Zdaniem M. Żylińskiej „odejście od zewnętrznego sterowania jest warunkiem rozwinięcia samodzielności uczniów”⁴⁷. Ich potencjał „może być wykorzystany tylko wtedy, gdy nauczą się być twórcami, a nie jedynie biernymi odtwórcami i naśladowcami”⁴⁸. Według Krzysztofa J. Szmidta „szkoła oraz rodzina niejednokrotnie hamują rozwój zdolności twórczych dzieci i młodzieży”⁴⁹. Twórcze predyspozycje cechują nie tylko dzieci, ale i dorosłych. Również nauczyciel może przejawiać zachowania twórcze, które sprzyjają produktywnemu nauczaniu i aktywności uczniów. Aby można zachęcić uczniów do nauki i inspirować do samodzielnych działań, np. prób badawczych, nauczyciel powinien zrzec się roli „wyroczni” i instancji nadawczej oraz „uświadomić sobie dostojność swojego powołania”⁵⁰. „To my, tworząc określone środowisko, decydujemy o tym, czym będą zajmować się dzieci” – zaznacza M. Żylińska⁵¹.

Neurodydaktycy przekonują, że na lekcjach to uczniowie powinni przejmować inicjatywę i decydować, jak rozwiążą sformułowany przez na-

⁴³ Żylińska M., *op. cit.* (*Neurodydaktyka...*), s. 60

⁴⁴ *Ibidem*, s. 26.

⁴⁵ *Ibidem*, s. 18.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 25.

⁴⁷ M. Żylińska, *op. cit.* (*Neurodydaktyka...*), s. 47.

⁴⁸ *Ibidem*, s. 198.

⁴⁹ K.J. Szmidt, *Warsztat kreatywnego myślenia*, „Psychologia Dziś” 2014, nr 2, s. 12.

⁵⁰ J. Dewey, *op. cit.*, s. 32.

⁵¹ M. Żylińska, *op. cit.* (*Neurodydaktyka...*), s. 12.

uczyciela problem⁵². Bardzo ważne w procesie uczenia się – nauczania jest łączenie wiedzy kognitywnej z emocjami i aktywnością ciała. W nauczaniu przyjaznym mózgowi chodzi o to, aby wspierać naturalne procesy uczenia się. Trzeba pamiętać o tym, że w efektywnej nauce, przyjaznej mózgowi, stosuje się metody i środki stymulujące tworzenie nowych połączeń neuronalnych. Im głębsze jest przetwarzanie informacji, tym więcej wiadomości ma szansę być zapamiętanych. „Dzięki zadaniom umożliwiającym autonomiczne i kreatywne działania wzrasta efektywność uczenia się”⁵³ – zaznacza autorka *Neurodydaktyki. Nauczania i uczenia się przyjaznego mózgowi*. Czy polecenia proponowane w zeszytach ćwiczeń, podręcznikach, w kartach pracy itp. stymulują tworzenie nowych połączeń neuronalnych? „Rozwiązywanie typowych zadań w zeszytach ćwiczeń nie wymaga głębokiego przetwarzania informacji”⁵⁴. „Mózg ludzki to doskonałe narzędzie do rozwiązywania konfliktów, a nie do uczenia się rzeczy na pamięć, dlatego dzieci poszukują wciąż nowych wyzwań, dzięki którym mogą się rozwijać”⁵⁵.

Aby w mózgu doszło do tworzenia nowych połączeń neuronalnych, należy uczyć poprzez działanie i wskazywać, że przyswajana wiedza i nabywane umiejętności mają związek z rzeczywistością. Kształcenie umiejętności pisania ogłoszeń, nauka symboli pierwiastków, przyswajanie dat, pojęć i nazwisk nie może być oderwane od świadomości, że wszystkie wymienione elementy, poznawane na różnych etapach edukacji, w mniejszym lub większym stopniu, są obecne w życiu człowieka i społeczeństwa. Nieodłącznym elementem neuronauczania jest ekspozycja na użyteczności, pożyteczności i atrakcyjności nauczanych treści.

„Wyobrażenie jest w nauczaniu narzędziem o największym znaczeniu”⁵⁶ – stwierdza J. Dewey. Pisze on o wyobraźni jak o kluczu, który pozwala rozpalić uczniowskie zainteresowania i jest sprzymierzeńcem nauczyciela. Wyobrażenia nic nie kosztuje. Jej wykorzystanie jest o niebo bardziej ekonomiczne niż użytkowanie komputera (zużycie prądu) i rozwiązywanie kart pracy (koszty zakupu i skopiowania materiałów).

Neurodydaktycy postulują naukę emocjonalną, czyli zaangażowaną uczuciowo, popartą przykładami z życia, w której łączy się posiadane informacje z nowymi, swobodnie operuje elementami, naukę, w której dba się o rozwój wyobraźni ucznia i zachęca do samodzielnych czynności. Własna

⁵² *Ibidem*, s. 190.

⁵³ M. Żylińska, *op. cit.* (*Neurodydaktyka...*), s. 44.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 42.

⁵⁵ G. Hüther, U. Hauser, *op. cit.*, s. 60.

⁵⁶ J. Dewey, *op. cit.*, s. 26.

aktywność jest bowiem tym, co buduje i wzmacnia połączenia między neuronami. Przykładem są sensualne, sugestywne, ciekawe i inspirujące lekcje na świeżym powietrzu, w ruchu, w zapachu roślin, których nauczyciel nie pokazuje w książce, ale daje uczniom możliwość dotknięcia, powąchania, posmakowania itp.

Podsumowanie

Wydaje się, że spostrzeżenia J. Deweya są zbieżne z założeniami neurodydaktyki, czyli nauczania i uczenia się przyjaznego mózgowi. Książka wydana w 1897 r. znajduje się w polu zainteresowań praktyków i adeptów koncepcji dydaktycznej, którzy postulują odejście od transmisyjnego modelu nauczania, który „nie jest ani przyjemny, ani efektywny”⁵⁷. Funkcję decydenta pełni w dzisiejszej szkole nauczyciel, który narzuca podopiecznym rozwiązania. Kontrola i mała aktywność uczniów na lekcji sprawiają, że u uczniów spada pomysłowość i motywacja do jej ujawniania. Trzeba sobie zdać sprawę, że „Dziecko nie działa jak segregator, do którego wystarczy wpiąć właściwe kartki”⁵⁸. Motorem do nauki powinna być motywacja wewnętrzna, a nie zewnętrzne sterowanie i narzucanie. Zarówno J. Dewey, jak i współcześni neurodydaktycy dostrzegają potencjał nauczycieli, których przemyślane, konsekwentne postępowanie i wsparcie może być iskrą, która rozpali drzemiące w dziecku i nastolatku pokłady odkrywcy, krytyka, konstatatora, twórcy, komentatora ...

Wiedza o mózgu człowieka staje się drogowskazem w wytyczaniu nowych, bardziej efektywnych i bardziej przyjaznych dróg edukacyjnych, na których mają się spotkać wspierający, wierzący w ucznia nauczyciele i uczniowie. Neurodydaktycy starają się być uważnymi obserwatorami zdolności i uzdolnień tych ostatnich. Takie skoncentrowanie na uczniu, uważność, towarzyszenie mu w jego rozwoju są zbieżne z postulatami J. Deweya, aby w wychowaniu brać pod uwagę „instynkty i siły wrodzone dziecka”⁵⁹.

Minęło 117 lat od daty pierwszego wydania *Mojego pedagogicznego creda*. Dla zwolenników neurodydaktyki wzruszające i krzepiące jest to, że „to już było”, że ktoś i nie byle kto (wykładowca akademicki, filozof), apelował o to, co postuluje się w XX i XXI w. Smutne jest to, że choć zmieniły się realia społeczno-polityczne, i minęło stulecie, to... nic (może niewiele) się nie zmieniło w kwestiach, o których z takim zdecydowaniem pisał

⁵⁷ M. Żylińska, *op. cit.* (*Neurodydaktyka...*), s. 10.

⁵⁸ J. Bauer, *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*, Warszawa 2008, s. 90.

⁵⁹ J. Dewey, *op. cit.*, s. 10.

J. Dewey, zaczynając każdy rozdział od *Jestem przekonany, że...* Nadal trzeba walczyć, apelować, „walić głową w mur”, tłumaczyć to, co zauważono już tak dawno. Nie poddaję się jednak.

Monika Gryboś jest polonistką, stypendystką Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2012). Absolwentka Kursu Retoryki i Krytyki Praktycznej w Polskiej Akademii Nauk, studiów podyplomowych *Literatura i książka dla dzieci i młodzieży wobec wyzwań nowoczesności* na Uniwersytecie Warszawskim i *Neurodydaktyki z tutoringiem w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy*. Autorka artykułów opublikowanych w „*Polonistyce*”, „*Kwartalniku Językoznawczym*” i tomach pokonferencyjnych. Zawodowo prowadzi zajęcia indywidualne i kursy przygotowujące do sprawdzianu szóstoklasisty, testów predyspozycji językowych, egzaminu gimnazjalnego (część humanistyczna) oraz ustnej i pisemnej matury.

Grzegorz Ćwiertniewicz

Przegląd funkcji i status społeczny zawodu nauczycielskiego: od starożytności do XIX wieku

Do głównych zadań literatury pedagogicznej należy od wieków określać cechy idealnego nauczyciela, a także poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: jak przygotowywać pedagogów do pełnienia roli wzorowych wychowawców. Celem niniejszego artykułu jest próba usystematyzowania stale narastającej wiedzy o funkcjach i statusie społecznym i uwarunkowaniach prawnych zawodu nauczycielskiego, od czasów starożytnych do współczesnych. Dzięki historykom zajmującym się dziejami oświaty wiadomo, że w każdym okresie podejmowano te same problemy: Co powinien wiedzieć nauczyciel?, Jaką powinien mieć osobowość?, Dlaczego pozycja społeczna nauczycieli była i jest tak niska? Owe kwestie zostały podjęte w poniższych rozważaniach.

Nauczyciel w czasach starożytnych

W epoce starożytnej nauczycielem mógł zostać każdy znawca przedmiotu. Było to jedyne kryterium, jakie musiała spełnić osoba zajmująca się nauczaniem innych. Z racji, iż umiejętność pisania i czytania posiadali wyłącznie kapłani, to oni stawali się nauczycielami, cieszącymi się autorytetem. Dzieje nauczycielstwa pokazują jednak, że z owym poważaniem bywało różnie. Przykładowo chińscy nauczyciele byli niżsi rangą od wyższych urzędników państwowych, może dlatego, że edukacja w Chinach nie przygotowywała młodzieży do działalności zawodowej. Istniała jako cel sam w sobie. Kształcenie wynikało z kultu tradycji. Nauczyciel przekazujący wiedzę, która nijak miała się do praktyki, mógł uchodzić za bezużytecznego¹.

¹ Por.: S. Wołoszyn, *Wychowanie i „nauczanie” w cywilizacjach starożytnego Wschodu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2006, s. 80–81.

Starożytni Grecy bardziej niż kapłanów (jako nauczycieli) szanowali swoich pieśniarzy. Dopiero z czasem edukacja elementarna stała się powszechna. Należy zaznaczyć, że już wówczas status społeczny nauczycieli był niski. Zarówno w starożytnej Grecji, jak i starożytnym Rzymie rolę tę wypełniali niewolnicy, zwani później pedagogami, odpowiedzialni za opiekę nad chłopcami, a także za ich naukę. Taką definicję przywołał Władysław Kopaliński: „*paidagogos* – niewolnik opiekujący się dziećmi swego pana i odprowadzający je do szkoły”². Na szczególną uwagę zasługują Spartanie, gdyż nie powierzali dzieci niewolnikom. Za wychowanie młodzieży odpowiadał każdy dorosły.

Większym, ale nie największym uznaniem społecznym cieszyli się nauczyciele tzw. „nauk wyższych”: filozofii i retoryki. Uzyskiwali wysokie dochody. Ranga nauczyciela nie podniosła się jednak ani w Helladzie, ani w starożytnym Rzymie, mimo że zabiegał o to Kwintylian (żyjący w I w.n.e. adwokat, rzymski retor, pierwszy nauczyciel opłacany z pieniędzy państwowych). Stawiał nauczycielom wysokie wymagania i uważał, że winni być przygotowani nie tylko pod względem naukowym, ale i metodycznym.

Nauczyciel w średniowieczu

W przeciwieństwie do starożytności, przygotowanie zawodowe nauczycieli miało znaczenie w średniowieczu. W XII wieku powstały bowiem uniwersytety, które stanowiły ośrodki odradzającego się życia intelektualnego po upadku cywilizacji grecko-rzymskiej. Uniwersyteckie wydziały nadawały stopień naukowy „doktora” w zakresie prawa, medycyny czy teologii, uprawniający do nauczania (łac. *docere* = uczyć, nauczać). Stopień „magistra” (oznaczający również nauczyciela) przyznawały wydziały humanistyczne. Nauczyciele, którzy uzyskali kwalifikacje, a więc została potwierdzona ich wiedza (współczesna edukacja formalna), podobnie jak starożytni poprzednicy musieli wykazać się znajomością wykładanego przedmiotu. Posiadanie uprawnień nie było jednoznaczne z rozpoczęciem nauczania, ponieważ nad tym, kto może to czynić, czuwał Kościół – oczywiście ze względu na charakter nauki chrześcijańskiej. Z tej przyczyny już w średniowieczu zaczęły powstawać pierwsze organizacje nauczycielskie, dające początek późniejszym związkom zawodowym. Celem ich działalności była obrona niezależności nauczania³.

² W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 2000, s. 381.

³ Por.: S. Wołoszyn, *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykała (red.), Warszawa 1997, s. 441.

W szkołach klasztornych funkcję nauczyciela pełnił zakonnik, któremu towarzyszyło kilku pomocników. Koncentrował się on głównie na wychowaniu religijnym. Dbał przede wszystkim o przygotowanie chłopców do stanu duchownego. Edukacja znajdowała się na dalszym planie, być może dlatego, że nauczyciel klasztorny umiał niewiele więcej aniżeli jego uczniowie. Powierzenie stanowiska nie było uregulowane żadnym aktem prawnym. Kandydata wyznaczał klasztor. Nie musiał on również posiadać umiejętności pedagogicznych. Gdy tracił cierpliwość, „uciekł się do kija, karząc uczniów srogo za każdą nieuwagę lub przewinienie. Sińce na całym ciele były często symbolem ucznia szkoły klasztornej”⁴. Z czasem władze kościelne podjęły decyzję o zakładaniu szkół katedralnych.

Średniowieczne mieszczaństwo europejskie (poza włoskim) posyłało swoje dzieci do miejskich szkół parafialnych. Mieszczanie, z racji, iż ponosili wydatki na edukację, rościli sobie prawo do powoływania dyrektora szkoły. Ten z kolei angażował nauczyciela. Sytuacja była analogiczna do poprzednio przywołanej: nie istniały przepisy i procedury służbowe. Potencjalny kandydat wyznawał jedynie wiarę (obowiązek każdego nauczyciela). Dyrektor szkoły mógł go odprawić, powołując się na nieprawowierność. Poziom intelektualny nauczyciela miejskiej szkoły uzależniony był przede wszystkim od wielkości miasta. W większych zatrudniano magistrów, w mniejszych nauczał kleryk (w oczekiwaniu na święcenia). Dochody nauczycieli nie były wysokie. Do zawodu trafiali więc głównie ludzie (w wieku 20–30 lat), mający nadzieję na zdobycie w przyszłości bardziej intratnej posady.

Warto zwrócić uwagę na status nauczyciela wiejskiego wieków średnich, uznawanego za sługę kościoła. Poziom szkół wiejskich był bardzo niski. Nie interesowały się nimi rady miejskie. Nie dawało się też zauważyć wpływu burmistrza. Nauczyciel, posiadający najniższy stopień uniwersytecki, pozostawał pod zwierzchnictwem proboszcza. Traktowany był niczym służba kościelna: mieszkał ubogo, otrzymywał niskie wynagrodzenie (połowa zarobków kucharki proboszcza), prosił o jałmużnę, chodził po kolędzie, pracował w bardzo trudnych warunkach. Poza obowiązkami szkolnymi proboszcz oczekiwał od niego zaangażowania w pracę na rzecz kościoła. Na nic zdawały się tłumaczenia klechy:

Jam się uczył dlatego, bym nie orał roli,
Teraz gnoju nakładać muszę po niewoli,
Smród pod nos, czemu się ja wachać nie nauczył,
Dlaczego się też w szkole z młodu pilnie uczył⁵.

Przed objęciem posady nowy nauczyciel wyznawał wiarę i omawiał z proboszczem warunki współpracy. Dla jej pomyślności żenił się nawet z kochanką swojego przełożonego.

⁴ Ł. Kurdybacha, *Zawód nauczyciela w ciągu wieków*, Łódź 1948, s. 16.

⁵ *Ibidem*, s. 26.

Nauczyciel w czasach nowożytnych

W epoce renesansu i baroku nauczyciele, zwłaszcza kształcenia początkowego i średniego, bywali ignorantami. Stawali się zatem przedmiotem krytyki, a co gorsza – kpiny. Wystarczy przywołać fragment siedemnastowiecznej anonimowej satyry „Szkolne mizeryje”, w której Kantor, pomocnik Klechy, zwracał się do niego tymi słowami:

Masz dzieci coć przynoszą, w każdy dzień śniadanie,
Czasem też i obiady, jak jest twoje zdanie.
Ciebie tu Dominusem często nazywają,
Żeś zjadł wszystkie rozumy: tak ludzie mniemają.
Nawet jakom zrozumiał, leczysz i niewiasty,
Którym podczas przygody, dajesz leda chwasty.
I rozumieją wszyscy, że nie ma doktora
Nad ciebie uczeńszego: jakom słyszał wczora⁶.

Powyższy fragment, jak i cały utwór dowodzi, że nauczyciele uzależnieni byli od parafian, którzy bardzo często odmawiali klerykatyry (daniny na rzecz szkoły).

W Polsce renesans był dla rozwoju oświaty mimo wszystko łaskawy. Jak słusznie zauważył Wincenty Okoń, „sprzyjało temu wielkie ożywienie polityczne wywołane walką bardziej uświadomionych warstw mieszczaństwa o równe z innymi prawa, jak również docierające do kraju idee Reformacji wraz z poglądami wybitnych humanistów”⁷. Na dowód przywołuje Okoń słowa szesnastowiecznego myśliciela Szymona Marycjusza z Pilzna: „umysły naszych rodaków nabrały jakiejś siły i wzmogła się ich czynność więcej niż gdzie indziej”⁸. Marycki w księdze „O szkołach, czyli Akademiiach ksiąg we dwoje” omówił pogarszającą się kondycję Akademii Krakowskiej. Ponadto wiele stron dzieła poświęcił uczeniu się i metodyce nauczania. Jego pomysły jednak nigdy nie doczekały się realizacji.

Wielkim reformatorem, obrońcą zawodu nauczycielskiego i szeroko pojętej edukacji był w renesansie Andrzej Frycz Modrzewski (1503–1572). Wyprzedził tym samym swoją epokę. Studiował w Akademii Krakowskiej. Przyjął niższe święcenia kapłańskie. Przebywał w towarzystwie bardzo zacnych osobistości, które bez wątpienia wpłynęły na postrzeganie świata i ukształtowały jego myślenie o polityce, religii i oświacie. Spotkał się m.in. z Janem Łaskim, Janem Latałskim, Marcinem Lutrem, Filipem Melanchtonem, Erazmem z Rotterdamu, królem Zygmuntem Augustem. Pisarz

⁶ *Szkolne mizeryje*, [w:] *Teatr starożytny w Polsce*, t. 2, oprac. W.K. Wójcicki, Warszawa 1841, s. 125.

⁷ W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa 1991, s. 62.

⁸ *Ibidem*.

polityczny traktował edukację jako jedną z podstaw naprawy państwa. Dał temu przekonaniu wyraz w słynnym dziele *O poprawie Rzeczypospolitej*, a dokładnej w skonfiskowanej księdze *O szkole*. Przyczynę konfiskaty wyjaśnił Jerzy Ziomek, polski historyk literatury: Frycz wskazał bogate klasztory jako źródło finansowania oświaty⁹. Nikt przecież nie mógł czuć się urażony, czytając fragmenty o potrzebie wykształcenia, o szacunku dla uczonych czy godziwym uposażeniu nauczycieli. Andrzej Frycz Modrzewski jako propagator pojęcia demokracji tworzył wizję sprawiedliwego, zreformowanego państwa, uwzględniającą ważne dziedziny życia społecznego, postulaty zawarte w *De Republica emendanda* skierował do wszystkich, którzy reformy hamowali. Wśród odbiorców był król, senat, stan rycerski. Z racji, iż rozważania oscylują wokół problematyki oświatowej, należy pochylić się nad refleksją moralisty wyrażoną w księdze piątej: *O szkole*. Pisał teolog, że „bardzo piękny i użyteczny dla ludzi jest stan nauczycielski, z którego wyszło tylu mistrzów najlepszych umiejętności i z którego tyle korzyści zwykły czerpać wszystkie inne stany”¹⁰, stąd też wołanie o potrzebę finansowania szkół odgrywających w życiu ważniejszą rolę od wyszukanych biesiad. Postulat ten spotkał się z aprobatą państw europejskich. Modrzewski dążył do upowszechnienia oświaty wśród wszystkich warstw społecznych. Traktował przy tym o obowiązkach państwa związanych z utrzymaniem szkół i nauczycieli. Nie koncentrował się na organizacji szkolnictwa, gdyż sądził, iż na tym polu uznanie należy się wspomnianemu wcześniej Szymonowi Marycjuszowi z Pilzna. Walczył natomiast o godną egzystencję intelektualistów. Problem ten i w XXI wieku nie stracił na aktualności. Można zaryzykować twierdzenie, że wręcz się nasilił. Trzeba pamiętać, że dzieło Modrzewskiego powstało w czasach, gdy stosunek do zawodu nauczycielskiego był raczej negatywny, a obok świetnych nauczycieli wykonywali go nauczyciele szkół parafialnych – zwani klechami – zależni od proboszcza i słabo wynagradzani. Dlatego też reformator twierdził, że „przede wszystkim trzeba troszczyć się o nauczycieli i o uczniów; nauczyciele powinni być ogólnie uznani za odpowiednich do pracy, uczniowie zaś wybrani wedle zdolności, ażeby jedni do nauczania, drudzy do uczenia nie okazali się tak powołani jak osły do gry na lutni”¹¹.

O pozycję nauczyciela zaczęła dbać powołana w 1773 roku Komisja Edukacji Narodowej – pierwsze w Europie ministerstwo oświaty. Fundusze na edukację pozyskano z przejętych przez państwo dóbr pojezuickich. Człon-

⁹ Por.: J. Ziomek, *Renesans*, Warszawa 1995, s. 185.

¹⁰ A. Frycz- Modrzewski, *O szkole* [w:] *Wybór pism*, oprac. W. Voise, Wrocław 1997, s. 194.

¹¹ *Ibidem*, s. 213.

kowie Komisji (profesorowie uniwersytetów i nauczyciele szkół średnich) uważali, że tylko nauczyciel zależny od polskich władz, nie od Kościoła, może przyczynić się do wychowania nowego obywatela. Rolę współczesnych kuratorów pełniły wówczas uniwersytety. Czuwały nad organizacją szkół, dbały o rzetelną realizację programów, a także o metody i wyniki nauczania. Profesor uniwersytecki pełnił funkcję wizytatora. Musiał jednak charakteryzować się łagodnością w działaniu, szanować godność nauczyciela, nie ingerować w życie szkolne, a tym bardziej w prywatne.

Komisja, poza kreowaniem pozytywnego wizerunku nauczyciela, dbała również o jego solidne wykształcenie. Kandydaci zobowiązani byli do odbycia studiów organizowanych przy Szkole Głównej. Przygotowanie do zawodu nauczycielskiego wiązało się uczęszczaniem na wykłady i ćwiczenia, czytaniem literatury pedagogicznej, udzielaniem lekcji prywatnych czy zastępowaniem nieobecnych nauczycieli. Po selekcji (kandydaci musieli zdać egzamin sprawdzający; wady wymowy, kalectwo, chorowitość dyskwalifikowały potencjalnych zainteresowanych), studenci byli przyjmowani na próbę. O stałe przyjęcie mogli ubiegać się po roku tylko ci, którzy osiągnęli wysokie wyniki w nauce. Studia trwały cztery lata. Nauczyciel ze stopniem doktora podejmował pracę w szkole średniej na wybranym terenie.

Komisja Edukacji Narodowej przyczyniła się do poprawy warunków pracy polskich nauczycieli. Mimo wszystko pozycja społeczna pedagogów nie była najlepsza, a to ze względu na niskie wynagrodzenie – wypłacane dwa razy w roku zapewniało jedynie skromne utrzymanie¹². Działalność Komisji Edukacji Narodowej została doceniona w czasach późniejszych, ale należy poprzestać na ogólnym stwierdzeniu, gdyż jej historia nie jest zasadniczym przedmiotem rozważań.

Nauczyciel w XIX wieku

Warto raz jeszcze podkreślić, że do początku XIX wieku nauczycielem zostawał każdy, kto nie znalazł lepszego sposobu zarobkowania. Bardzo często zatem nauczaniem zajmowali się ludzie bez powołania, a zwłaszcza bez przygotowania merytorycznego. Pomimo że istniały już ministerstwa oświaty (Rosja – od 1802; Prusy – od 1817; Francja – od 1824; Austria – od 1848), nie wywarły znacznego wpływu na zawód nauczycielski. Zaczęto więc koncentrować się na organizacji pracy szkół i wyposażać nauczycieli we właściwe narzędzia. Pionierami w tej dziedzinie okazali się Niemcy. Na

¹² Por.: Ł. Kurdybacha, *op. cit.*, s. 32–35.

uznanie zasługując działalność Fryderyka Diesterwega¹³. Na wolne stanowisko pracy kandydatów wyłaniano w drodze konkursu. Wyboru dokonywały władze gminne. Wbrew pozorom sytuacja nauczyciela niemieckiego nie była zadowalająca. Uznanie społeczne nie współgrało z gratyfikacją finansową. Nauczyciele szkół średnich otrzymali przywilej – dwumiesięczne wakacje letnie – wzbudzający zazdrość wśród przedstawicieli innych profesji.

Z tym samym problemem zmagali się również nauczyciele angielscy. Ich uposażenie było tak niskie, że zdecydowano się na strajk w celu wywalczenia podwyższenia zarobków¹⁴. Nie istniało zaplecze socjalne, czego doświadczały nauczycielki szkół żeńskich zarabiające połowę mniej niż mężczyźni. W chwili, gdy wychodziły za mąż lub stawały się matkami, były zwalniane z pracy. Arystokracja nie interesowała się ponadto kwestią edukacji. Uważała, że nie godzi się mieszać do wychowania, ponieważ ograniczałoby to wolność osobistą człowieka. Majętni arystokraci kształcili dzieci we własnym zakresie, natomiast edukacją warstw ubogich zajmowały się organizacje dobroczynne lub kościelne. Co za tym idzie – nikt nie troszczył się o nauczycieli – ich wykształcenie czy też wspomniane uposażenie. Nauczyciel był pracownikiem całkowicie prywatnym.

Wbrew pozorom, w znaczenie trudniejszej sytuacji znajdował się nauczyciel amerykański. Przede wszystkim zostawał nim każdy, kto chciał lub ten, kto nie mógł znaleźć lepszego zajęcia. Druga połowa XIX wieku przyniosła refleksję władz nad sytuacją szkolną. Zaczęły powstawać seminaria nauczycielskie, a uniwersytety wzbogaciły swoją ofertę o przedmioty pedagogiczne. Państwo dążyło również do ustalenia minimalnych zarobków nauczyciela, ale nie zmieniło to faktu, że jego praca była wynagradzana najgorzej. Na stanowisko nominowała władza samorządowa. Nie wystarczało zdobycie dokumentu potwierdzającego kwalifikacje. Kandydat musiał zdać egzamin sprawdzający. Pierwszą umowę o pracę zawierano na rok (dziś w Polsce również stosunek pracy z nauczycielem stażystą nawiązuje się na rok). Jeśli nauczyciel sprawdzał się w zawodzie, kontrakt przedłużano

¹³ Na dokonania F. Diesterwega uwagę zwraca m.in. Stefan Wołoszyn: „W Prusach obowiązek szkolny w zakresie szkoły elementarnej i nadzór świecki nad szkołami wprowadzono w 1825 r. Na czele postępowych ruchów nauczycielskich stał wybitny pedagog i nauczyciel Friedrich Adolf Diesterweg (1790–1866). Zasłużył się także w dziedzinie doskonalenia systemu kształcenia nauczycieli”. zob.: S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku*, [w:] *Pedagogika*, t.1, Z. Kwiecieński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2006, s. 135).

¹⁴ O interesy nauczycieli dbał Narodowy Związek Nauczycieli (głos słyszalny był dopiero na początku XX w.). Pokrywał koszty kampanii wyborczej kandydatów na posłów do Izby Gmin. W zamian mieli w czasie obrad bronić spraw nauczycieli. Por.: Ł. Kurdybacha, *Zawód nauczyciela w ciągu wieków*, Łódź 1948, s. 45.

o kolejny rok. Niewielu pedagogów posiadało ponad pięcioletni staż pracy nauczycielskiej, zmieniali ją ze względu na niskie dochody.

W opinii Łukasza Kurdybachy na szczególne wyróżnienie zasługuje sytuacja i rola nauczyciela Związku Radzieckiego. Po 1917 r. państwo musiało zbudować od nowa system wychowawczy, gdyż carska Rosja tą kwestią nie była zainteresowana. Zadbano o powszechny dostęp do szkolnictwa, ale także skoncentrowano się na wychowaniu nowego nauczyciela. Miał on dbać przede wszystkim o patriotyczną postawę młodzieży, rozwijać ją nie w oparciu o górnolotne idee, ale odwoływać się do spraw przyziemnych – materialnych potrzeb i celów kraju (w przeciwieństwie do nauczyciela kapitalistycznego). W programach szkolnych, często modyfikowanych, przeważały przedmioty matematyczno-przyrodnicze (ich realizacja przyczyniła się w końcu do wykształcenia wybitnych naukowców). Nauczyciel radziecki mógł przejść na emeryturę już po dwudziestu pięciu latach pracy (w państwach kapitalistycznych – po trzydziestu pięciu latach)¹⁵.

Historia wychowania, oświaty i nauczycielstwa dostarcza wiedzy, bez której trudno byłoby dyskutować o statusie, a także o uwarunkowaniach prawnych zawodu nauczyciela. Odgrywa ważną rolę: ukazuje, jaka ewolucja dokonała się w tej profesji i dowodzi, że przed nauczycielem stawiano wiele zadań, ale niekoniecznie wyposażono go w umiejętności, które pozwoliłyby je sumiennie wykonywać. Ponadto przegląd historycznych funkcji pozwala dostrzec odwieczny problem: niski status społeczny pedagoga – przyczynę braku szacunku w społeczeństwie, a tym samym zrezygnowania.

Świadomość, że rzeczywistość pedagogiczna jest bardzo rozległa sprawią, iż istnieje potrzeba ograniczenia się do wybranych zagadnień, mających związek z omawianym tematem. Historycy wychowania i pedagodzy mogą uznać problem za niewyczerpany. Zwrócenie uwagi na pewne tendencje służyło zasygnalizowaniu, iż przeszłość stanowi o terażniejszości. Niedoskonałość wynika nie tylko z zaniedbania współczesnych. Jest konsekwencją wielowiekowej stagnacji, która i obecnie nie stanowi problemu. Oświata zawsze pozostawała kwestią drugoplanową, a nauczyciel uzależniony był od decyzji politycznych.

Grzegorz Ćwiertniewicz jest magistrem filologii polskiej; nauczycielem w Zespole Szkół nr 2 im. Jana Wżykowskiego w Lubinie; jego działalność naukowa koncentruje się wokół problemów z zakresu teatrologii i filmoznawstwa; podejmuje również tematy dotyczące zarządzania oświatą, marketingu w edukacji; publikuje m.in. w „Dyrektorze Szkoły”, „Polonistycy” i „Kwartalniku Edukacyjnym”.

¹⁵ Por.: Ł. Kurdybacha, *op. cit.*, s. 47–48.

Wiesław Setlak

Jeszcze raz o edukacji międzykulturowej

W kwestii formalnej

Z uznaniem należy powitać kolejną, wydaną tym razem przez toruńskie Wydawnictwo Adam Marszałek, publikację w ramach serii „Edukacja Międzykulturowa”. Inicjatywa ma już długą tradycję. W latach 1992-2014, angażowały się w nią również inne podmioty wydawnicze, głównie wydawnictwa akademickie, z którymi związani są bardzo często redaktorzy i autorzy prac. Najaktywniejszym spośród redaktorów jest z pewnością Tadeusz Lewowicki, profesor reprezentujący Wyższą Szkołę Pedagogiczną Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie oraz Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie.

Tadeusz Lewowicki jest jednym z „ojców założycieli” współczesnego systemu oświaty w Polsce (uczestniczył w opracowywaniu projektu reformy), a jego nazwisko jako redaktora spotykamy nieprzerwanie od 1992 r. na okładkach i stronach tytułowych zdecydowanej większości – a można odnieść wrażenie, że

niemal wszystkich – książek wydawanych w serii „Edukacja Międzykulturowa”. Należy dodać, iż w jej opracowywaniu, obok wspomnianych wyżej jednostek naukowych, partycypują także Zakład Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego oraz Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza.

Publikację *Edukacja dzieci i młodzieży w środowiskach zróżnicowanych kulturowo* zredagował zespół w składzie: Tadeusz Lewowicki, Brabara Chojnacka-Synaszko, Gabriela Piechaczek-Ogierman. W pracy wyodrębniono cztery kręgi zagadnień, stąd zyskuje ona przejrzystość. Redaktorzy postarali się o to, by treści teoretyzujące stanowiły naturalny układ odniesienia dla analiz o charakterze empirycznym (są to głównie studia przypadków), wskutek czego uzyskali efekt komplementarności. Zabieg ten daje asumpt do omawiania książki w porządku odpowiadającym jej konstrukcji tematycznej, czyli następującym segmentem problemowym:

- Środowisko i szkoła a rozwój tożsamości dzieci i młodzieży,

- Komunikacja w warunkach wielokulturowości,
- Edukacja międzykulturowa – problemy i rozwiązania praktyczne,
- Edukacja Romów.

We wprowadzeniu do omawianej książki Tadeusz Lewowicki zwraca uwagę na dyferencjację kulturową współczesności będącą następstwem procesów globalizacyjnych, które w ostatnich dekadach zmieniły kształt migracji, akcelerowały dyfuzję kultur, przyniosły deifikację świata cyfrowego i wyznaczyły nowe szlaki międzyludzkiej komunikacji. Te i inne zjawiska nie mogły ominąć edukacji, stąd ogromny wzrost znaczenia edukacji międzykulturowej, mającej przygotować dzieci i młodzież do pełnego, satysfakcjonującego życia i funkcjonowania w realiach wielokulturowych środowisk. Nadzrędnym celem edukacji w szkołach działających w środowiskach charakteryzujących się pluralizmem kulturowym jest dbałość o to, by żadne dziecko czy adolescent, niezależnie od etnosu nie utraciło statusu osoby¹. Równość i tolerancja

¹ Cel ten ma szczególną rację bytu, gdyż - obserwując „dzisiejszość” - „można coraz częściej obserwować, że „tożsamości osoby nie definiuje określone miejsce pochodzenia. Tożsamość zwana »transnarodową« nie pokrywa się ani z klasyczną tożsamością imigranta w różnym stopniu zintegrowanego, ani tożsamością związaną z miejscem pochodzenia. Mamy tu do czynienia z tworzeniem tożsamości *sui generis*, w jakiejś mierze uwolnionej od myślenia

„wszystkich wobec wszystkich” nie powinny jednak wynikać li tylko z zapisów konstytucyjnych, popartych standardami demokratycznego państwa prawnego czy aktów prawa międzynarodowego w rodzaju paktów, konwencji albo z ratyfikowanej przez państwa Unii Europejskiej, w tym Polskę, acz z pewnymi oporami, Karty Praw Podstawowych.

Mechanizmy inkulturacji

Już przed prawie stu laty Edward C. Tolman, fundator neobehawioryzmu (zwanego też behawioryzmem celowościowym), uchodzący za „rewizjonistę” z racji tego, że po części zakwestionował ustalony przez Johna B. Watsona paradygmat S – R (bodziec – reakcja), dodając do tego układu czynnik O (teoremat; czynnik stanowiący o przewidywalności reakcji na bodźce), próbował przekonywać, że uczenie się jest procesem bardziej złożonym niż w ujęciu „kanonicznego” behawioryzmu. Nie są to proste połączenia bodźców i reakcji, istotą uczenia się jest wielość zmiennych pośredniczących, a poznawanie ma charakter całościowy². Uczenie się determinuje

w kategorii granic”. P. Savidian, *Wielokulturowość*, tłum. E. Kozłowska, Warszawa 2012, s. 13.

² Z tego względu psychologia E. C. Tolmana kwalifikowana jest do grupy tzw. teorii poznawczych, których najbardziej wymownymi manifestacjami są choćby psychologia całości czy psychologia

inkulturację rozumianą jako ciąg doświadczeń i aktów poznawczych oraz internalizację wartości wyróżniających dane środowisko. Stefan Mieszalski w analizie wybranych mechanizmów pośredniczących pomiędzy środowiskiem zróżnicowanym kulturowo a procesem uczenia się dziecka zastanawia się, w jakich proporcjach rozwój jednostki jest zależny od czynników naturalnych (np. przekazu biologiczno-genetycznego) i od bodźców płynących ze środowiska.

Już samo to rozróżnienie stawia E. Mieszalskiego po stronie E.C. Tolmana i w ogóle neobehawioryzmu. Mechanizmy pośredniczące w transferze bodźców ze środowiska do aparatu percepcyjnego dziecka to zmienne dające się rozpoznawać i świadomie wykorzystywać, ale też i takie, o których wiemy niewiele bądź zgoła nic. I tutaj w sukurs przy-

chodzi E.C. Tolman, który skutek działania tych zmiennych nazywa uczeniem się utajonym.

Z ducha teorii powoływanego psychologa (popieranego autorytetem Lwa Wygotskiego, do którego autor omawianego artykułu odwołuje się wprost) wywodzi się stwierdzenie, że:

Wychowanie, jakkolwiek rozumiane, jest zawsze elementem środowiska i kieruje się określonymi wartościami oraz celami. Fakt ten drastycznie ogranicza możliwość adaptacji na gruncie pedagogiki modelu unieważniającego opozycję natury i środowiska. Uważam nawet, że jest to dla pedagogiki okoliczność bardzo korzystna i sprzyjająca jej rozwojowi. Unieważnienie opozycji natury jednostki i środowiska poprzez wizję harmonijnego łączenia obydwu grup czynników oznaczałoby bowiem drastyczne odproblematyzowanie pedagogiki, banalizację, i w konsekwencji zastój³.

postaci. Amerykański psycholog sprowadzał procesy uczenia się do działania mechanizmów kształtujących i zmieniających strukturę procesów poznawczych, czego skutkiem jest powstawanie zróżnicowanych układów, schematów, wreszcie całości. Taka koncepcja zanegowała rolę wzmocnienia i uprawdopodobniła postawioną przezeń tezę o istnieniu „uczenia się utajonego”. Por. I. Kurcz, *Czynność uczenia się*, [w:] *Psychologia*, T. Tomaszewski (red.), Warszawa 1979, s. 267. Szerzej o czynnościach uczenia się m.in. A. P. Sperling, *Psychologia*, tłum. M. Bardziejewska, M. Czub, B. Moderska, J. Moderski i P. Ognik, Poznań 1995, s. 81-96.

³S. Mieszalski, *O niektórych mechanizmach pośredniczących między środowiskiem wielokulturowym a uczeniem się dziecka*, [w:] *Edukacja dzieci i młodzieży w środowiskach zróżnicowanych kulturowo*, T. Lewowicki, B. Chojnacka-Synaszkó i G. Piechaczek-Ogierman (red.), Cieszyn-Warszawa-Toruń 2014, s. 13-14. Cytowany autor powołuje się na tak ważnych autorów, jak m.in.: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, tłum. E. Flesznerowa i J. Fleszner, Warszawa 1971; M. Tomasello, *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, tłum. J. Rączaszek, Warszawa 2001; R. Foley, *Zanim człowiek stał się człowiekiem*, tłum. K. Sabath, Warszawa 2001; A. Brzezińska, *Spoteczna psychologia*

Cytowany artykuł otwiera przestrzeń do rozważań już bezpośrednio powiązanych z praktyką edukacyjną, m.in. refleksji nad bilingwalną edukacją dzieci w tak zwanych „szkołach mniejszościowych” (casus szkół z językiem polskim na Ukrainie, Białorusi i w Czechach), dydaktyki przekazu historycznego w tychże, które to wątki podejmuje Barbara Grabowska. Interesującą retrospektywą jest opowieść Iwony H. Pugacewicz o działalności – w latach czterdziestych i pięćdziesiątych XIX wieku – polskiej Szkoły Narodowej Dzieci Wychodźców w Bagnolles pod Paryżem, placówki zakładającej edukację dwukulturową. Zwraca uwagę dokumentacja artykułu (materiały z tamtej epoki)⁴ dowodząca umiejętności docierania (i wykorzystywania) archiwaliów, w tym źródeł francuskich.

Z kolei Barbara Chojnacka-Synaszko koncentruje uwagę na codziennym wymiarze edukacji wiele – i międzykulturowej, obejmującym nie tylko praktykę wyspecjalizowanych placówek edukacyjnych, ale i wpływ środowiska rodzinnego i grup rówieśniczych, jak również szeroko rozumianą edukację medialną. W kolejnym artykule Janina Urban rozważa na przykładzie

rozwoju, Warszawa 2000; W.J.H. Kunicki-Goldfinger, *Znikąd donikąd*, Warszawa 1993.

⁴ Autorka wykorzystwała m.in. protokoły z posiedzeń instytucji prowadzących szkołę, sprawozdania, instytucje etc.

kontaktów utrzymywanych przez szkoły działające po obu stronach rzeki Olzy, ale w różnych państwach. Mowa tu oczywiście o „konstrukcie administracyjno – kulturowym”, jak można nazwać aglomerację podzieloną na Polski Cieszyn i Czeski Cieszyn (Tesky Těšín). Autorka uważa współpracę szkół tych miast za wzorzec sytuacji, w której Najbliższy (bo oddalony ledwo na szerokość rzeki niemającej wszak parametrów Amazonki czy Nilu) traktowany jest identycznie jak Obcy. Autorka uważa taką sytuację za bardzo dobrą i konstatuje, że

działalność paradydaktyczna szkoły, polegająca na upowszechnianiu kontaktów, zwłaszcza szkoły pogranicza w kontaktach z sąsiadami, w kształtowaniu tożsamości młodzieży odgrywa istotną rolę⁵.

Pierwszą i najobszerniejszą część pracy zamyka relacja Natalii Bednarskiej z badań dokumentów szkolnych funkcjonujących w obszarze Warszawy pod kątem obecności w nich treści poświadczających odpowiedzialne traktowanie idei edukacji wielokulturowej i międzykulturowej. Wyniki tych badań nie są zadowalające i można pytać za badaczką o stopień realizowania tej formy edukacji w praktyce szkolnej

⁵ B. Chojnacka-Synaszko, *Plaszczyzny życia codziennego młodych ludzi jako możliwe obszary realizacji edukacji wielo – i międzykulturowej*, [w:] *Edukacja dzieci i młodzieży w środowiskach...*, op. cit., s. 76.

wobec faktu, że władze szkolne poświęcają jej bardzo mało uwagi w podstawowych dokumentach, jak statut czy misja szkoły.

Jak rozmawiać z Innymi

Namysł nad treściami artykułów pomieszczonych w drugiej części publikacji pozwala na ustalenie *leitmotivu*. Będzie nim konstatacja, że z Innymi nie należy rozmawiać tak, by nie dać im odczuć, że są Obcymi – bo tak nakazuje etyka bądź stereotyp tzw. politycznej poprawności – ale tak, aby kwestii opozycji Ja (My) – Inni, Obcy, nie było można w ogóle zauważyć, i to w żadnej z możliwych sytuacji komunikacyjnych⁶. Przybysz, który to

doceni – niekoniecznie w wyniku świadomej weryfikacji – wyzbywa się szybko poczucia obcości i szybko asymiluje.

Dorota Misiejuk próbuje ustalić kompleks czynników warunkujących byt wspólnoty edukacyjnej w warunkach pogranicza, czyniąc to z perspektywy socjologicznej i kulturowej; jej zdaniem

problem wzajemnej współzależności procesów społecznych i kulturowych na pograniczu kontekstualizuje proces wychowania. Warto przyjrzeć się dwóm teoriom w tym względzie. Teorii anomii społecznej Roberta Mertona⁷, który opierając się na założeniach podejścia strukturalno-funkcjonalnego, analizuje zagadnienie współegzystowania systemów kulturalnego i społecznego;

⁶ Jeżeli jest inaczej, to może dojść do tzw. inwolucji kulturowej, czyli kryzysu tożsamości dużych nieraz grup etnicznych czy np. religijnych. Inwolucja polega na tym, że „społeczność migrantów staje się w efekcie systemem zamkniętym; pragnie przede wszystkim zapewnić sobie poczucie bezpieczeństwa, trwa coraz mocniej przy uproszczonych tradycjach kulturowych, tak aby zredukować podatność na innowacje i eksperymenty. Jest to przykład strategii konserwatywnej w próbach przezwyciężenia traumatycznego doświadczenia przesiedlenia. Migranci próbują zignorować nowe otoczenie i możliwości, jakie ono stwarza, poszukują przede wszystkim bezpieczeństwa w kontynuacji danych tradycji, mimo że muszą one ulec uproszczeniu ze względu na presję nowej sytuacji”. Zob. Z. Mach, *Niechciane miasta. Migracja i tożsamość*, Kraków

1998, s. 27-28. Przedstawione przez autora zachowania migrantów są, generalnie rzecz ujmując, czynnikami uruchamiającymi proces powstawania getta; jako przykład można podać żydowski sztetl czy sytuację Polaków w wielkich metropoliach Ameryki (Chicago, Nowy Jork).

⁷ Warto zaznaczyć, że swoją teorię Robert Merton opiera po części na badaniu relacji pomiędzy podsystemami społecznymi i form zachowań odbiegających od normy (a taki charakter mają często zachowania Obcych), co organizuje równowagę ról (migrant, Inni, Obcy) i oczekiwań (np. poziom aspiracji asymilacyjnych migrantów). Por. A. Touraine, *Socjologia akcjonalistyczna*, tłum. K. Wakar, [w:] *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, t. 2, *Wybór i wstęp*. E. Mokrzycki, Warszawa 1984, s. 184.

oraz teorii Victora Turnera, który w swojej pracy *Gry społeczne, pola i metafory*, na podstawie analizy zjawiska pielgrzymek przybliżył nam teorię *communitas*, przeciwstawiając ją teorii ról społecznych. Analiza tych teorii w zamierzeniu autorki pozwoliła na uchwycenie specyficznej socjalizacyjnej na pograniczu, która w zależności od działań edukacyjnych może podążać za zmianami cywilizacyjnymi (kulturowymi), nie gubiąc po drodze wartości pluralizmu kultur, ale też nie gubiąc człowieka i jego kulturowej świadomości⁸.

Dorota Misiejuk w powyższym stwierdzeniu odkrywa fundamentalny sens edukacji multikulturowej: bez rozumienia konieczności konsensu między kulturą wielością a jednostkową podmiotowością, nie może być, moim zdaniem, efektywności działań edukacyjnych w konkretnym, zróżnicowanym kulturowo środowisku, inaczej mówiąc i raz jeszcze odwołując się do nomenklatury socjologicznej – w środowisku będącym przestrzenią najmniej

⁸ D. Misiejuk, *Komunikacyjne uwarunkowania wspólnoty edukacyjnej na pograniczu*, [w:] *Edukacja dzieci i młodzieży w środowiskach...*, s. 106. Z literatury wykorzystanej przez autorkę na szczególną uwagę zasługują: V. Turner, *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działania w społeczeństwie*, tłum. E. Dżurak, Kraków 2005, s. 168; R. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. Morawska i J. Wertenstein-Żuławski, s. 225; C. Levi-Strauss, *Antropologia strukturalna*, tłum. K. Pomian, Warszawa 1970, s. 367-368.

dwóch *etni (ethnie)*⁹, komunikujących się ze sobą satysfakcjonująco bądź zantagonizowanych mimo licznych podobieństw i bardzo nieraz długiej wspólnej koegzystencji. Konflikt wynika z faktu, że takie grupy nie zauważają w obrazie swojej tożsamości kulturowej przewagi podobieństw nad różnicami. Dlatego też określenie tych zbiorowości mianem „etni” obarczone jest niemałym ryzykiem.

Z pewnością jednak etnią można nazywać zbiorowość autochtonicznych Litwinów i Białorusinów zamieszkujących od stuleci obszar dzisiejszego województwa podlaskiego. Żyją tam wspólnie z muzułmańskimi Tatarami czy niemałą liczbą uchodźców z Czeczenii, przede wszystkim jednak – z Polakami. Na Podlasiu edukacja międzykulturowa jest bodaj najlepiej zorganizowana i, rzecz można, że przez to właśnie realna, na tle całej Polski. Potwierdzają ten stan rzeczy badania jednego ze współautorów omawianej publikacji, Mirosława Sobieckiego. Z kolei Marta Krasuska-Betiuk rozważa kwestie dydaktyki języka polskiego, który może być – zależnie od sytuacji geograficzno-kulturowej – językiem

⁹ Pojęcie „etni” wprowadził badacz zjawiska nacjonalizmu Anthony Smith, stosując je w opisie małych grup społecznych o wspólnej genezie, poglądach i tożsamości kulturowej. Por. A. Giddens, *Socjologia*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2004, s. 467 i 720.

ojczystym bądź obcym. Autorka czyni to nader interesująco w formie teoretycznego studium.

Edukacja międzykulturowa w praktyce – problemy i postulaty

Część trzecią opracowania stanowią artykuły odnoszące się do najbardziej problemowych zagadnień edukacji w środowisku różnic kulturowych. W pierwszym z nich Marzanna Pogorzelska charakteryzuje zjawiska ksenofobii i dyskryminacji występujące na styku różnych kultur, objawiające się często aktami agresji i bezrozumnego okrucieństwa. Autorka zastanawia się, co mogło być przyczyną tego, że

na synagodze w miejscowości Orla pojawiły się napisy „Żydzi do gazu” czy „Cała Polska dla Polaków”, podpalono Centrum Kultury Muzułmańskiej i drzwi do mieszkania polsko-pakistańskiego. Obrazu wrogości dopełniły swastyki na pomniku w Jedwabnem, zamalowanie tablicy z litewskimi nazwami miejscowości w gminie Puńsk [...]Hajnowka i Wysokie Mazowieckie to kolejne miejsca, gdzie pojawiły się swastyki, krzyże celtyckie i ksenofobiczne napisy¹⁰.

¹⁰ M. Pogorzelska, *Stadium bezradności, czyli system edukacji wobec zdarzeń o podłożu ksenofobicznym w środowisku wielokulturowym. Przypadek Białegostoku i Podlasia*, [w:] *Edukacja dzieci i młodzieży w środowiskach...*, op. cit., s. 150. Ciekawą propozycją wyjaśnieniu fenomenu „strachu przed

Podane wyżej fakty to nie jedyne zdarzenia wywołane ksenofobią i swoistym „kompleksem polskim”, jakie miały miejsce na obszarze Ziemi Podlaskiej w ostatnich latach. Marzanna Pogorzelska widzi w tym zjawisku ogromne wyzwanie dla edukacji, zaznaczając jednak, że nie wystarczy zaangażowanie pojedynczych nauczycieli czy starania niektórych organizacji pozarządowych – należałoby zbudować potężny system wsparcia instytucjonalnego. Dodam, że wymagałoby to też zaostrożenia przepisów prawnych penalizujących przestępstwa wynikłe z nietolerancji, szowinizmu i zwyżczajnego prostactwa próbującego legitymizować swoje występki ultraprawicową retoryką (często przy braku jakiegokolwiek świadomości a tym bardziej kultury politycznej).

małymi liczbami” jest koncepcja hinduskiego politologa pracującego w USA Arjuna Appaduraia; punktem wyjścia jest tutaj pytanie o to, dlaczego relatywnie „małe liczby, które nadają słowu »mniejszość« jego najbardziej podstawowe znaczenie i oznaczają na ogół również słabość polityczną i militarną, nie zapobiegają temu, że mniejszości stają się przedmiotem strachu i gniewu. Dlaczego zabijać, torturować i zamykać w gettach słabych?” Badacz dochodzi do wniosku, że za taki stan rzeczy odpowiedzialny jest kryzys państwa narodowego w warunkach globalizacji, sprzyjający eskalacjom ksenofobii i gniewu uderzającego w mniejszości. A. Appadurai, *Strach przed mniejszościami. Esej o geografii gniewu*, tłum. M. Bucholc, Warszawa 2009, s. 55 i nast.

Pozostałe artykuły w tej części książki są już bardziej optymistyczne, bowiem ukazują realność międzykulturowej edukacji dzieci i młodzieży, chociaż nie może to być zbiór zadań łatwych, dających się załatwić w sposób rutynowy, wyznaczony przez mało elastyczne procedury dydaktyczne czy wychowawcze. I tak np. Przemysław P. Grzybowski proponuje „literackie spotkania z Innymi”, w którym nauczyciele „przepracowują” z dziećmi utwory, w tym np. komiksy, zawierające treści kompromitujące rasizm, antysemityzm, inne ksenofobie, w formach dla nich atrakcyjnych i zrozumiałych. Dla Anny Józefowicz porównywalnym narzędziem wpływu edukacyjnego może być zapoznanie uczniów z kulturą ludową, która w regionie Podlasia jest multietniczna, przez uczestnictwo w imprezach (festiwalach folkowych, wystawach, festynach etnograficznych czy warsztatach śpiewu i tańców tradycyjnych), podczas których mogą poznawać folklor i wytwory artystyczne sąsiadów – Białorusinów, Litwinów, Romów, Rosjan, Tatarów, Ukraińców, Żydów.

Natalia M. Ruman relacjonuje badania empiryczne przeprowadzone w roku szkolnym w szkołach ponadgimnazjalnych w mieście Pszczyna na próbie reprezentatywnej uczniów, nauczycieli i rodziców. Celem badań było poznanie opinii respondentów na temat edukacji

regionalnej i transferu dziedzictwa kulturowego. Były one pozytywne, co nie dziwi, gdyż w szkołach Pszczyny i okolic realizuje się kilkadziesiąt programów edukacji regionalnej.

O projekcie e-Twinning, skądinąd coraz częściej wykorzystywanym w edukacji międzykulturowej, Agnieszka Niewiara pisze, że należy on do grupy

programów kierujących europejską edukację przyszłości, będąc europejską współpracą przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w Europie, za pośrednictwem technologii informacyjno - komunikacyjnych. Program ten jest narzędziem dla nauczycieli, za pomocą którego mogą ciągle aktualizować swoje kompetencje zawodowe, szczególnie poprzez wykorzystywanie nowoczesnych technologii w nauczaniu, jak również tworzenie i realizowanie partnerskich projektów współpracy¹¹.

Zgadzaając się w zasadzie z ideą projektu e-Twinning, pozwolę sobie jednak zauważyć, iż błędem byłoby apologetyczne podejście do tego rozwiązania znamionującego „siłę modernizacji”, siłę na tyle dużą, by mogła zaburzyć paradygmaty tradycyjnej komunikacji i sprowadzić jej ekspresję do aktów incydentalnych, co więcej – naznaczonych pewną wstydlivością w obliczu narastającej fascynacji wszelkimi „to date-

¹¹ A. Niewiara, *Międzykulturowy wymiar projektu e-Twinning*, [w:] *Edukacja dzieci i młodzieży w środowiskach...*, *op. cit.*, s. 220.

-upowymi” nowinkami¹². Autorka, dostrzegając możliwości efektywnej eksploatacji e-Twinningu w budowaniu dialogu międzykulturowego, kwestię tę pomija milczeniem, do czego zresztą ma prawo, porównywalne z prawem innych do zdania odrębnego.

Romowie – w Europie czy w partykularzu

Z uznaniem należy podkreślić fakt, że problematyka edukacji Romów, dotąd raczej słabo ekspozowana w piśmiennictwie, w omawianym dziele znajduje wreszcie godną jej doniosłości reprezentację. To tylko trzy (albo aż trzy) artykuły, w tym jeden autorstwa naukowców z uniwersytetu w czeskiej Żilinie, Jaroslava Balvina i Lenki Haburajovej Ilavskiej, za to nad wyraz treściwe.

Artur Paszko rozważania nad sytuacją romskiego dziecka w polskiej szkole zaczyna od krótkiego (i bardzo potrzebnego) wprowadzenia etnologicznego. Nie każdy

¹² Jest to postawa naznaczona chęcią „bycia nowoczesnym”, co dla wielu, zwłaszcza ludzi młodych, oznacza „przywilej zerwania z tradycyjnymi autorytetami oraz hierarchiami, zawierzenie racjonalności, myślenie w kategoriach indywidualnego tworzenia swojej przyszłości”. W. Kuligowski, *Różnicowanie nowoczesności. Nowa debata w antropologii społecznej*, Poznań 2012, s. 75. Na marginesie: rozpoznanie cytowanego autora zasługuje na uznanie przez aklamację.

bowiem, nawet wykształcony człowiek, orientuje się w strukturze demograficznej europejskiej „Cygańszczyzny”, nie każdy też wie, czym jest niepisany cygański kodeks – romaniphen, rodzaj systemu praw zwyczajowych, których złamanie naraża na „skalanie” i status pariasa. Artur Paszko, zwracając uwagę na trudności adaptacyjne dziecka romskiego w systemie klasowo – lekcyjnym, identyfikuje też inne bariery uniemożliwiające awans edukacyjny młodych Romów.

Z kolei Łukasz Kwadrans podkreśla dużą szansę na zmianę sytuacji dzieci i młodzieży romskiej z działalnością asystenta edukacji romskiej, wskazuje na negatywne uwarunkowania rodzinne (wielodzietność i brak postrzegania przez rodziny romskie edukacji jako drogi do awansu społecznego, lęk przed asymilacją kulturową) i wiele jeszcze innych czynników występujących w funkcji barier utrudniających czy uniemożliwiających niekiedy wyjście Romów – dzięki edukacji międzykulturowej – z impasu autsajderstwa i gettyzacji.

Napisany przez czeskich naukowców anglojęzyczny artykuł o wykorzystywaniu gier, głównie tzw. etycznych gier sytuacyjnych, w edukacji Romów, przy uwzględnieniu wymiaru pedagogicznego i andragogicznego, odwołujący się do transcendentnej interpretacji człowieka, domyka całości tego

atrakcyjnego od strony naukowej, ale i przystępnego również dla czytelników spoza kręgu nauki czy edukacji opracowania.

Omówiona praca jest dziełem przemyślanym, układ treści przekazuje łańcem logicznym, w którym 17 artykułów napisanych przez różnych autorów zdaje się być koniecznymi częściami pewnej syntezy ustaleń teoretycznych i empirycznych. Owa dwuaspektowość struktury omówionej publikacji kieruje uwagę czytelnika w kierunku podejścia holistycznego w badaniu oraz interpretacji najważniejszych zjawisk z obszaru edukacji międzykulturowej. Jest źródłem wiedzy, która może być

wykorzystana w procesie edukacji nauczycieli, zwłaszcza w tych regionach, w których problem edukacji, o której traktuje dzieło, jest problemem realnym albo potencjalnym, czyli w zasadzie – wszędzie.

Wiesław Setlak – krytyk literacki, doktorant na wydziale filologicznym (literaturoznawstwo) Uniwersytetu Rzeszowskiego

T. Lewowicki, B. Chojnacka-Synaszko i G. Piechaczek-Ogierman (red.), *Edukacja dzieci i młodzieży w środowiskach zróżnicowanych kulturowo*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyń-Warszawa-Toruń 2014.

Dlaczego dzieci kłamią?

Dobrze wiemy, że dzieci czasem nas oszukują. Najczęściej jednak nie jesteśmy na te kłamstwa przygotowani, nie wiemy, jak na nie zareagować. Skarcić dziecko? Ukarać? A może zignorować kłamstwo? Przed takimi pytaniami staje większość rodziców. Paul Ekman w swojej książce *Dlaczego dzieci kłamią?* stara się na te pytania odpowiedzieć.

Kłamstwa są jednym z fundamentalnych problemów w życiu rodzinnym. Są zdradą i niszczą bliskość, rodzą nieufność i burzą wszelkie bliskie relacje. Rodzice nie mogą właściwie odgrywać swojej roli, polegającej na chronieniu, doradzaniu i prowadzeniu przez życie dzieci, jeżeli dysponują niewłaściwymi lub błędnymi informacjami. Tymczasem wszyscy wiemy, że czasami dzieci nas okłamują. W końcu wielu z nas przypomina sobie, jak sami, będąc dziećmi, okłamywaliśmy naszych rodziców.

Co jako rodzice mamy zrobić? Jak możemy utrzymać zaufanie i wzmacniać prawdomówność bez nadmiernego wtrącania się oraz jak możemy zapewnić naszym dzieciom prywatność i autonomię w okresie dorastania? Nie chcemy przeprowadzać śledztwa w związku z każdym kłamstwem, nie pragniemy jednak wzmacniać skłonności do mijania się z prawdą przez ignorowanie zjawiska. Nie zamierzamy być tak naiwnie łatwym łupem, by wręcz kusić dzieci do okłamywania nas, ale też nie chcemy być tak nieufni i podejrzliwi, żeby nie wierzyć naszym dzieciom wtedy, kiedy na to zasługują.

Mimo ważnej roli, jaką odgrywają kłamstwa, jedynie nieliczni zastanawiali się nad ich naturą. Niewielu ludzi świadomie rozmyślało nad kłamstwem i nad tym, dlaczego oraz kiedy kłamią. Prawie wszyscy kłamiemy częściej, niż się nam wydaje. Jeszcze mniej uwagi poświęcamy temu, jaki wpływ kłamstwa mogą mieć na nasze dzieci. Większość rodziców staje w obliczu pierwszego poważnego kłamstwa swoich dzieci, będąc na nie całkowicie nieprzygotowana.

Nawet błahe kłamstwo sprawia, że w głowie rodzica pojawiają się ważne pytania. To trudne pytania, na które nie ma łatwych odpowiedzi. Poza niewiedzą, co należy zrobić z dzieckiem, dla dziecka albo dziecku, które kłamie, wielu rodziców czuje się zagubionych i nie wie, jak zareagować. Przechodzimy od gniewu do poczucia winy, od zaprzeczania do poczucia odpowiedzialności, od chęci ukarania dziecka do pragnienia zignorowania całego tego kłamstwa.

Część rodziców może nieumyślnie zachęcać dzieci do kłamstw, służąc własnym przykładem. Niektóre dzieci są jak gąbki chłone wszystko, co zobaczą i usłyszą. Uwielbiają także celnie punktować rodzicielską hipokryzję:

- *Dlaczego moje ściąganie w szkole jest gorsze od tego, co mama i ty robicie w waszych zeznaniach podatkowych?*
- *Właśnie nakłamałaś przez telefon temu sprzedawcy, mamo! Dlaczego zamiast prawdy powiedziałaś mu, że właśnie wychodzimy?*

Ale rodzicielskie niewłaściwe modelowanie jest tylko jednym spośród czynników, które należy uwzględnić, rozważając, dlaczego niektóre dzieci kłamią częściej od innych. Dziecięca inteligencja, osobowość, przystosowanie i przyjaźnie – wszystko to ma znaczenie, o czym Paul Ekman pisze w swojej książce.

Dlaczego dzieci kłamią? Paul Ekman – książka w sprzedaży od września 2014:
<http://ksiegarnia.pwn.pl/produkt/244771/dlaczego-dzieci-klamia.html>

Informacja zawiera fragmenty książki.

Paul Ekman – światowej sławy badacz ekspresji emocji, autor klasycznych w psychologii badań międzykulturowych nad tym zagadnieniem. Związany z Uniwersytetem Kalifornijskim w San Francisco. W 2001 roku uhonorowany przez Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne tytułem najbardziej wpływowego psychologa XX wieku, w 2009 Time Magazine umieścił Paula Ekmana na liście 100 najbardziej wpływowych osób na świecie.

Kontakt:
Anna Żdan
Specjalista ds. Public Relations



Anna.Zdan@pwn.com.pl
tel. kom. +48 508 204 252

Nowości wydawnicze

dla nauczyciela, pedagoga, dyrektora, samorządowca

Edukacja, pedagogika

A. Murzyn, *Współczesna filozofia edukacji*, O.W. Impuls, Kraków 2015.

W. Kojs, K. Wójcik, E. Rostańska, *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, O.W. Impuls, Kraków 2014.

P. Mikiewicz, *Kapitał społeczny i edukacja. Perspektywy teoretyczne i aplikacje empiryczne*, W.N. PWN, Warszawa 2014.

S. Kuruliszwili, *Technologie informacyjne a zmiany współczesnej edukacji. Refleksje*, O.W. Impuls, Kraków 2014.

A. Zajac, *Pedagogika społeczna i pedagogika pracy wobec przemian cywilizacyjnych*, Wyd. UR, Rzeszów 2014.

M. Cichosz, *Pedagogika społeczna. Zarys problematyki*, O.W. Impuls, Kraków 2015.

L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia umysłu, idei i wychowania. O miejscu pedagogiki w przelomie dwoistości w humanistyce*, O.W. Impuls, Kraków 2014.

M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, T. 1 – 2, W.N. PWN, Warszawa 2014.

A. Przybylska, *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych jako problem społeczny, egzystencjalny i pedagogiczny*, Wyd. UMK, Toruń 2014.

J. Wierzejska, *Absolwenci studiów pedagogicznych UMCS na rynku pracy*, Wyd. UMCS, Lublin 2014.

Dydaktyka

A. Karpińska, A. Szwarc (red.), *Wybrane problemy dydaktyki w wymiarze teoretyczno-praktycznym*, W.A. „Żak”, Warszawa 2014.

I. Majewska-Opiełka, *Logodydaktyka w edukacji. O wychowaniu mądrego i szczęśliwego człowieka*, GWP, Gdańsk 2014.

P. Bąbel, M. Wiśniak, *12 zasad skutecznej edukacji, czyli jak uczyć, żeby nauczyć*, GWP, Gdańsk 2014.

M. Gudro-Homicka, *Jak rozwijać aktywność twórczą dzieci i młodzieży. Drama w nauczaniu, wychowaniu i biblioterapii*, Wyd. Difin, Warszawa 2015.

A. Małasiewicz, *Wyteż wzrok i pamięć. Ćwiczenia dla uczniów szkoły podstawowej i nie tylko*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2014.

A. Kozdroń, *Scenariusze zajęć i zabaw dla wychowawców, pedagogów, animatorów kultury i rodziców*, Wyd. Difin, Warszawa 2014.

M. Łakomski, *Pomóż uzależnionym. Integralny program profilaktyczny w szkole. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2014.

Nauczyciele, uczniowie, rodzice

M. Banasiak, A. Wołowska (red.), *Szkoło, jaka jesteś? Problemy nauczycieli i uczniów we współczesnej szkole*, Wyd. Difin, Warszawa 2015.

M. Jędrzejko, J.A. Malinowski (red.), *Młode pokolenie w zderzeniu cywilizacyjnym. Studia – badania – praktyka*, W.E. „Akapit”, Toruń 2014.

A. Gawęł, *Zasoby zdrowotne młodzieży gimnazjalnej w kontekście ekosystemu szkoły*, Wyd. UJ, Kraków 2014.

R. Riebisch, H. Luszczynski, *Diagnoza typów uczniów. Jak je szybko rozpoznać? Jak z nimi pracować? Jak osiągnąć najlepsze wyniki?*, GWP, Gdańsk 2014.

Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna

K. Zabawa, *Z historii teorii i praktyki edukacji artystycznej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Wyd. WAM, Kraków 2014.

U. Szuścik, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica, *Edukacja małego dziecka. Szkoła – przemiany instytucji i jej funkcji*, O.W. Impuls, Kraków 2014.

M. Magda-Adamowicz, A. Olczak (red.), *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2014.

A. Sust, *Jak zostać geniuszem? Eksperymenty dla małych bystrzaków*, Wyd. Jedność, Kielce 2014.

J. Lorente, O. Ripoll, *Wielki podręcznik dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych. teoria i scenariusze zabaw*, Wyd. Jedność, Kielce 2014.

U. Michalski, T. Michalski, *Artysta w przedszkolu i szkole. Techniki plastyczne dla dzieci*, Wyd. Jedność, Kielce 2014.

Pedagogika specjalna

M. Jerzak, A. Kołakowski (red.), *ADHD w szkole. Jak pracować z dzieckiem z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej*, GWP, Gdańsk 2014.

J. Bładowska, A. Szakiewicz, *Poznajemy zawody i miejsca pracy. Materiały edukacyjne rozwijające i kształtujące procesy poznawcze dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2014.

S. Rogers, G. Dawson, L. Wismara, *Metoda Wczesnego Startu dla dziecka z autyzmem. Jak wykorzystywać codzienne aktywności, aby pomóc dzieciom tworzyć więzi, komunikować się i uczyć*, Wyd. UJ, Kraków 2014.

Opracowała:

Dorota Szumna

Konferencja Nowe trendy w diagnozie specyficznych zaburzeń uczenia się: dysleksja i zaburzenie językowe SLI

Warszawa, 25–26 listopada 2014 r.

Już po raz drugi psychologowie, pedagodzy i logopedzi, nauczyciele oraz pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych z całego kraju mogli wziąć bezpłatny udział w dwudniowej konferencji dotyczącej specyficznych trudności w zakresie uczenia się. Konferencja miała rangę międzynarodowego spotkania naukowców i praktyków, którzy na co dzień zajmują się ww. problematyką. Organizatorem spotkania był Instytut Badań Edukacyjnych, którego pracownicy dołożyli wszelkich starań, by obrady przebiegały w spokojnej atmosferze, mimo licznej grupy uczestników (ponad 500 słuchaczy).

Zasadniczym celem konferencji było zapoznanie polskich specjalistów z aktualnym podejściem do diagnozy dwojakiego rodzaju zaburzeń uczenia się. Udział specjalistów zagranicznych stał się dodatkowo okazją do wymiany doświadczeń i zapoznania się z rozwiązaniami systemowymi stosowanymi nie tylko w kraju (wystąpienia: J. Wrona, MEN: *Aktualna sytuacja prawna dzieci*

ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; G. Krasowicz-Kupis, IBE, J. Stańczak, PTP: *Standardy diagnozowania zaburzeń uczenia się na przykładzie dysleksji rozwojowej*; A. Maryniak, UW: *Dziecko z SLI w szkole – diagnoza, postępowanie*; M. Smoczyńska, IBE: *Relacje opóźnionego rozwoju mowy, specyficznego zaburzenia językowego i dysleksji w świetle polskich badań podłużnych*), ale i za granicą (J. Law, Uniwersytet w Newcastle: *Ciągłość i zmiana w rozwoju języka mówionego oraz ich konsekwencje dla podjęcia interwencji*; A. Fawcett, Uniwersytet w Swansea: *Badania przesiewowe i interwencja wśród dzieci zagrożonych dysleksją w Wielkiej Brytanii*).

Więcej informacji i materiały z omawianego wydarzenia znaleźć można na stronie internetowej: <http://www.dysleksja.sli.ibe.edu.pl/>

Konferencja została podzielona na dwa bloki teoretyczno-praktyczne. Wykłady wprowadzające w tematykę dysleksji i zaburzenia językowego SLI zostały przeprowadzone w pierwszym

dniu spotkania przez międzynarodowy zespół ekspertów z tego zakresu. W drugim dniu uczestnicy konferencji podzieleni zostali na dwie mniejsze grupy; każda wzięła udział w warsztatach, podczas których prezentowane były testy diagnozy zaburzenia językowego (4 godz.) oraz ryzyka dysleksji (4 godz.).

Jak wykazują badania, dane szacunkowe i analizy statystyczne, prowadzone nie tylko na terenie naszego kraju, blisko 10 proc. uczniów ma trudności z przyswojeniem umiejętności czytania i pisania, a u ponad 7 proc. występują zaburzenia językowe (Specific Language Impairment – SLI) (szerzej: <http://www.ibe.edu.pl/pl/media-prasa/aktualnosci-prasowe/430-nowe-trendy-w-diagnozie-specyficznych-zaburzen-uczenia-sie-dysleksja-i-zaburzenia-jezykowe-sli>; dostęp: 15.12.2014r.). Specyficzne zaburzenie językowe, dotyczące języka mówionego oraz dysleksja rozwojowa, mająca związek z umiejętnością czytania i pisania (czyli z językiem w formie graficznej), poważnie zmniejszają szanse edukacyjne dotkniętych nimi dzieci. Są one także narażone na problemy w sferze emocjonalnej i społecznej, co rzutuje na ich dalsze życie. Oczywistym pozostaje również fakt, że im wcześniej problemy dzieci zostaną prawidłowo zidentyfikowane (zdiagnozowane), tym skuteczniejsze mogą być działania profilaktyczne i terapeutyczne oraz zminimalizowane negatywne skutki edukacyjne.

Zasadniczym elementem wczesnej diagnozy edukacyjnej dziecka (czyli w przedszkolu, na etapie rocznego przygotowania przedszkolnego oraz w klasie I) są badania funkcji językowych oraz podstaw czytania i pisania. Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom specjalistów (psychologów, pedagogów i logopedów) i nauczycieli, a także zapotrzebowaniu społecznemu (rodziców i samych dzieci), eksperci z Zespołu Specyficznych Zaburzeń Uczenia Instytutu Badań Edukacyjnych opracowali narzędzia diagnostyczne, które pozwolą ocenić wybrane aspekty rozwoju poznawczego oraz wyłonić dzieci z zaburzeniami językowymi czy ryzykiem dysleksji.

O dysleksji raz jeszcze...

Dysleksja objawia się przede wszystkim trudnościami w czytaniu, którym zwykle towarzyszą problemy z pisaniem, dlatego jej pierwsze oznaki możemy dostrzec dopiero, gdy dziecko zaczyna uczyć się tych umiejętności. Nie znaczy to jednak, że wcześniej nie zdradza symptomów, wskazujących na wystąpienie problemów w wieku późniejszym (szkolnym). O ryzyku dysleksji można mówić już w najwcześniejszym okresie życia dziecka, jednak problem

ten dotyczy najczęściej dzieci u progu szkoły. Nie bez znaczenia pozostaje także fakt występowania dysleksji w rodzinie dziecka. Naukowcy zgodni są co do tego, że dysleksja jest zaburzeniem o podłożu neurobiologicznym, uwarunkowanym subtelnymi zmianami w strukturze i funkcjonowaniu mózgu, powstającym w okresie prenatalnym, mającym tło genetyczne. Szczegółowe informacje dotyczące tego zagadnienia odnaleźć można w literaturze przedmiotu i licznych materiałach popularnonaukowych. Osoby zainteresowane zachęcam do lektury broszury autorstwa K. Bogdanowicz, G. Krasowicz-Kupis, D. Kwiatkowskiej, K. Wiejak i A. Weremiuk pt. *Czy moje dziecko jest zagrożone dysleksją?* (do pobrania na stronie: <http://www.ibe.edu.pl/pl/publikacje/publikacje-ibe>).

Czym jest specyficzne zaburzenie językowe (SLI)?

Specyficzne zaburzenie językowe (SLI), najogólniej ujmując, polega na trudnościach w wypowiedaniu się oraz rozumieniu mowy. Dzieci dotknięte SLI uczą się języka, nawet ojczystego, stosunkowo powoli i z wyraźnym wysiłkiem. Mają ubogie słownictwo, trudności z opanowaniem gramatyki, nie rozumieją bardziej skomplikowanych struktur składniowych, nie potrafią przetwarzać złożonych tekstów. Podkreślić wyraźnie należy, że dzieci z SLI nie odbiegają od normy rozwoju intelektualnego, nie stwierdza się u nich także uszkodzeń układu nerwowego ani deficytów słuchu. Dominująca obecnie teoria zakłada, że SLI ma podłożo genetyczne. Problem SLI w Polsce był różnie ujmowany przez różnych naukowców i praktyków, w ciągu ostatnich kilku lat ukazało się kilka cennych publikacji, omawiających to zaburzenie (wykaz publikacji został zaprezentowany na ostatnich stronach materiału dostępnego na stronie: <http://www.ibe.edu.pl/pl/publikacje/publikacje-ibe> E. Czaplewskiej, M. Kochańskiej, A. Maryniak, E. Haman i M. Smoczyńskiej pt. *SLI – specyficzne zaburzenie językowe. Podstawowe informacje dla rodziców i nauczycieli*). Problemem do dnia dzisiejszego pozostają kwestie związane z rozpoznaniem dzieci z SLI, brakuje bowiem odpowiednich narzędzi diagnostycznych. Pełna diagnoza SLI powinna obejmować zarówno ocenę poziomu rozwoju językowego, jak i innych sprawności poznawczych.

Rzetelna i trafna diagnoza funkcji językowych i bazujących na nich umiejętności czytania i pisanía wymaga zastosowania przez specjalistów odpowiednich, czyli wystandaryzowanych i znormalizowanych na próbie ogólnopolskiej, narzędzi diagnostycznych.

Podczas konferencji *Nowe trendy w diagnozie specyficznych zaburzeń uczenia się: dysleksja i zaburzenie językowe SLI* eksperci z Instytutu Badań Edukacyjnych zaprezentowali takie narzędzia diagnostyczne, które wydają się sprostać ww. standardom. W drugim dniu spotkania uczestnicy mieli możliwość poznania:

- Testu Rozwoju Językowego (TRJ), który służy do oceny mowy biernej i czynnej u dzieci w wieku 4–8 lat. Test zawiera 7 podskal do pomiaru wiedzy leksykalnej, gramatycznej (składniowej i fleksyjnej) oraz dyskursywnej, tym samym umożliwia pełną diagnozę dzieci z SLI, a uzyskany profil językowy pozwala ukierunkować terapię w zależności od rodzaju i natężenia występujących deficytów językowych. Aktualnie trwają prace nad normalizacją narzędzia. Jego publikacja planowana jest na drugą połowę 2015 roku. Opracowaniem testu i badaniami psychometrycznymi zajmuje się zespół specjalistów pod kierunkiem profesor Magdaleny Smoczyńskiej;
- Baterii Testów Czytania, Pisania i Fonologicznych oraz Skale Prognoz Edukacyjnych, które przeznaczone są dla dzieci uczących się w ramach rocznego przygotowania przedszkolnego i w klasie I. Testy oceniają umiejętności będące podstawą czytania i pisania (między innymi słuch fonemowy, łączenie i dzielenie wyrazów na głoski i litery, rozpoznawanie i tworzenie rymów, świadomość fonologiczną) oraz wczesne próby podejmowane w tym zakresie przez dzieci (między innymi: rozpoznawanie liter, ich nazywanie, podejmowane próby czytania, układanie wyrazów z liter, pisanie ze słuchu). Diagnoza wykorzystująca ww. baterię testów pozwala wyłonić dzieci, u których mogą pojawić się w przyszłości zaburzenia uczenia, głównie ryzyko dysleksji. Opisane baterie testów opracował Zespół pod kierunkiem profesor Grażyny Krasowicz-Kupis.

Miejmy nadzieję, że nowe narzędzia zaprezentowane podczas konferencji *Nowe trendy w diagnozie specyficznych zaburzeń uczenia się: dysleksja i zaburzenie językowe SLI* sprostają oczekiwaniom wielu specjalistów i nauczycieli, pozwolą na stosunkowo szybkie wyłonienie i przede wszystkim objęcie profesjonalną, specjalistyczną opieką dzieci zagrożonych dysleksją rozwojową, jak i specyficznym zaburzeniem języka.

dr Małgorzata Zaborniak-Sobczak

Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Rzeszowskiego

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna Nr 1 w Rzeszowie

Ogólnopolska Studencka Konferencja Naukowa *Zagrożenia dla rozwoju współczesnej młodzieży*

Rzeszów, 27 listopada 2014

Powszechnie wiadomo, iż współczesny świat jest pełen różnego rodzaju zagrożeń, na które narażeni są młodzi ludzie. Mogą im one w znacznym stopniu utrudnić lub uniemożliwić wzrastanie ku dojrzałości.

Refleksję nad powyższą problematyką podjęto na odbywającej się 27 listopada 2014 r. Ogólnopolskiej Studenckiej Konferencji Naukowej nt. *Zagrożenia dla rozwoju współczesnej młodzieży*, zorganizowanej przez Studencki Krąg Korczakowski na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Rzeszowskiego. Podczas kilkugodzinnych obrad przedstawiono szereg referatów związanych z tą problematyką. Autorami wystąpień byli studenci z wielu ośrodków akademickich w Polsce. Z racji interdyscyplinarności poruszanej tematyki chęć czynnego udziału w spotkaniu zgłosiło ponad pięćdziesięciu studentów różnych kierunków (m.in. pracy socjalnej, pedagogiki, psychologii oraz nauk o rodzinie). Organizowana konferencja cieszyła się więc dużym zainteresowaniem. Świadczy o tym już sam fakt, iż w wydarzeniu wzięło udział około stu osiemdziesięciu osób. Podczas uroczystego otwarcia obecni byli między innymi: Dziekan Wydziału Pedagogicznego UR – dr hab. prof. UR Ryszard Pęczkowski, Prodziekan ds. Studenckich i Jakości Kształcenia Wydziału Pedagogicznego UR – dr Aleksandra Mach, Kierownik Zakładu Pedagogiki Opiekuńczej – dr hab. prof. UR Grzegorz Grzybek, a także Opiekun Studenckiego Kręgu Korczakowskiego – dr Wiesława Walc.

Rodzina stanowi podstawowe środowisko wychowawcze dla młodego człowieka. Nie zawsze jednak w prawidłowy sposób wypełnia swoje funkcje. Niewłaściwie działający system rodzinny może negatywnie wpływać na proces wzrastania młodzieży. Oczywistym jest więc fakt, iż problematyka funkcjonowania rodziny pojawiła się na konferencji poświęconej zagrożeniom dla rozwoju młodzieży. Gabriela Matczak (Uniwersytet Łódzki) przedstawiła referat nt. *Domowy azyl – prawda czy fikcja*, w którym podjęła

próbę udowodnienia, iż rola rodziców w procesie socjalizacji dziecka jest niezmiernie istotna, a także rozstrzygnięcia problemu, czy środowisko domowe zawsze jest azylem. Jeden z problemów występujących w rodzinie to alkoholizm jednego lub obojga rodziców; może on skutkować powstaniem u dzieci i młodzieży tzw. syndromu DDA. Tym tematem w swym wystąpieniu zajęła się Karolina Rycek (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie). Dominika Fiedeń, Bernadetta Biedroń i Diana Kuzemka (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Pigonia w Krośnie) również poruszyły kwestię alkoholizmu w rodzinie, odwołując się do wyników badań sondażowych dotyczących doświadczeń życiowych gimnazjalistów. Z problemem alkoholizmu w rodzinie nierzadko może być związana przemoc, o której mówiły Paulina Klimek, Joanna Serwatka, Katarzyna Spólnik i Agnieszka Winiarczyk (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Pigonia w Krośnie). W swym wystąpieniu powołały się na opinie studentów pedagogiki na temat przemocy w rodzinie. Kolejnym referatem dotyczącym wpływu rodziny na zachowanie młodych osób było wystąpienie Anny Mazur (Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie) nt. *Model rodziny jako predyktor szantażu emocjonalnego w środowisku osób w okresie późnej adolescencji*.

Justyna Frużyńska (Uniwersytet Rzeszowski) przedstawiła temat związany z rodzinnymi determinantami podejmowania zachowań ryzykownych przez młodzież. Jednym z rodzajów takich zachowań jest niewątpliwie sięganie po różnego rodzaju używki. Maria Szczerba (Uniwersytet Rzeszowski) przedstawiła z kolei środowiskowe uwarunkowania zażywania przez młode osoby środków psychoaktywnych. Młodzież narażona jest także na uzależnienie od palenia papierosów. Tematem tym zajęły się mgr Justyna Bober i mgr Magdalena Oleszko (Uniwersytet Rzeszowski).

Dla osób w okresie adolescencji ważna jest nie tylko rodzina, ale także środowisko rówieśnicze oraz różnego rodzaju grupy, w jakich dana osoba uczestniczy. Mgr Elżbieta Jaroś (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie) zastanawiała się nad tym, czy nowe ruchy religijne są szansą czy zagrożeniem dla rozwoju młodzieży.

Osoby w okresie dorastania wiele czasu spędzają w środowisku szkolnym, w którym mogą się stykać z różnymi problemami. Do trudności, z jakimi mierzą się niektórzy uczniowie, można zaliczyć dysleksję – tematem tym w swym wystąpieniu zajęły się Magdalena Szendoł i Sabina Wawraszek (Uniwersytet Rzeszowski), wskazując jednocześnie istotną rolę nauczyciela w pomocy tymże uczniom. Szkolne doświadczenia młodzieży obejmują często także różnego rodzaju niebezpieczne zachowania rówieśników. Na

to zagadnienie w trakcie obrad uwagę zwróciły Katarzyna Cesarz i Sylwia Menet (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Pigionia w Krośnie), podejmując temat mobbingu w szkole. Agnieszka Mazur i Wioletta Ozga (Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie) zaprezentowały natomiast referat *Style radzenia sobie ze stresem ofiar i sprawców szantażu emocjonalnego u młodzieży w okresie późnej adolescencji*. Koledzy nie zawsze są źródłem zagrożenia dla jednostki, częściej bywają dla niej oparciem. Nie zawsze jednak młody człowiek posiada szerokie grono rówieśników, z którymi wchodzi w bliskie relacje. Bernadeta Piasecka i Karolina Małek (Uniwersytet Rzeszowski) zastanawiały się, czy samotność wśród młodzieży licealnej jest ich wyborem, czy wręcz przeciwnie – karą.

Młodzi ludzie, poza obowiązkowymi zajęciami, dysponują także czasem wolnym. Jego zła organizacja może jednak stanowić zagrożenie dla rozwoju współczesnej młodzieży, o czym mówiły Paulina Owsiany, Monika Biernacka, Sabina Hac i Zuzanna Bolanowska (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Pigionia w Krośnie).

Istotnym problemem dzisiejszego świata jest niewątpliwie konsumpcyjny styl życia. Weronika Baracz i Magdalena Gadamska (Uniwersytet Rzeszowski) podjęły temat dotyczący uzależnienia młodych konsumentów od zakupów, zaś Kornelia Chojecka (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie) zajęła się kwestią supermarketyzacji w pokoleniu Y. Nie każdy jednak nastolatek może sobie pozwolić na zakup czy otrzymanie od rodziców coraz to nowszych rzeczy. W związku z narastającym w społeczeństwie bezrobociem i problemami finansowymi wzrasta także zjawisko ubóstwa. Tematem związanym z zagrożeniem dla dzieci i młodzieży wynikającym z ubóstwa zajęły się Ewelina Zajechowska, Ewelina Puchalik oraz Anna Magdoń (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Pigionia w Krośnie).

Kolejną grupą zagadnień podjętych na studenckiej konferencji były te związane z nowoczesnymi środkami komunikowania się. Współczesny rozwój technologiczny, oprócz dostrzeganych korzyści, niesie ze sobą także wiele zagrożeń. Narażeni są na nie w sposób szczególny młodzi ludzie, którzy każdego dnia sięgają po nowoczesne sprzęty. Jednym z takich urządzeń jest oczywiście telefon komórkowy. Justyna Jama (Uniwersytet Rzeszowski) omówiła temat dotyczący wysyłania przez młodych ludzi wiadomości SMS, natomiast Magdalena Gadamska zajęła się kwestią fonoholizmu. Źródło zagrożenia dla nastolatków stanowić może oczywiście także Internet. Dominika Grzegorzczak (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie) mówiła o tym, jak korzystanie z niego może wpływać na kontakty młodzieży z rówieśnikami. Młodzi ludzie za pośrednictwem Internetu mogą

doświadczyc również przemocy. Dwa referaty – Aleksandry Procajło-Maj (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) oraz Pauliny Tumidajewicz (Uniwersytet Rzeszowski) dotyczyły tego niezwykle istotnego i wartego pogłębienia zagadnienia. Spędzanie długiego czasu przed ekranem komputera z dostępem do Internetu może niekiedy prowadzić do uzależnienia. Łucja Jarzyna, Aleksandra Kruk i Karolina Żarnowska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie) przedstawiły temat: *Poczucie kontroli a uzależnienie od Internetu wśród lubelskiej młodzieży*. Okazuje się, że tego rodzaju uzależnienie dezorganizuje całe życie młodych osób. W jego wyniku młodzież zaniedbuje swoje obowiązki szkolne, a także relacje z innymi oraz stopniowo traci poczucie granicy między tym, co realne a tym, co wirtualne.

Media mogą być źródłem jeszcze innego zagrożenia. Młode osoby niezrędko chcą podążać za wzorcem przedstawianego w nich wizualnego piękna. Dzięki temu pragną zyskać w oczach innych osób i podnieść poczucie własnej wartości. Małgorzata Kosak i Magdalena Kożuszek (Uniwersytet Rzeszowski) zwróciły uwagę, że niekiedy młodzież może dążyć do „doskonałości” mimo wszystko. Z racji tego, iż w sposób szczególny problem ten może dotyczyć nastolatków, Justyna Kupczak i Ewelina Dziadosz (Uniwersytet Rzeszowski) podjęły temat *Kreowanie „idealnej kobiety” na szklanym ekranie a anoreksja wśród młodych dziewczyn*. Anoreksja to także skutek pędu ku „doskonałości”. O tej trudnej chorobie, która dotyka zarówno ciała, jak i psychiki młodej kobiety mówiła Magdalena Kalisz (Uniwersytet Rzeszowski).

Niezmiernie ważnym tematem dotyczącym młodych osób jest ich seksualność. Niekiedy młodzież już we wczesnym wieku podejmuje inicjację seksualną. Kwestię tę podjęły Monika Antoszczak i Gabriela Kulik (Uniwersytet Rzeszowski), odnosząc się w sposób szczególny do przyczyn tego zjawiska, a także jego konsekwencji. Izabela Zajdel, Diana Krzyżanowska, Urszula Trybek i Barbara Szetela (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Pigonia w Krośnie) poruszyły natomiast niezwykle rzadko omawiany problem, jakim jest seksting wśród nastolatków. W świetle przedstawionego referatu niewątpliwie można uznać, iż omawiane zjawisko stanowi poważne zagrożenie dla młodzieży. Dominika Ziółkowska (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) przedstawiła natomiast problematykę dotyczącą uzależnienia od seksu.

W świetle zaprezentowanych wystąpień widać, że młody człowiek w różnych sytuacjach narażony jest na wiele niebezpieczeństw, które mogą utrudnić jego prawidłowy rozwój. Zagrożenia te mogą tkwić w nieprawidłowo funkcjonującym środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Obecnie duże niebezpieczeństwo stanowi także niewłaściwe korzystanie

z najnowszych technologii. Warto także zwracać uwagę na zachowania ryzykowne podejmowane przez osoby w wieku adolescencji. Nie należy zapominać, że oprócz uzależnień od substancji współczesna młodzież narażona jest na szereg uzależnień typu behawioralnego. Wszystkie zaprezentowane w trakcie spotkania referaty zwracają uwagę na wielowymiarowość i istotność poruszanej problematyki, a także potrzebę dalszego zagłębiania się w prezentowany obszar. Niewątpliwym walorem konferencji Zagrożenia dla rozwoju współczesnej młodzieży stanowił fakt, iż było to przedsięwzięcie zorganizowane przez studentów, którzy sami zaliczają się jeszcze do młodzieży, w związku z czym podjęta tematyka jest im znana nie tylko z przekazu innych, ale także z własnego doświadczenia. Można z całą odpowiedzialnością stwierdzić, iż młodzi autorzy referatów wykazali się nie tylko dużą wiedzą na podjęty w trakcie obrad temat, ale także ogromną wrażliwością na problemy młodych ludzi we współczesnym świecie.

Magdalena Gadamska jest absolwentką nauk o rodzinie (studia I stopnia) w Uniwersytecie Rzeszowskim, studentką pedagogiki (UR) oraz nauk o rodzinie (UPJPII w Krakowie), przewodniczącą Studenckiego Kręgu Korczakowskiego – koła naukowego działającego na Wydziale Pedagogicznym UR

ROCZNIK 2014 – WYKAZ OPUBLIKOWANYCH TEKSTÓW

W kręgu nowych idei

Dorota Szumna, Mariusz Kalandyk, *Nauczanie jako tworzenie warunków do aktywnego uczenia się*, cz.1 (KE nr 2, s. 3–13)

Dorota Szumna, Mariusz Kalandyk, *Nauczanie jako tworzenie warunków do aktywnego uczenia się*, cz.2 (KE nr 3, s. 3–14)

Dorota Korwin-Piotrowska, *Pisanie – kompetencje językowe i „wystarczająco dobry” styl* (KE nr 4, s. 3–14)

Z warsztatu badawczego. Innowacje

Aleksandra Tłuściak-Deliowska, Urszula Dernowska, *Nauczyciele gimnazjum o sobie i swoim zawodzie* (KE nr 2, s. 14–23)

Zofia Okraj, *Nauczyciel – moderator twórczych dyskusji: zadania, cechy i zachowania* (KE nr 2, s. 24–33)

Agnieszka Polanowska, *Prezentacja kompetencji nauczyciela różnych szczebli kształcenia w świetle badań empirycznych i analizy porównawczej* (KE nr 2, s. 34–47)

Patrycja Wdowiak, *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela oraz specyfika klimatu językowego zajęć w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej* (KE nr 2, s. 48–59)

Diana Turek, *Kreatywność w szkole – szanse i bariery jej rozwoju* (KE nr 2, s. 60–70)

Stanisław Korczyński, *Stres adolescentów na różnych poziomach szkolnej edukacji* (KE nr 3, s. 15–32)

Beata Oelszlaeger-Kosturek, *Nauczanie i uczenie się – stare i nowe problemy* (KE nr 3, s. 45–56).

Anna Wójcik, Sebastian Wójcik, *Metody aktywizujące w procesie nauczania – uczenia się na I etapie edukacyjnym (opinie studentów pedagogiki)* (KE nr 3, s. 57–69)

Anna Gaweł, *Edukacja terapeutyczna z wykorzystaniem sztuk plastycznych dzieci odrzuconych rówieśniczo* (KE nr 3, s. 70–79)

Katarzyna Tercha, *Podróż śladami Ludwika Nabelaka – z ziemi ojczystej do Francji. Planujemy trasę wycieczki edukacyjnej* (KE nr 4, s. 15–27).

Agnieszka Kajmowicz, *Wczesnoromantyczna „balladomania” – kilka spostrzeżeń oraz propozycji metodycznych* (KE nr 4, s. 28–39).

Katarzyna Powęska, *Praca z wierszem – analiza, interpretacja i wartościowanie kluczem do zrozumienia sensu utworu poetyckiego w szkole* (KE nr 4, s. 40–47).

Daria Rusin, Sebastian Waciego, *Edukacja ekonomiczna w oparciu o historię. Przypadek Andrychowa* (KE nr 4, s. 48–67).

Szachy a edukacja

Jan Przewoźnik, *Gra w szachy i osobowość młodego człowieka – szanse i zagrożenia* (KE nr 1, s. 3–26)

Jacek Gajewski, *Środki dydaktyczne, formy organizacyjne, cele, zasady i metody kształcenia w procesie nauczania gry w szachy* (KE nr 1, s. 27–44)

Artur Chlewiński, *Program autorski „Odkrycia na szachownicy”* (KE nr 1, s. 45–54)

Ewa Urbańska, *Rola twórczości zawodowej nauczycieli w procesie rozwoju współczesnej szkoły* (KE nr 1, s. 55–61)

PCEN i otoczenie

Maciej Karasiński, *Edukacja przez szachy w szkołach Podkarpacia* (KE nr 1, s. 62–68)

Piotr Ożarski, *Wsparcie szkół i nauczycieli województwa podkarpackiego w zakresie wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie dydaktyczno-wychowawczym* (KE nr 1, s. 69–80)

Konferencja z okazji setnej rocznicy wybuchu Wielkiej Wojny (KE nr 1, s. 81–82)

Konferencja: Dobre praktyki nauczania przedsiębiorczości (KE nr 2, s. 71–73)

Nasi nauczyciele piszą, Andrzej Topczyk (KE nr 2, s. 74–75)

Nauczyciel Roku (KE nr 2, s. 76–77).

Izabela Forys, *Oferta Legalnej Kultury skierowana do nauczycieli i uczniów* (KE nr 3, s. 80–82)

Ocalić od zapomnienia – sylwetka Stanisława Fryca (KE nr 3, s. 83–88)

Nasi uczniowie piszą, Konrad Noga, *Tomcio krecik i porwanie Ciastoludka* (KE nr 3, s. 89–91)

Plenery malarskie tradycją PCEN, oprac. Romana Medyńska (KE nr 4, s. 68–69)

Jarosław Jastrzębski, *Legalna Kultura. Rozpowszechnianie wizerunku w szkole* (KE nr 4, s. 70–72)

Portrety Galicyjskie

Sławomir Wnęk, *Andrzej Ewaryst Kuropatnicki (1734–1788). Erudyta doby stanisławowskiej* (KE nr 2, s. 78–87)

Sławomir Wnęk, *Franciszek Ksawery Prek (1801–1863). Niemy świadek epoki* (KE nr 3, s. 92–105)

Okolice sztuki

Andrzej Kantecki, *Fenomen kwartetu smyczkowego z Beethovenem w tle* (KE nr 4, s. 73–80)

Dyskusje Polemiki Recenzje

Lech Krzemiński, *Filozoficzna i praktyczna krytyka Koncepcji Progresywistycznej Johna Deweya* (KE nr 1, s. 83–93)

Anna Więclaw, *Uniwersytety dziecięce w Polsce i na świecie jako problem wyzerowany w pedagogice* (KE nr 2, s. 88–98)

Paulina Dubiel-Zielińska, *Nauczanie etyki w szkole wedle założeń zmieniającej się podstawy programowej a etyka zawodowa nauczyciela* (KE nr 2, s. 99–109)

Marcin Jurzysta, *Badania i dydaktyka historii najnowszej* (KE nr 3, s. 106–111)

Agnieszka Pieniążek, *Przewrót kopernikański w polskiej oświacie. „Wstrzymać nauczycieli, ruszyć uczniów”* (KE nr 3, s. 112–114)

Rajmund Kożuszek, Zdzisław Nowakowski, Cezary Stępień, Dariusz Turlej, *Rola kursów dokształcających w systemie nauczania grafiki komputerowej* (KE nr 3, s. 115–121)

Monika Gryboś, *Jestem przekonany, że... „Moje pedagogiczne credo” Johna Deweya w świetle założeń neurodydaktyki* (KE nr 4, s. 81–92)

G. Ćwiertniewicz, *Przegląd funkcji i status społeczny zawodu nauczycielskiego: od starożytności do XIX wieku* (KE nr 4, s. 93–100)

Dorota Szumna, *O aktywnym uczeniu się raz jeszcze* (KE nr 2, s. 110–116)

Andrzej Bryk: H. Liberska, *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym – możliwości i ograniczenia rozwoju* (KE nr 1, s. 94–99)

Mariusz Kalandyk: E. Nowak, *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej* (KE nr 1, s. 100–107)

Andrzej Bryk: Andrzej Pielecki, *Zmiany postaw młodzieży wobec osób niepełnosprawnych* (KE nr 3, s.

122–127)

Wiesław Setlak, *Jeszcze raz o edukacji międzykulturowej* (KE nr 4, s. 101–112)

Nowości wydawnicze, oprac. Dorota Szumna (KE nr 1, s. 108–111)

Nowości wydawnicze, oprac. Dorota Szumna (KE nr 2, s. 117–119)

Nowości wydawnicze, oprac. Dorota Szumna (KE nr 4, s. 113–115)

Sprawozdania

Jacek Gajewski, *Sandomierz stolicą polskich i światowych szachów* (KE nr 1, s. 112–124)

Wczoraj, dziś i jutro tarnobrzeskiej oświaty, oprac. Monika Błasiak-Brud (KE nr 1, s. 125–126)

Nie ma pisanania bez czytania (XIX KLTDiM) (KE nr 1, s. 127–134)

I Jesienny Rajd Pieszy „Złoty Beskid” Folusz 2014, oprac. Teresa Furmanek-Wnęk (KE nr 2, s. 120–121)

V edycja programu edukacyjnego „Żyj smacznie i zdrowo” (KE nr 2, s. 122–123)

Konferencja Nowe trendy w diagnozie specyficznych zaburzeń uczenia się: dysleksja i zaburzenie językowe SLI, oprac. Małgorzata Zaborniak-Sobczak (KE nr 4, s. 116–119)

Ogólnopolska Studencka Konferencja Naukowa Zagrożenia dla rozwoju współczesnej młodzieży, oprac. Magdalena Gadamska (KE nr 4, s. 120–124)

Felietony

Mariusz Kalandyk, *Jeszcze w maturę gramy* (KE nr 1, s. 135–136)

Mariusz Kalandyk, *Wszystkie dzieci są...* (KE nr 2, s. 124–125)

Mariusz Kalandyk, *Synestetyk (pamięci A. Waligórskiego)* (KE nr 3, s. 128)

Mariusz Kalandyk, *Zadanre* (KE nr 4, s. 128 – 129)

To lubię!
Mariusz Kalandyk

Zadane

W świecie fok wszystko jest po foczemu. Mama foka wie, co i jak, więc pokazuje małej foczce zasady życia w warunkach niesprzyjających egzystencji na krze, lodzie lub innej Arktyce. Jak złowić rybkę, jak skutecznie tyć, by z tyciego oseska stać się foczyskiem wielkim i tłustym. Jak unikać spotkania z orką, lwem morskim i innym skaraniem boskim.

W świecie lwów jest podobnie, tylko cieplej. Mama lwica pokazuje, w jaki sposób zorganizować amci, skryć się przed chłodem i złym lwim mzymu, wypocząć, zachować się przy wodopoju, przetrwać suszę lub porę deszczową.

Traf chce, że owe mamy nie są nauczycielkami; nie wysyłają mimo to swoich pociech do szkół, które nauczą tego i owego skuteczniej niż jakieś focze czy lwie amatorki. Drugi trafunek polega na tym, że focze mamy nauczycielki amatorki uczą w przelocie, żyjąc nieustannie w środowisku danym przez naturę do zamieszkania.

W świecie ludzi wszystko jest... inaczej.

No bo w końcu, co! Jesteśmy koroną stworzenia? Jesteśmy, *a finis coronat opus*.

Skoro tak, nasze dzieci muszą się uczyć w miejscu wydzielonym, a potem – jak trzeba – mieć zadane. Owo „mieć zadane” jest miąższością nauczycielską najbardziej soczystą i dydaktycznie docenianą zawzięcie w środowiskach różnych mamowych i tatowych. W takiej Korei na przykład „mieć zadane” i się z tego wywiązywać jest żrenicą obywatelskich swobód. Rodzice wywalczyli sobie prawo do tego. Dzieciaki mogą więc mieć zadane na tyle, by mogły pracować do bardzo późnych godzin nocnych.

Małorostły ludek ma zasuwać od rana do nocy i stawiać sobie wysoko poprzeczkę wymagań, gdyż tylko w taki sposób osiągnie sukces: zamieszka na stałe najpierw w akademiku a potem w korporacji jako pracownik zdyscyplinowany, ofiarny, spijający z ust preceptora słodycz jego poleceń i miód oczekiwań. By tak mogło być, trzeba zawzięcie rywalizować, mierzyć się z innymi i z trudnościami, trenować charakterek i moc szarych komórek, nie pozwolić sobie na chwile wahań, wątpliwości i żalosań w sumie wrażliwość. Mrowisko ma działać dla dobra cywilizacji, PKB, banków,

pracodawców i całego ustroju, który wszak świetny jest i chroni nas wszystkich przed nawałnicami klęsk ekonomicznych i mentalnych.

Gówniarzeria od tego jest, by trenowała od rana do wieczora, a nie wylegiwała się przy telewizorach i innych komputerach! Po co jej wolny czas? Przecież to jawne marnotrawstwo, a my marzymy, by nasze dzieci osiągnęły sukces w życiu, miały dobre stanowiska, dużo pieniędzy i nieustające poczucie wyższości związane z myślą, że przecież tylu innych zostawiło się za sobą i teraz świeci się mocno własną osobą na świeczniku sukcesu.

Szkoła nie jest po to, by dawać poczucie bezpieczeństwa, rozleniwiać, uczyć wygodnictwa i pochwalać głupotę. Ma wymagać, uczyć posłuszeństwa, pacyfikować wszystko, co

w młodych głupie, pochopne, niedojrzałe, a więc złe.

Zadane? No to do roboty! Na co czekasz jeden z drugim? Że głupie, tzn. nudne, przewidywalne i monotonne? Że dużo tego? Że już nie masz sił?

Spójrz na tatunia! Miał tak samo i wyszedł na ludzi. Jest tam, gdzie należy być. W gronie ludzi sukcesu, ludzi ustosunkowanych, niezależnych finansowo i światłych!

Do roboty!

PS

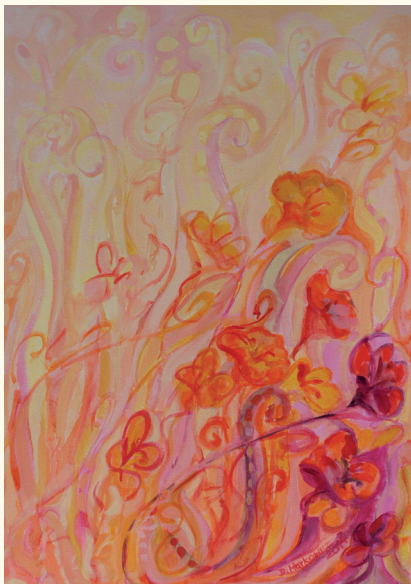
Dedykuję tym wszystkim, którzy nie czytali jeszcze bloga Marzeny Żylińskiej.



Danuta Łęcznar, akryl, 50cmX70cm



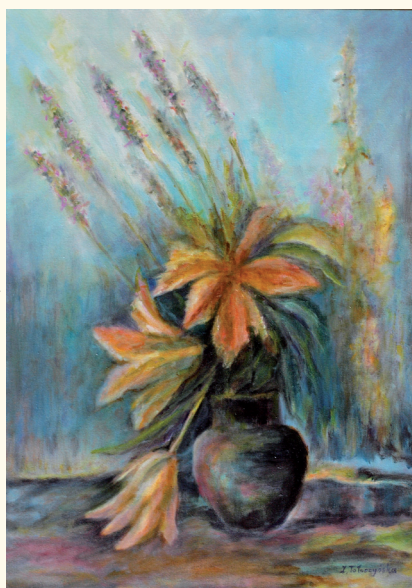
Barbara Pelc Maczuga, akryl, 70cmX50cm



Dorota Markowicz, olej, 70cmX50cm.



Beata Węgrzyn, akryl, 50cmX70cm



Zofia Tołoczyńska, olej, 70cmX50cm.



Sabina Salamon Konieczny, olej, 30cmX40cm

ZESPÓŁ SZKÓŁ NR 5 W RZESZOWIE

W skład Zespołu Szkół nr 5 w Rzeszowie, położonego przy ulicy Beskidzkiej 5, wchodzi: Przedszkole Publiczne nr 1, Szkoła Podstawowa nr 7 oraz Gimnazjum nr 13. Początki szkoły sięgają lat dziewięćdziesiątych XIX w. Jej budowę w miejscowości Zwiężczyca rozpoczęto w 1893 r. W latach trzydziestych XX w. szkoła została wybudowana na nowo, a na początku lat sześćdziesiątych powiększona o drugie piętro. W 1995 r. oddano do użytku nową salę gimnastyczną. 1 stycznia 2008 r. w wyniku przeprowadzonych zmian administracyjnych sołectwo Zwiężczyca znalazło się w granicach miasta Rzeszowa. Dotychczasowy Zespół Szkół w Zwiężczycy przemianowano na Zespół Szkół nr 5 w Rzeszowie. Funkcję dyrektora placówki od września 2007 r. sprawuje mgr Piotr Kłęk.

W przedszkolu funkcjonuje sześć oddziałów. Do swojej dyspozycji dzieci mają różnorodny sprzęt specjalistyczny, przestronną salę ruchu, a także bezpieczny i w pełni wyposażony ogród. Atutami całego ZS nr 5 są: wysoki poziom nauczania, bogata oferta zajęć dodatkowych, ukierunkowane działania, wspierające fizyczny, intelektualny i emocjonalny rozwój uczniów, indywidualna pomoc psychologiczna i pedagogiczna, dobra współpraca z rodzicami. Budynek szkoły tworzą estetyczne i dobrze wyposażone sale lekcyjne (także w sprzęt multimedialny: tablice interaktywne, projektory), hala sportowa, siłownia, świetlica, sklepik, stołówka oraz biblioteka, gdzie funkcjonuje Internetowe Centrum Informacji Multimedialnej. Każdy uczeń ma do dyspozycji własną szafkę ubraniowo-skrzytkową. Placówka oferuje ponad 50 stanowisk komputerowych, zdalne miejsce pracy w sieci Web, uczniowie posiadają indywidualne konta dostępu oraz miejsce na dysku chronione hasłem, nauczyciele – skrzynki pocztowe w domenie szkolnej.

Nauczyciele i uczniowie ZS nr 5 są organizatorami wielu imprez mających na celu integrowanie społeczności szkolnej i lokalnej. Co roku odbywają się m.in.: wieczornica z okazji Święta Odzyskania Niepodległości, Piknik Rodzinny, Rodzinna Olimpiada Tenisa Stołowego. Wszystkim przedsięwzięciom z roku na rok towarzyszy coraz większa liczba osób. W ZS nr 5 aktywnie działa Samorząd Uczniowski, który uczestniczy w wielu akcjach dobroczynnych, m.in. w zbiorce funduszy oraz darów rzeczowych dla Podkarpackiego Hospicjum dla Dzieci. W szkole działają także liczne organizacje: Szkolne Koło PTTK, LOP, Caritas, Klub Absolwenta oraz koła zainteresowań (sportowe, teatralne, plastyczne, chór szkolny), w których każdy uczeń może odnaleźć odpowiadającą mu formę aktywności. Wydawana jest także gazetka szkolna „Pinezka”.

Szkoła ceni i rozwija wartości patriotyczne. 18 września 2001 r. na frontowej ścianie budynku umieszczono tablicę poświęconą pamięci poległych i pomordowanych mieszkańców Zwiężczycy w okresie okupacji hitlerowskiej w latach 1939-1944. Co roku uczniowie szkoły podstawowej i gimnazjum uroczą się obchodząc rocznicę pacyfikacji Zwiężczycy.

W wydarzeniu tym biorą udział przedstawiciele władz miasta, Instytutu Pamięci Narodowej w Rzeszowie oraz mieszkańcy osiedla.

Uczniowie szkoły zdobywają tytuły laureatów oraz finalistów w konkursach przedmiotowych, uzyskują wysokie wyniki podczas zawodów sportowych. Sukcesy te są możliwe dzięki indywidualnemu traktowaniu wychowanków, pracy z uczniami zdolnymi, prowadzonej przez kompetentnych, rzetelnych i życzliwych pedagogów.

Szkoła posiada certyfikaty „Szkoły z klasą”, „Szkoły promującej zdrowie”, „Szkoły dbającej o środowisko naszej małej ojczyzny”, „Szkoły Przyjaznej Żywieniu i Aktywności Fizycznej”. Obecnie klasy pierwsze szkoły podstawowej realizują ogólnopolski program „Mały Mistrz”. ZS nr 5 nieustannie pracuje nad swoim wizerunkiem, rozwija pasję i uzdolnienia uczniów, wzmacnia ich motywację do rozwoju, wspiera uczniów w odnajdywaniu własnej drogi ku dorosłości, stawia na aktywne i twórcze zdobywanie wiedzy, stałe doskonalenie umiejętności i poczucie bezpieczeństwa. Procentuje to nie tylko konkretnymi sukcesami, ale także silną więzią uczniów ze szkołą, którzy chętnie odwiedzają ją już jako absolwenci.

W KOLEJNYCH NUMERACH:

Matura 2015

Aktywność ruchowa dzieci i młodzieży

Małe Ojczyzny w zglobalizowanym świecie

Edukacja informatyczna i techniczna



Zespół Szkół nr 5 w Rzeszowie



Doskonalimy z pasją!

PODKARPACKIE CENTRUM EDUKACJI NAUCZYCIELI
W RZESZOWIE

AKREDYTOWANA PLACÓWKA DOSKONALENIA NAUCZYCIELI



**Szkolenia
Rad Pedagogicznych**

Warsztaty

Kursy Doskonalące

**Kursy Dające
Uprawnienia**



Studia Podyplomowe

Kursy Kwalifikacyjne

Szkolenia

Konferencje

Kursy Doskonalące

Kursy Dające Uprawnienia

Zapraszamy na szkolenia do naszych czterech Oddziałów. Organizujemy różnorodne kursy kwalifikacyjne, konferencje oraz warsztaty służące doskonaleniu zawodowych umiejętności w zakresie m.in.: pracy z uczniem zdolnym i trudnym, współpracy z rodzicami, edukacyjnej wartości dodanej, uzależnień, technik informatycznych, mnemotechnik, rozwiązywania problemów, efektywnego komunikowania się, zajęć teatralnych, tanecznych, malarskich itd.

www.pcen.pl

- Tworzymy różnego rodzaju długoterminowe projekty doskonalenia zawodowego, m.in.: Akademię TIK, Akademię Zarządzania, Akademię Historii Najnowszej, Akademię Nauczyciela Polonisty.
-