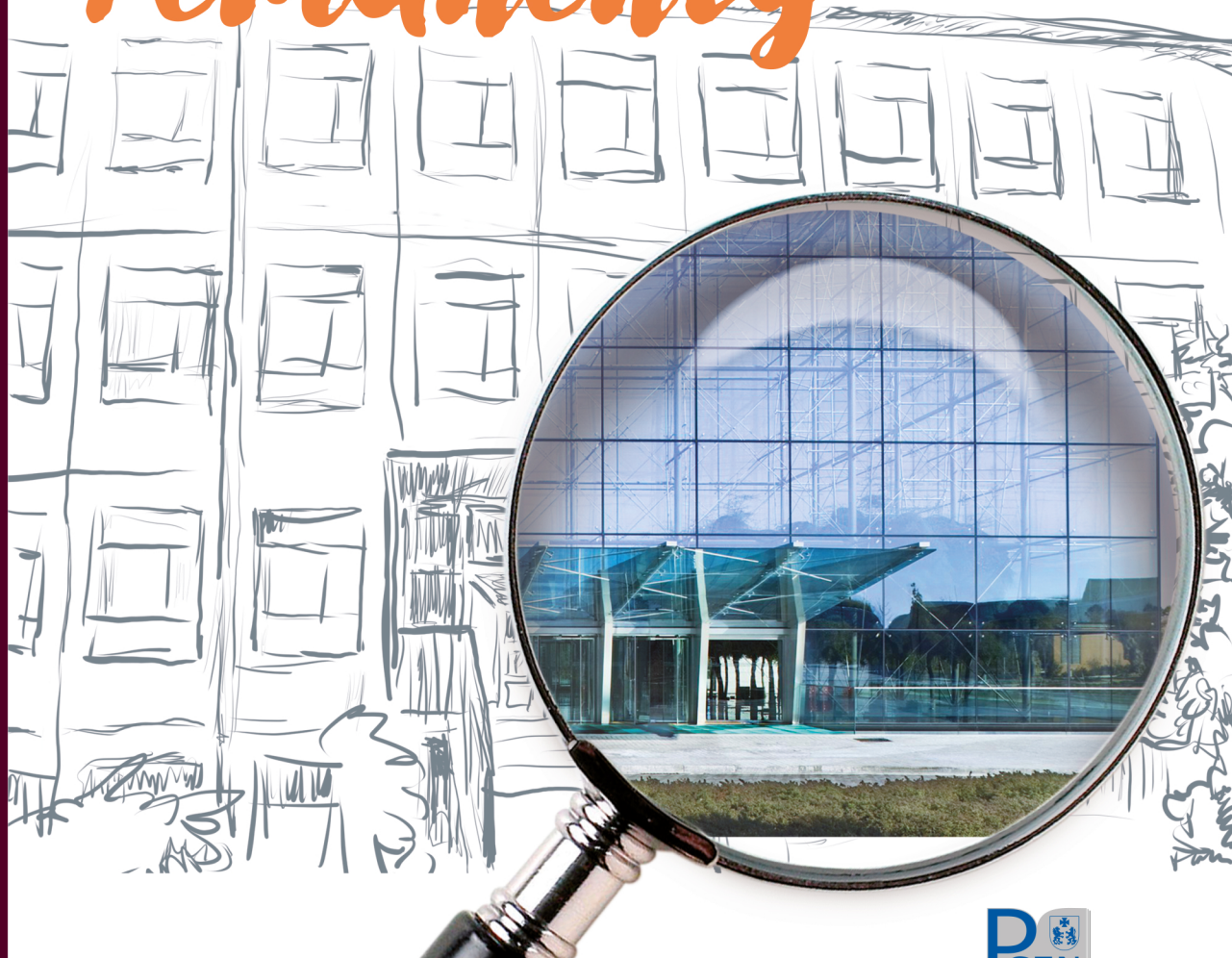


CARPENT TUA POMA NEPOTES

# Kwartalnik Edukacyjny

4 (91) ZIMA 2017

## SZKOLNE *remanenty*



ISSN 1230-7556



Doskonally z pasją!

**1918**  
**2018**

# **Szkoła** **dla Niepodległej**

**Program obchodów 100-lecia  
odzyskania przez Polskę niepodległości**

**konkursy**

**warsztaty**

**konferencje**

**Bal Nauczyciela**

**quiz interaktywny**

**wystawy**

**Bieg dla Niepodległej**

# Kwartalnik Edukacyjny



Doskonalszy z pasją!

4 (91) zima 2017

Ukazuje się od 1993 r.

## W KRĘGU NOWYCH IDEI

Krystyna Barłóg, **Wyzwania współczesnej pedagogiki specjalnej na tle przemian w innych krajach**..... 3

Paweł Cieśla, **Dylematy kreowania wizerunku szkoły w kontekście reformy systemu edukacji** ..... 15

## Z WARSZTATU BADAWCZEGO. INNOWACJE

Mariusz Zemło, **Czytelnictwo książek wśród uczniów białostockich szkół ponadpodstawowych** ..... 28

Magdalena Marzec-Józwicka, **Mapa metodycznych inspiracji współczesnego nauczyciela. Wybrane przykłady**..... 38

Aneta Hejnar, **Korzystanie z Facebooka przez rodziców dzieci w wieku przedszkolnym – korzyści i zagrożenia**..... 51

Alina Leśkiw, **Symbol as a literary means of communication and development of creativity**..... 61

## DYSKUSJE, RECENZJE

Marta Kumorek, **O mocy słowa i radości poznawania, czyli efekty szkolnego dziennikarstwa**..... 71

Wiesław Setlak, **Rzeszowscy „Staropolanie”**..... 86

Jacek Piotrowski, **Richarda Couranta intuicja konstruktywna**..... 97

**III Kongres Dydaktyki Polonistycznej**..... 106

Dorota Szumna, **Nowości wydawnicze** ..... 111

To lubię!, Mariusz Kalandyk, **Zanim się zacznie...** ..... 114

**Rocznik 2017 – wykaz opublikowanych tekstów**..... 116

**Lista osób recenzujących teksty w 2017 roku**..... 118

*„Potrzeba kreowania świata bez barier dla wszystkich, z uwzględnieniem potrzeb i praw osób z niepełnosprawnością i zagrożonych społecznym wykluczeniem” jest jedną z najważniejszych idei zawartych w artykule Krystyny Barłóg. Uczona podkreśla nie tylko potrzebę dostosowania praktyk społecznych do wymogów prawa europejskiego, ale również wskazuje na kulturotwórczą moc owych zmian w życiu społecznym państwa, w których owe zmiany zachodzą. Zapraszam również do lektury wyniku badań Mariusza Zemby na temat czytelnictwa uczniów białostockich szkół ponadpodstawowych. Artykuł jest interesującym głosem w dyskusji o zachowaniach czytelniczych młodego pokolenia Polaków w określonym środowisku.*

*Inne teksty pokazują m.in. wciąż bardzo delikatne pod względem aksjologicznym sposoby kreowania wizerunku szkoły, pułapki korzystania z Facebooka przez rodziców dzieci uczęszczających do przedszkola oraz mapę metodycznych inspiracji. Ciekawa jest również wypowiedź dotycząca „radości pisania” uczniów klas dziennikarskich oraz ich kompetencji w tym względzie.*

*Kończymy rok 2017 recenzjami książek, które stanowią poświadczenie twórczej i efektywnej pracy Zakładu Literatury Staropolskiej i Polskiego Oświecenia Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz działalności naukowej Richarda Couranta. Prosimy także o przeczytanie sprawozdania z III Kongresu Dydaktyki Polonistycznej.*

*Mariusz Kalandyk*

## Kwartalnik Edukacyjny

Czasopismo punktowane – 4 pkt. (MNIŚW, cz. B)

Redaguje zespół:

Izabela Pyra (dyrektor PCEN)  
dr Mariusz Kalandyk (red. naczej.)  
dr Dorota Szumna (z-ca red. naczej.)  
mgr Urszula Szymańska-Kujawa

Redakcja Naukowa:

prof. zw. dr hab. Kazimierz Ożóg – przewodniczący  
prof. zw. dr hab. Zbigniew Andres  
dr hab., prof. UR Marek Stanisław  
prof. zw. dr hab. Kazimierz Szmyd  
dr hab., prof. UR Beata Szluz  
dr hab. Anna Szyła  
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 adiustacji i dokonywania zmian formalnych w artykułach.

e-mail:

[mkalandyk@pcen.pl](mailto:mkalandyk@pcen.pl)  
[dszumna@pcen.pl](mailto:dszumna@pcen.pl)  
[kwartalnik@pcen.pl](mailto:kwartalnik@pcen.pl)

Projekt okładki, skład i łamanie:

**Andrzej Iskrzycki**

© Copyright by Podkarpackie Centrum Edukacji  
Nauczycieli w Rzeszowie, Rzeszów 2017

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](mailto:biuro@pcen.pl); [www.pcen.pl](http://www.pcen.pl)

Druk i oprawa: Bonus Liber Sp. z o.o.

Nakład: 1000 egz.

Ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz on-line.

Krystyna Barłóg

# Wyzwania współczesnej pedagogiki specjalnej na tle przemian w innych krajach

## Wstęp

Postęp dokonujący się w nauce i wielu innych obszarach nie zmienia faktu, że żyjemy w czasach gwałtownych i nieprzewidywalnych zmian, którym towarzyszą migracje, bezrobocie, bieda, kryzys i wiele jeszcze innych negatywnych zjawisk, takich jak: odrzucenie społeczne, wykluczenie, nieustannie zmieniające się warunki życia. Jednocześnie wzrasta świadomość potrzeb osób zagrożonych marginalizacją i społecznym wykluczeniem. W odniesieniu do osób z niepełnosprawnością wzrasta konieczność ich aktywizowania oraz intensywnego kształcenia, budowania etycznych nastawień oraz gotowości do udzielania specjalnej pomocy i wsparcia<sup>1</sup>. Konieczność przezwyciężania barier oraz eliminowania warunków społecznego wykluczenia to wyzwania, jakie Unia Europejska stawia sobie niemal od początków działalności. Wzrost świadomości samych osób z niepełnosprawnością, zgodnie z hasłem „nic o nas bez nas”, zaowocował wieloma działaniami w zakresie osobistego wsparcia, wolności bez barier, równości i pracy dla osób z niepełnosprawnością oraz przyjęciem działań etycznych i prozdrowotnych<sup>2</sup>. Wiele dokumentów międzynarodowych, europejskich i krajowych, etycznych czy prawnych, jak również wiele inicjatyw społecznych doprowadziło do wprowadzenia wspólnych solidarnych działań państw przeciw dyskryminacji i społecznemu wykluczeniu ku integracji i włączeniu. To również potrzeba kreowania świata bez barier dla wszystkich, z uwzględnieniem potrzeb i praw osób z niepełnosprawnością i zagrożonych społecznym wykluczeniem.

<sup>1</sup> W. Blomers, *Europejski wymiar społecznego włączania: nowe aspekty i perspektywy integracji społecznej osób niepełnosprawnych*, [w:] *Wspomaganie rozwoju i rehabilitacja dzieci z genetycznie uwarunkowanymi zespołami zaburzeń*, W. Dykciak, A. Twardowski (red.) Poznań 2004, s. 16.

<sup>2</sup> Por.: *ibidem*, s. 18–19.

Pedagogika specjalna od momentu powstania przechodziła i przechodzi wiele przeobrażeń i przemian. Jej szczególny rozwój w kontekście teorii praktyki można zaobserwować współcześnie. Osiągnięcia wielu nauk o człowieku, a zwłaszcza medycyny, psychologii, nauk prawnych i techniki, a także wiedzy o ludzkim mózgu, stają się szansą dla edukacji i rehabilitacji, terapii, leczenia, ale i wczesnej diagnostyki oraz wczesnej terapii, uruchamiania działań ratunkowych wspomagających dzieci z niepełnosprawnością i osoby z ograniczeniami sprawności. Jednocześnie wiele kampanii międzynarodowych, dokumentów i aktów prawnych staje się nakazem nie tylko rozumienia potrzeb i problemów osób z niepełnosprawnością, ale i przyjęcia ich jako pełnoprawnych obywateli, posiadających autonomię i prawo społecznej partycypacji w tworzeniu przestrzeni społecznej oraz aktywnego uczestnictwa. Można powiedzieć, że współczesna polska pedagogika specjalna nie odbiega pod wieloma względami od tego, co ma miejsce w innych krajach. Praktyczną egzemplifikacją tych założeń jest realizacja wielu tego rodzaju inicjatyw, projektów, programów integracji, inkluzji, społecznego włączania i uczestnictwa. Celem, do którego należy dążyć, jest zapewnienie osobom niepełnosprawnym statusu równoprawnych obywateli. Konieczne jest tu zaangażowanie wszystkich krajów i obywateli. W wielu dokumentach etycznych i prawnych przyjmujemy – jeszcze deklaratywnie – że osoby z niepełnosprawnością są pełnoprawnymi obywatelami i konsumentami życia społecznego. Czy to czas na zmiany, czy zmiany wymagają czasu?

## **Unia Europejska i jej działania na rzecz osób z niepełnosprawnością**

W obrębie priorytetowych działań Unii Europejskiej można wskazać wiele prawnych i etycznych dążeń przeciwko dyskryminacji i społecznemu wykluczeniu oraz marginalizacji ku integracji i inkluzji, a zwłaszcza normalizacji życia i rozwoju osób z niepełnosprawnością. Wszystkie działania Unii Europejskiej w tym zakresie mają również na celu podejmowanie działań na rzecz budowania Europy bez barier i tworzenia równych szans dla wszystkich. Kompleksową strategię działań w tym zakresie, czyli na rzecz zapewnienia pełni praw dla osób z niepełnosprawnością, przedstawiono już w 1996 roku w formie komunikatu Komisji Europejskiej pt. *Nowa strategia Wspólnoty Europejskiej w odniesieniu do osób niepełnosprawnych*. Dokument ten niedługo wsparto Uchwałą Rady oraz przedstawiciele rządów państw członkowskich, dotyczącą równych szans osób z niepełnosprawnością<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Por.: T. Zacharuk, *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Siedlce 2008.

Kolejnym dokumentem, który zawiera między innymi zapis dotyczący zakazu dyskryminacji, jest *Traktat Amsterdamski*, podpisany przez kraje członkowskie w 1997 roku. Jednocześnie w 1999 roku Rada Unii Europejskiej przyjęła uchwałę w sprawie równych szans w zatrudnieniu. W kolejnych latach Wspólnota Unii Europejskiej podjęła wiele działań na rzecz przeciwdziałania dyskryminacji osób z niepełnosprawnością, równego traktowania przy zatrudnieniu i wykonywaniu zawodu. Celem owych działań było także wzmocnienie pełnego obywatelstwa osób z niepełnosprawnością. Ważnym dokumentem był komunikat *Ku Europie bez barier dla osób z niepełnosprawnością* (2000); wspomnieć też trzeba o przyjęciu dyrektyw w sprawie ustanowienia ogólnych ram dla równego traktowania przy zatrudnianiu i wykonywaniu zawodu czy też ustanowienie wspólnotowego programu działania na rzecz zwalczania dyskryminacji i społecznego wykluczania<sup>4</sup>.

Głównym celem Unii Europejskiej jest więc zwalczanie dyskryminacji osób z niepełnosprawnością. W kolejnych latach podejmowano następne tego rodzaju działania, m.in. *Wspólnotowy program działań w celu zwalczania dyskryminacji* (2001–2006), którego zadaniem było wspieranie wszelkich inicjatyw prowadzących do eliminowania dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność. Przykładem tych działań jest także tworzenie antydyskryminacyjnego ustawodawstwa, m.in. opracowanie w Wielkiej Brytanii, na przykładzie działań USA, kompleksowej ustawy *Disability Discrimination Act* (DDA) z 1995 roku oraz, przyjętej w 2001 roku, ustawy o specjalnych potrzebach edukacyjnych i niepełnosprawności<sup>5</sup>. W Irlandii wprowadzono ustawę o równości w zatrudnieniu (*Employment Equality Act* – 1998 r.) i o równym statusie (*Equal Status Act* – 2000 r.), których celem jest zapobieganie dyskryminacji i wprowadzanie równości. Ich realizacją zajmuje się Władza do spraw równości (*The Equality Authority*) oraz Biuro Dyrektora ds. Badań w zakresie Równości (*Office of the Director of Equality Investigations*)<sup>6</sup>. Kolejne lata zaowocowały następnymi dokumentami prawnymi oraz etycznymi powstałymi w państwach Unii Europejskiej, przy czym wiele krajów przyjęło nie aż tak daleko idące zmiany.

W orientacji na ludzi z niepełnosprawnością Unia Europejska podjęła kroki na rzecz przeanalizowania problemów i potrzeb osób żyjących na terenie Europy z rzadkim schorzeniem chromosomów. Działania zostały poprzedzone badaniami sondażowymi, w projekcie uczestniczyły osoby z ośmiu krajów.

<sup>4</sup> Por.: *ibidem*; E. Wapiennik, R. Piotrowicz, *Niepełnosprawny – pełnoprawny obywatel Europy*, Warszawa 2002.

<sup>5</sup> E. Wapiennik, R. Piotrowicz, *op. cit.* (*Niepełnosprawny...*).

<sup>6</sup> Por.: *ibidem*, s. 47.

W zaleceniach przyjęto potrzebę właściwego poinformowania rodziców o stanie dziecka, konieczność lepszego dostępu do informacji, zapewnienie możliwości korzystania z wsparcia i rozszerzenie współpracy, inicjowanie i podtrzymywanie międzynarodowych kontaktów, jak również uświadamianie społeczeństwa, personelu medycznego i naukowców, organizacji pacjentów i rodziców o problemach i potrzebach osób z rzadkimi zespołami chromosomowymi<sup>7</sup>.

Warto również wspomnieć, że sama Organizacja Narodów Zjednoczonych i jej polityka antydyskryminacyjna nie była dla wielu krajów bez znaczenia w odniesieniu do wyrównywania szans i tworzenia strategii działań antydyskryminacyjnych wobec osób z niepełnosprawnością. Polska korzysta z wielu funduszy mających na celu m.in. wspieranie inicjatyw na rzecz podnoszenia poziomu świadomości społecznej czy zwiększanie zaangażowania jednostek i grup społecznych szczególnie zagrożonych marginalizacją i społecznym wykluczeniem, wsparcia grup ryzyka oraz działań promujących równe szanse i uczestnictwo, w tym osoby z niepełnosprawnością.

## Niemiecka pedagogika specjalna

W wyniku zmian, jakie zaszły pod koniec XX wieku w odniesieniu do wychowania i pedagogiki, nastąpiły również przemiany w niemieckiej pedagogice specjalnej jako wyspecjalizowanej dziedzinie pedagogiki. Opowiadając się za ujęciem całościowym i integrującym, tę dyscyplinę pedagogiczną określono jako „ortopedagogika” (*heilpädagogik*), przyjmując tezę, iż sensem wychowania jest pozwalanie na stawanie się całością każdemu człowiekowi i nie wykluczanie, a łączenie<sup>8</sup>. Szczególną wartością tej dziedziny naukowej jest ujmowanie wychowania w ujęciu antropologicznym. Wynika to z potrzeby analizy mechanizmów zagrażających jednostce i społeczeństwu oraz idei nadawania sensu każdemu życiu. To uruchomienie w sposób komplementarny wrażliwości na osobę potrzebującą pomocy z uwzględnieniem interdyscyplinarnej wiedzy, która ma pomóc człowiekowi.

Interesującym jest fakt, że na gruncie niemieckiej pedagogiki specjalnej, dla zrozumienia całego kontekstu warunków i modeli, najbardziej efektywną okazała się teoria systemów, uwzględniająca m.in. współdziałanie środowiska. Tym sposobem pedagogika specjalna stała się pedagogiką otwartą oraz integrującą,

<sup>7</sup> Por.: A. van Betuw, *Europejska Unia na Rzecz Osób z Rzadkimi Zespołami Chromosomowymi*, [w:] *op. cit.* (*Wspomaganie rozwoju i rehabilitacja dzieci...*).

<sup>8</sup> Por.: O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortodydaktyki*, Gdańsk 2005.

ale i ekologiczną. W ujęciu ekologicznym, jak pisze O. Speck<sup>9</sup>, „powinniśmy zająć się żyjącymi w naszym wspólnym świecie ludźmi ze szczególnymi potrzebami w zakresie wychowania, zapewniając im etyczne i polityczne możliwe do zrealizowania prawo do bezpiecznego, godnego współżycia z innymi ludźmi”<sup>10</sup>. W ujęciu ekologicznym i systemowym pedagogika specjalna ma być zorientowana nie na niepełnosprawność czy defekt, nie tylko na etiologię, ale na całościowe spojrzenie na procesy integracji osobowej i społecznej z uwzględnieniem wielu kręgów funkcjonowania człowieka, w których żyje osoba z niepełnosprawnością. Jak pisze O. Speck, „pedagogika specjalna musi dążyć do normalizacji, kontaktu z rodzicami, sieci społecznej, współpracy i pluralizmu w zakresie norm. Powinno dojść do uprawomocnienia specjalistycznej pedagogiki z powodu uwzględnienia specjalnych potrzeb osób z niepełnosprawnością”<sup>11</sup> i ich rodziny.

## Pedagogika specjalna w USA

Wielu Amerykanów uważa, że tak naprawdę pedagogika specjalna powstała w Stanach Zjednoczonych. Idee amerykańskiej pedagogiki specjalnej, sprowadzone do Stanów Zjednoczonych przez Edouarda Seguina, przybliżyła jego praca pt. *Traitement moral, hygiene et education des idiots*. Była to, wydana już w 1846 roku, pierwsza publikacja z zakresu pedagogiki specjalnej poświęcona dzieciom z niepełnosprawnościami i ich specjalnym potrzebom. Seguinowi przypisuje się również założenie w 1876 roku interdyscyplinarnego Stowarzyszenia dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, działającego współcześnie pod nazwą American Association on Mental Retardation (AAMR), czyli Amerykańskiego Stowarzyszenia do Spraw Upośledzenia Umysłowego<sup>12</sup>. Po okresie segregacji i pozbawiania uczniów z niepełnosprawnością możliwości edukacji w 1975 roku przystąpiono do przygotowania narodowej ustawy o edukacji specjalnej. Wyrazem niezadowolenia z aktów dyskryminacji było uchwalenie przez Kongres USA ustawy o edukacji specjalnej. Zdecydowano więc, że wszystkie dzieci z niepełnosprawnościami powinny mieć zagwarantowaną, odpowiadającą ich potrzebom, edukację i zagwarantowaną powszechność nauczania.

W 1973 roku przyjęto gwarancję podstawowych praw obywatelskich dla osób z niepełnosprawnością, jak i dostosowanie warunków w szkołach i w spo-

<sup>9</sup> *Ibidem*.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 258.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> Por.: D.D. Smith, *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*. T. 1, Warszawa 2008.

łączeństwie do potrzeb osób z niepełnosprawnościami<sup>13</sup>. Kolejne lata przyniosły dalszy postęp w zakresie kluczowych zapisów w ustawodawstwie i prawach osób z niepełnosprawnością, m.in. zakaz wszelkiej dyskryminacji i wdrażanie koncepcji normalizacji i włączania. Dziś w USA osoby z niepełnosprawnością mają zapewnione uczestnictwo, jak i dostęp do wszystkich aspektów życia społecznego.

Edukacja specjalna w USA jest specjalnie opracowanym nauczaniem, prowadzonym przez pedagogów specjalnych, współpracujących z innymi osobami, zindywidualizowanym i dostosowanym do potrzeb danego ucznia. Jednocześnie edukacja specjalna w USA staje się coraz bardziej kontrowersyjna jako nieskuteczna, niepotrzebna, dyskryminująca, prowadząca do segregacji uczniów z niepełnosprawnością i kosztowna. Współczesnym trendem jest dążenie do najmniej ograniczającego środowiska i umieszczanie uczniów z niepełnosprawnością w zwykłych klasach szkoły powszechnej. Przy czym na przykład sami uczniowie z głęboką niepełnosprawnością lepiej się czują w klasie z uczniami o podobnych możliwościach.

Przyjmuje się, że „edukacja specjalna (special education) powinna zawsze opierać się na indywidualnych potrzebach ucznia i jego rodziny, nie zaś na tym, co w danej chwili jest dostępne w szkole lokalnej”<sup>14</sup>, i powinna uwzględniać uczestnictwo rodziców w podejmowaniu decyzji.

## **Pedagogika specjalna w Polsce, współczesne paradygmaty**

Powstanie nastawienia sprzyjającego myśleniu o pedagogice specjalnej w Polsce, w przeciwieństwie do innych krajów, miało raczej spokojny charakter i nie było tak radykalne. Już od początku XIX wieku można zaobserwować pierwsze działania w tym zakresie. Jak pisze Franciszek Wojciechowski, w pedagogice specjalnej należy dostrzec „ogromne, ciągle rosnące dziedzictwo pedagogiki specjalnej, która co raz przekracza stawiane sobie granice. Od przekroczenia defektologii, poprzez perspektywy normalizacyjne, do perspektywy wzajemnej podmiotowości i interpersonalności – „Nie ma kaleki, jest człowiek” Marii Grzegorzewskiej. Stale towarzyszy temu nić walki o tę przestrzeń”<sup>15</sup>.

Przesłanki zmiany humanistycznej datujemy od 1989 roku, zgodnie ze zmianami społecznymi, politycznymi, kulturowymi oraz cywilizacyjnymi,

<sup>13</sup> Por.: *ibidem*.

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 77.

<sup>15</sup> F. Wojciechowski, *Agatologiczna perspektywa pedagogiki specjalnej*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2013, nr 10, s. 49.

a w odniesieniu do wcześniejszej refleksji pedagogicznej, filozoficznej czy społecznej. W interdyscyplinarnych i humanistycznych kontekstach pedagogiki specjalnej pojawia się nowa filozofia i refleksja teoriopoznawcza i prakseologiczna, w których dominuje ujęcie podmiotowe i emancypacyjne. Ekspozuje się autonomię i samorealizację osoby z niepełnosprawnością, a podkreśla wagę kategorii humanistycznych i etycznych człowieka nastawionego na rozwój i edukację, emancypację i samorealizację. Jak pisze Amadeusz Krauze, „w wyniku demokratyzacji i humanizacji życia społecznego zanikają lub zmieniają się dotychczasowe mechanizmy marginalizacji Innego. Mechanizmy wykluczenia przestają mieć charakter systemowy i są rozdysponowane społecznie w procesie indywidualizacji”<sup>16</sup>. W takim też paradygmacie humanistycznym i antropologicznym rozwija się rodzima współczesna pedagogika specjalna.

W sytuacji wyzwań współczesności i przyszłości podejmowane są teoretyczne uzasadnienia oraz praktyczne działania; prowadzi się badania naukowe na temat możliwości i szans, ale niejednokrotnie i zagrożeń w edukacji, rehabilitacji czy terapii osób z niepełnosprawnością i ich rodzin. Zdaniem Władysława Dykcika nadal „wiele jest drastycznych przykładów faktów i zjawisk życia publicznego niekorzystnie doświadczanych przez ludzi słabych, biednych, chorych, starych, bezradnych, bezrobotnych, bezdomnych, określanych jako upośledzonych, którzy ujawniają dewiacyjność charakteru i tożsamości oraz niezaspokojonych potrzeb”<sup>17</sup>. Mimo wielu działań i dokonujących się przemian, wzrostu świadomości społecznej, nadal niejednokrotnie jesteśmy zmuszeni postawić pytanie o sens i jakość życia osób z niepełnosprawnością, o autentyczną sytuację tych osób, które niemal każdego dnia zmagają się z codziennymi problemami życiowymi, edukacyjnymi, zdrowotnymi, z poczuciem inności czy świadomością odrzucenia.

Postępujące zmiany społeczne, jakie dokonują się w Polsce od czasów transformacji ustrojowej, przynależność do Unii Europejskiej, reforma systemu edukacji, zabezpieczenie społeczne i wsparcie zmieniają również powoli, ale i radykalnie, nie tylko sytuację osób z niepełnosprawnością, lecz i samą pedagogikę specjalną. Dzisiaj możemy więc mówić, że w pedagogice specjalnej dominuje nie tylko paradygmat na wskroś humanistyczny, antropologiczny i podmiotowy, ale i emancypacyjny paradygmat normalizacji i włączenia, a także paradygmat wsparcia i współuczestnictwa. Nadal jednak wyzwaniem

<sup>16</sup> A. Krauze, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków 2010, s. 181.

<sup>17</sup> W. Dykcik, *Tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej. Osiągnięcia naukowe i praktyka*, Poznań 2010.

jest walka z nierównościami społecznymi i społecznym wykluczeniem „innego”. W wymiarze etycznym zatem współczesna pedagogika specjalna dąży do ukazywania niezbadanych możliwości, jak i osiągnięć oraz sukcesów człowieka. Nauka ta przyjmuje kontekst podmiotowy i dynamiczny, nieustannie się zmienia i udoskonala. W teoretycznych podstawach bazuje na koncepcjach psychologicznych, które są nastawione na rozwój i samodoskonalenie, samorealizację, niezależnie od niepełnosprawności, upośledzenia, choroby czy dysfunkcji. Przyjmując wymiar naukowo-poznawczy i aksjologiczno-wychowawczy pedagogiki specjalnej, można stwierdzić, że „to, kim (jakim) jest człowiek, zależy od tego, w jaki sposób (za)istnieje, jakie ma warunki samorealizacji, indywidualnego kształtowania losu, jakie ma szanse na ukierunkowanie się na podstawowe wartości życiowe”<sup>18</sup>. Funkcje usprawniająco-wspomagające pedagogiki specjalnej umożliwiają więc osobie z niepełnosprawnością możliwości osiągnięcia takiego samego dobrostanu, poczucia wartości i sensu oraz jakości życia jak pozostali ludzie lub do nich zbliżone.

W nowatorstwie współczesnej pedagogiki specjalnej można dostrzec podejście integracyjno-społeczne i dynamiczne z komponentem medycznym oraz indywidualną odpowiedzialność osoby z niepełnosprawnością za swój los i niepełnosprawność. W edukacji, rehabilitacji, terapii, diagnozie czy wspomaganie rozwoju przyjmuje się, że wartością istotną jest nastawienie na konieczność życiowego ukierunkowania i pozytywnego myślenia osób z niepełnosprawnością; wpływ na to powinien mieć zarówno personel wspomagający, jak i rodzice. W oddziaływaniach wspierających obowiązuje paradygmat podmiotowej autorewalidacji i samorealizacji, z eksponowaniem indywidualnych potencjałów i preferencji. W integracyjnych oddziaływaniach wielokontekstowych i interdyscyplinarnych przyjmuje się oparcie zasad pedagogicznego działania na normie funkcjonalnej z uwzględnieniem prawa do normalnej partycypacji osób z niepełnosprawnością, aktywności i uczestnictwie.

Zgodnie z antropologią filozoficzną jako określoną dziedziną poznania „przyjmuje się za punkt wyjścia płaszczyznę odniesienia badawczego człowieka, pozwala to przyjmować różne założenia interpretacyjne koncepcji jego natury, oceny jego sprawności, możliwości edukacyjnych, wartości jego egzystencji”<sup>19</sup>. W dochodzeniu do samodzielności życiowej, mimo iż dla wielu osób z niepełnosprawnością nie będzie to możliwe, preferuje się działania mające na celu:

<sup>18</sup> W. Dykcik, *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*, [w:] *Pedagogika specjalna*, W. Dykcik (red.), Poznań 2005.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 38.

- maksymalny i wszechstronny rozwój, ukształtowanie osobowości,
- jak najlepsze przystosowanie się do życia w społeczeństwie,
- osiągnięcie jak najlepszego usamodzielnienia się,
- uznania ważności poczucia kontroli i samooceny jako podstawy do adekwatnej samoakceptacji, samokierowania i samorealizacji,
- kompetencji i motywacji działaniowej, podejmowania decyzji w sytuacji konieczności rozwiązywania własnych problemów i trudności, pokonywania barier i przekraczania granic możliwości<sup>20</sup>.

## Normalizacja i zmiana

W polskiej pedagogice specjalnej szczególny wkład w propagowanie paradygmatu humanistycznego i normalizacyjnego należy przypisać Marii Grzegorzewskiej; współcześnie dynamicznie rozwija go Amadeusz Krauze. Zastanawiając się nad wielością ujęć paradygmatycznych w pedagogice w ogóle, a szczególnie w pedagogice specjalnej, dostrzega on tak zwane „tło przeobrażeń paradygmatycznych” oraz ewolucję filozofii rewalidacyjnej. W takim kontekście zmian „wspólnych i swoistych zagadnień rewalidacji”, jak ukazywał Aleksander Hulek<sup>21</sup>, A. Krauze formułuje współcześnie cele rewalidacji w formie rozszerzonej. Wymienia następujące:

- „neutralizację dysfunkcji rozwojowych,
- naukę kompensacji dysfunkcji rozwojowych,
- usprawnienie funkcjonowania całego organizmu,
- przygotowanie osób niepełnosprawnych do procesu nauki i wychowania,
- przygotowanie do pełnienia ról społecznych i funkcjonowania w społeczeństwie,
- podjęcie pracy zawodowej”<sup>22</sup>.

Postępujący rozwój i zmiana paradygmatyczna w pedagogice specjalnej łączy się z dynamicznym rozwojem nauk, zwłaszcza medycznych i społecznych, a motorem zmian w pedagogice specjalnej są same osoby z niepełnosprawnością, ich oczekiwania i dążenia normalizacyjne w każdym niemal obszarze ich życia, edukacji i rozwoju ku pełni życiowego dobrostanu i przydatności, partycypacji społecznej, aktywności i autonomii. Prezentując istotę społecznego modelu niepełnosprawności, A. Krauze zwraca uwagę na kontekst wychowania i socja-

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 71.

<sup>21</sup> Zob.: A. Hulek, *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa 1977.

<sup>22</sup> A. Krauze, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków 2010.

lizacji. Jak pisze, „paradygmat społeczny jest obciążeniem społeczeństwa odpowiedzialnością za wszystkie trudności, jakie mają osoby z niepełnosprawnością. Inaczej mówiąc, według nich człowiek nie byłby upośledzony bez negatywnych interwencji i reakcji społecznych na niepełnosprawności. W tym modelu to normatywność i warunki, jakie stawia przed ludźmi zbiorowość, czynią z nich niepełnosprawnych”<sup>23</sup>.

## Problem z systemowością działań

We współczesnej pedagogice specjalnej podejmowane są działania w kierunku teorii i praktycznej realizacji oddziaływań w ujęciu systemowym oraz komplementarnym, holistycznym, całościowym. W obrębie nauk humanistycznych i społecznych następuje współcześnie potrzeba postrzegania zjawisk i procesów, ale i samych podmiotów, w ujęciu ekologicznym i systemowym.

Inspirowana już w latach 80. XX w. przez prace Urie Bronfenbrennera psychologia rozwojowa jest propozycją podejścia systemowego. W książce zatytułowanej *Wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w różnych formach edukacji wczesnoszkolnej* (2008) w podrozdziale *Holistyczna koncepcja rozwoju* oraz w rozdziale *Ogólne założenia teorii systemów* przyjmuje się, że cechą szczególną systemu jest tak zwany dynamizm rozwojowy, umożliwiający adaptację do warunków środowiska jako dynamiczna organizacja części, które ze sobą współlistnieją i funkcjonują zarówno oddzielenie, jak i we wzajemnych powiązaniach, interakcjach, zależnościach. „Dla funkcjonowania całego systemu konieczne jest wzajemne i prawidłowe funkcjonowanie jego części składowych jako podsystemów dla całego systemu. System przyjmuje informacje od podsystemów – elementów systemu i otoczenia dla jego całego funkcjonowania, dla rozwoju całego systemu, jak i jego elementów”<sup>24</sup>. Iwona Chrzanowska w książce pt. *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności* przyznaje, że „przyjmując uniwersalność bioekologicznej teorii systemów, warto zastanowić się, jakie daje ona możliwości rozpoznawania uwarunkowań rozwoju osób z niepełnosprawnością, zwłaszcza w związku z innym kluczowym w koncepcji U. Bronfenbrennera pojęciem wpływu transakcyjnego. Wpływ transakcyjny to przekonanie o wzajemności, obustronności każdej relacji”<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. 183.

<sup>24</sup> K. Bartóg, *Wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w różnych formach edukacji wczesnoszkolnej*, Rzeszów 2008.

<sup>25</sup> I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków 2015.

Każda jednostka jest również jednością. Jej poznanie wymaga obserwowania jej relacji oraz interakcji z otoczeniem, zwłaszcza z otoczeniem społecznym. Ekologiczne oraz holistyczne ujęcie pozwala postrzegać osobę z niepełnosprawnością jako psychofizyczną całość z jednością jej uczuć, myślenia i aktywności; jako niepowtarzalną całość biologiczno-psychologiczno-somatyczną zanurzoną w przestrzeni, sieci powiązań i relacji w płaszczyźnie mikrosystemowej (powiązania w rodzinie), mezosystemowej (relacje między mikrosystemami), w powiązaniu z egzosystemem (instytucjami pomocy i wsparcia) czy makrosystemem (polityką państwa i jej powiązaniem z gospodarką, kulturą, edukacją itp.). Tu również, zgodnie z pedagogiką Gestalt, oczekiwana jest potrzeba poszukiwania wewnętrznej spójności bycia w świecie, dzięki której np. osoba z niepełnosprawnością odnajdzie i rozwinię własny styl życia i jego indywidualną specyfikę rozwoju<sup>26</sup>.

Wyzwaniem dla współczesnej pedagogiki specjalnej jest więc postrzeganie osoby z niepełnosprawnością w sposób całościowy, komplementarny, ale i uruchamianie oddziaływań wspierających, pomocowych, rehabilitacyjnych w ujęciu systemowym. To przyjęcie systemowego oddziaływania w edukacji, rehabilitacji i terapii, w procesie diagnozy, wczesnego wspomaganie rozwoju i interwencji.

To również całościowe spojrzenie na dziecko z niepełnosprawnością jako części systemu rodzinnego, przyjęcie zasad edukacji i rehabilitacji w systemowym ujęciu potrzeb życiowych i społecznego wsparcia. W odniesieniu do procesu wspomaganie rozwoju „występujące zależności, dynamizm zachodzących procesów i interakcji odgrywa istotną rolę zarówno dla całości, jak i poszczególnych części”<sup>27</sup>, np. dziecka z niepełnosprawnością i jego relacji ze społecznymi środowiskami, jak: rodzina, przedszkole, szkoła, specjaliści itp. Jednocześnie oddziaływania w zakresie pomocy specjalnej, wspomaganie rozwoju, wsparcia edukacyjnego czy wczesnego wspomaganie rozwoju, aby były efektywne, muszą być organizowane interdyscyplinarnie i systemowo, kompleksowo, czasem międzyresortowo<sup>28</sup>.

Mimo wielu już sukcesów i osiągnięć, nadal jest jeszcze wiele w tym zakresie do udoskonalenia, na przykład w zakresie pomocy systemowej wobec małych dzieci o zagrożonym rozwoju. Jak pisze I. Marczykowska, „wiele jeszcze należy

<sup>26</sup> Por.: K. Barłóg, *op. cit.* (*Wspomaganie rozwoju...*), s. 73–75.

<sup>27</sup> *Ibidem*, s. 74.

<sup>28</sup> I. Marczykowska, *Świadomość oferty kompleksowej i wielospecjalistycznej pomocy wobec małych dzieci niepełnosprawnych i zagrożonych niepełnosprawnością w opiniach pedagogów*, [w:] *Systemowość oddziaływań w rehabilitacji, edukacji i psychospołecznej integracji jako przejaw troski o osobę z niepełnosprawnością*, K. Barłóg (red.), Rzeszów 2014.

zrobić, aby system pomocy małym dzieciom zagrożonym niepełnosprawnością i niepełnosprawnym był dostępny dla wszystkich, którzy tego potrzebują, a jego oferta zasługiwała na miano kompleksowej i wielospecjalistycznej”<sup>29</sup>.

## Konkluzja

Można przyjąć, że żyjemy w czasach dynamicznych przemian w pedagogice specjalnej w obrębie jej paradygmatów, które mają wpływ na sytuację osób z niepełnosprawnością, normalizując ją i budując zasady integracji, inkluzji oraz włączania. Pedagogika specjalna jako nauka jest dyscypliną dynamiczną i wychodzącą naprzeciw problemom i potrzebom osób z niepełnosprawnością i ich rodzin. Prowadzone już badania pokazują, że „możliwości rozwojowo-edukacyjne tych osób są o wiele większe niż wskazują na ten fakt potoczne opinie”<sup>30</sup>. Pedagogika specjalna stoi więc przed wyzwaniem, aby wspierać je poprzez oddziaływania prowadzące do autonomii, poczucia sensu i dobrej jakości życia, integracji i normalizacji.

Można przyjąć, że godność i prawa człowieka są podstawą i uzasadnieniem działań w tym obszarze. To właśnie humanistyczne założenia ukazały człowieka jako osobę ludzką z pełnymi prawami do godnego życia i rozwoju. Dzisiaj przyjmuje się, że niepełnosprawność to kwestia praw człowieka.

*dr hab. prof. UR Krystyna Bartóg jest kierownikiem Zakładu Pedagogiki Specjalnej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Rzeszowskiego, członkiem Zespołu Pedagogiki Specjalnej KNP PAN, opiekunem Koła Naukowego Pedagogów i Pedagogów Specjalnych.*

---

<sup>29</sup> *Ibidem*, s. 108.

<sup>30</sup> J. Wyczesany, *Przeszłość a dzień dzisiejszy pedagogiki specjalnej*, [w:] *Wsparcie wczesnorozwojowe dzieci zagrożonych niepełnosprawnością i niepełnosprawnych*, K. Bartóg (red.), Rzeszów 2015, s. 13.

---

Paweł Cieśla

# Dylematy kreowania wizerunku szkoły w kontekście reformy systemu edukacji

## Wprowadzenie

Dynamicznie zmieniający się rynek pracy (także oświatowy), wzrastające wymagania społeczne kierowane wobec instytucji edukacyjnych i jej przedstawicieli, jak i realizacja obietnic wyborczych, zainicjowały wprowadzenie nowej reformy systemu oświaty. Propozycje nowych rozwiązań, wiążących szkolnictwo z rynkiem pracy, odnoszą się także do oczekiwanej przez społeczeństwo poprawy jakości świadczonych usług edukacyjnych, wywierając presję na zmianę dotychczasowej organizacji i funkcjonowania szkół. W konsekwencji od września 2017 roku modyfikacji uległa instytucjonalna sieć szkolna. Sukces szkoły uwarunkowany jest więc od właściwej promocji, pozwalającej pozyskać potencjalnych klientów usług edukacyjnych, którymi stają się uczniowie i ich rodzice, wybierający najatrakcyjniejsze placówki, wyróżniające się w środowisku wypracowaną marką bądź oferujące szerokie możliwości wielostronnego rozwoju osobowości uczniów. Stąd też okres przeobrażeń strukturalnych szkół, związanych z wdrażaną reformą systemu edukacji, niejako wymusza na dyrektorze oraz zatrudnionej w placówce kadrze pedagogicznej odbudowę renowy placówki lub wykreowanie od podstaw jej nowego i atrakcyjnego wizerunku, bazującego przede wszystkim na wynikach i opinii lokalnego środowiska<sup>1</sup>. Pozwoli to zarówno pozyskać nowych uczniów w trakcie procesu rekrutacyjnego, jak i właściwie zadbać o ich satysfakcję z dokonanego wyboru edukacyjno-zawodowego.

Dostosowanie lokalnej struktury szkolnej do wymagań reformy staje się wyzwaniem zarówno dla samorządowych organów prowadzących szkoły, jak i samych dyrektorów szkół, którzy zgodnie z ustawą o systemie

---

<sup>1</sup> Por.: A.J. Fazlagić, *Marketingowe zarządzanie szkołą*, Warszawa 2003, s. 99.

oświaty<sup>2</sup> kierują jej bieżącą działalnością, reprezentując jej interesy na zewnątrz. Wymóg ten w okresie niżu demograficznego (niedoboru uczniów) i przeobrażeń strukturalnych placówek oświatowych, postępujących w trybie przyspieszonym, powoduje konieczność podejmowania przez dyrektorów szkół skoordynowanych działań promocyjnych i wizerunkowych. Sytuacja ta wzmaga rywalizację pomiędzy placówkami i ich kierownictwem, konkurującym w procesie włączenia uczniów we własną społeczność szkolną jako warunku koniecznego do utrzymania się na lokalnym rynku oświatowym<sup>3</sup>.

W związku z powyższym celem niniejszego opracowania jest przybliżenie zagadnień związanych z kreowaniem wizerunku szkoły jako niezbędnego atrybutu jej funkcjonowania w nowej reformie systemu edukacji. W opracowaniu zamiennie stosowane będą określenia: szkoła, instytucja oświatowa, placówka oświatowo-wychowawcza.

## Teoretyczne aspekty kreowania wizerunku szkoły

Wizerunek szkoły kształtowany jest w szczególności w najbliższym jej otoczeniu, zawierając ogół „subiektywnych opinii i wyobrażeń o jakości nauczania i kontaktów ze środowiskiem”<sup>4</sup>. Dyrektor, podejmując różnorodne działania rozwojowe na rzecz placówki, ukierunkowane na zdobycie i utrzymanie przewagi konkurencyjnej, powinien mieć na uwadze ich adekwatność wobec potrzeb i oczekiwań formułowanych przez potencjalnych klientów. Niemniej jednak, opracowując skuteczną strategię zawierającą pozytywne wyobrażenie organizacji, określa się kompatybilność jej założeń z misją szkoły. Misja szkoły charakteryzując jej odrębność, stanowi o postulowanych celach funkcjonowania placówki w środowisku, pełniąc funkcje o charakterze:

- zewnętrznym – jako sposób informowania otoczenia szkoły o wyznawanych przez nią wartościach i świadczonych usługach dydaktyczno-wychowawczych;
- wewnętrznym – nadającym sens i właściwy kierunek podejmowanym przez szkołę działaniom, umożliwiającym integrację zainteresowanych klientów szkoły wokół jej postulowanych wartości<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425), art. 39, ust. 1.

<sup>3</sup> Por.: L. Gawrecki, *Marketing w oświacie*, [w:] *Menedżer i kreator edukacji*, Cz. Plewka, H. Bednarczyk (red.), Radom 2008, s. 169.

<sup>4</sup> J. Smuniewska, J. Milczuk-Walczevska, *Promocja szkoły w środowisku lokalnym*, [w:] *Zarządzanie placówką oświatową*, K. Krysztofiak (red.), Warszawa 2009, s. 370.

<sup>5</sup> Por.: H. Wyrębek, *Zarządzanie jakością w organizacjach edukacyjnych*, „Zeszyty Naukowe

Rozpoczynając proces kreowania wizerunku nowego modelu placówki oświatowej, przyjmuje się określoną strategię marketingową, będącą implikacją nowoczesnego zarządzania poprzez tzw. stosunki społeczne (*Public relations*), obejmujące w swym zakresie szereg działań informacyjno-propagandowych, oddziałujących na „nawiązanie i podtrzymanie wzajemnie korzystnych relacji między organizacją a jej otoczeniem”<sup>6</sup>, rozstrzygając jednocześnie o sukcesie bądź niepowodzeniu podejmowanych starań. Dlatego też zgodnie ze współczesną tendencją i koniecznością wychodzenia w stronę lokalnych odbiorców usług edukacyjnych szkoły, należy przekonać ich, że to, co czyni placówka, jest potrzebne, przydatne oraz dostosowane do jej potrzeb. Ponadto operatywny dyrektor jest świadomy konieczności precyzyjnego i jasnego wyeksponowania tożsamości szkolnej, tworzącej zbiór charakterystycznych i niepowtarzalnych cech oraz komponentów, zwiększających jej rozpoznawalność w otoczeniu<sup>7</sup>.

Inicjowane działania promocyjne mogą być ukierunkowane zarówno do wewnątrz, jak i na zewnątrz placówki oświatowo-wychowawczej. Działania zorientowane do wewnątrz związane są ze stworzeniem odpowiedniego klimatu pozwalającego na „przyjazny kontakt ze społecznością szkolną i wzajemną integrację środowisk”<sup>8</sup>, a w konsekwencji wypracowanie zamierzonego wizerunku. Natomiast zewnętrzna promocja dotyczy podejmowania prób pozyskania do społeczności szkolnej uczniów, rodziców oraz sponsorów z otoczenia szkoły, mogących finansowo wesprzeć dodatkowe przedsięwzięcia, które nie uzyskały finansowania w ramach rocznego budżetu zatwierdzonego przez organ prowadzący. Oczywiście łatwiej o sponsorów czy innych sprzymierzeńców szkoły wówczas, gdy placówka ma już wypracowaną markę w środowisku i, pomimo zmian sieci szkolnej, może nadal na niej bazować.

Wsparciem w procesie tworzenia i upowszechniania pozytywnego wizerunku placówki na lokalnym rynku usług edukacyjnych jest zatem funkcjonujący w literaturze tzw. *magiczny trójkąt public relations*, zaadaptowany do sytuacji oświatowej jako zintegrowany zespół trzech elementów, mianowicie:

Akademii Podlaskiej. Administracja i Zarządzanie” 2009, nr 83, s. 241.

<sup>6</sup> A. Szczudlińska-Kanoś, M. Kaczmarek-Śliwińska, *Dyrektor szkoły jako lider w zmieniającej się przestrzeni mediów*, [w:] *Przywódcztwo edukacyjne. Zaproszenie do dialogu*, G. Mazurkiewicz (red.), Kraków 2015, s. 181.

<sup>7</sup> Por.: M. Snarska, *Corporate design - wizualizacja tożsamości*, [w:] *Kształtowanie wizerunku*, B. Ociepka (red.), Wrocław 2005, s. 163.

<sup>8</sup> J. Smuniewska, J. Milczuk-Walczewska, *op. cit.*, s. 380.

- jakości oferowanej przez szkołę usługi dydaktyczno-wychowawczej,
- opinii o szkole,
- wizerunku jej dyrektora<sup>9</sup>.

Aby placówka oświatowa skutecznie przyciągała potencjalnych uczniów i ich rodziców, jej wizerunek powinien zawierać atrakcyjną ofertę świadczonych w niej usług edukacyjnych, wynikającą m.in. z tradycji szkoły, wdrażania autorskich programów nauczania, unikalnych form pracy z uczniami i rodzicami czy klimatu szkoły<sup>10</sup>.

## Determinanty jakości szkolnej usługi dydaktyczno-wychowawczej

Cechą współczesnego rynku usług edukacyjnych jest elastyczność, przejawiająca się swobodą podejmowania decyzji dotyczących wyboru formy lub miejsca pobierania nauki, które przestało być już wyznaczone miejscem zamieszkania ucznia. Coraz częściej obserwuje się rodziców dowożących dzieci do szkół z drugiego końca miasta, tylko dlatego, że opinia i wizerunek placówki z rejonu nie jest wystarczająco atrakcyjny, a jakość świadczonych usług edukacyjnych nie spełnia ich oczekiwań.

Starając się pozyskać przychyłność lokalnych odbiorców usług edukacyjnych, należy więc podkreślać wysoką jakość realizowanej w szkole działalności dydaktyczno-wychowawczej, przejawiającej się sposobem organizacji zajęć zarówno lekcyjnych, pozalekcyjnych (koła zainteresowań), jak i pozaszkolnych (wycieczki)<sup>11</sup>. Wszystkie placówki oświatowe zobligowane są do indywidualizacji procesu kształcenia poprzez „dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, także możliwości korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej”<sup>12</sup>. Usługa edukacyjna proponowana przez szkołę polega więc na „szeroko rozumianym kształceniu, obejmującym zintegrowaną działalność poznawczą i wychowawczą, stymulującą rozwój każdego dziecka adekwatnie do jego możliwości”<sup>13</sup> i wymagań współczesności (np. kształtowanie kompetencji kluczowych).

Standard usług dydaktyczno-wychowawczych zależy więc od tego, w jakim stopniu przyczyniają się one do harmonijnego i wielostronnego

<sup>9</sup> L. Gawrecki, *Public Relations, czyli jak promować placówkę edukacyjną i jej szefa*, [w:] *Vademecum menedżera oświaty*, Cz. Plewka, H. Bednarczyk (red.), Radom 2000, s. 358.

<sup>10</sup> L. Gawrecki, *op. cit.*, (*Marketing w oświacie*), s. 161.

<sup>11</sup> Por.: L. Gawrecki, *op. cit.*, (*Public Relations...*), s. 359.

<sup>12</sup> *Zarządzanie placówką oświatową*, K. Kryzstofiak (red.), Warszawa 2009, s. 74.

<sup>13</sup> L. Gawrecki, *op. cit.*, (*Public Relations...*), s. 359.

(poznawczego, intelektualnego, emocjonalnego, społecznego) rozwoju osobowości ucznia. Rodzice, wybierając szkołę (szczególnie na niższych etapach kształcenia) lub partycypując z dzieckiem w wyborze placówki, oczekują, że zostanie objęte możliwie jak najlepszą opieką, wychowaniem i kształceniem przez wysoko wykwalifikowaną kadrę pedagogiczną. Zostanie wyposażone w kompetencje, przydatne do prawidłowego funkcjonowania także po zakończeniu danego etapu kształcenia. Toteż dyrektor szkoły, tworząc wizerunek placówki, koncentruje się na elemencie odróżniającym ją od innych placówek regionu, „ukazującym swoje charakterystyczne oblicze, swój styl”<sup>14</sup>. Wyróżniające placówki akcentują np. wychowanie poprzez bezpośrednie uczestnictwo w kulturze, bogatą ofertę zajęć sportowo-rekreacyjnych, skoncentrowanie się na pracy z uczniem uzdolnionym, profesjonalne wsparcie w diagnozowaniu i rozwijaniu predyspozycji edukacyjno-zawodowych czy skuteczne kompensowanie szans edukacyjnych dzieci z różnych środowisk. Można także wykorzystać swobodę doboru metod, technik czy poruszanej tematyki w ramach realizacji podstawy programowej tak, by jak najpełniej stymulować wszechstronny rozwój osobowości powierzonego szkole ucznia<sup>15</sup>. Odpowiednio zaplanowana dla uczniów oferta aktywności pozalekcyjnych sprzyja budowaniu więzi społecznych i wzmocnieniu ich poczucia wartości.

Wyznacznikiem jakości usług edukacyjnych, istotnym w trakcie opracowywania perspektywistycznych działań promocyjnych szkoły, są również elementy szkolnej tradycji i symboliki (unikatowe, wyróżniające placówkę od innych w regionie). Elementem tradycji, jak i kultury organizacyjnej jest ceremoniał integrujący społeczność szkolną, np.: pasowanie na ucznia, honorowanie wyróżniających się uczniów, żegnanie absolwentów czy cykliczną organizację ich zjazdów<sup>16</sup>. Istotna jest także symbolika, wyrażająca się w wizualizacji placówki (logotyp), pozwalająca zarówno na poprawną identyfikację placówki wśród lokalnych odbiorców, jak i utożsamianie się z jej misją przez osoby funkcjonujące w jej wnętrzu (pracownicy, uczniowie). Opracowanie nowego logotypu przekształconej placówki można powierzyć uczniom poprzez ogłoszenie konkursu, a przy okazji rozpoznać i odpowiednio stymulować ich talenty plastyczne.

Z uwagi na akcelerację rytmu życia codziennego i konieczność podejmowania zatrudnienia przez oboje rodziców wpływ na wybór placówki oświatowej ma również bogata oferta tematyczna zajęć świetlicowych. Wła-

<sup>14</sup> L. Gawrecki, *Techniki pracy menedżera oświaty czyli jak powinien działać profesjonalny dyrektor szkoły*, Poznań 1997, s. 104.

<sup>15</sup> Por.: L. Gawrecki, *op. cit.*, (*Marketing w oświacie*), s. 163.

<sup>16</sup> Por.: J. Smuniewska, J. Milczuk-Walczeńska, *op. cit.*, s. 375.

ściwa organizacja świetlicy szkolnej pozwala uczniom nie tylko na stworzenie prawidłowych warunków do odrabiania lekcji czy wyrównywania potencjalnych braków edukacyjno-wychowawczych, ale również łączy się z „możliwością odpoczynku i uczestniczenia w zajęciach sprzyjających rozwojowi biosocjokulturalnemu”<sup>17</sup>. Dyrektor, uwzględniający w swojej strategii marketingowej formy opiekuńczo-wychowawcze działalności świetlicowej, umożliwia kształtowanie wśród uczniów umiejętności racjonalnego spędzania czasu wolnego i rozwijania zainteresowań, a także przyczynia się do kompensowania braków i niedostatków środowiska rodzinnego<sup>18</sup>. Wspierając jednocześnie proces budowania marki placówki, odbieranej przez otoczenie jako miejsca bezpiecznego, zapewniającego wielostronny rozwój oraz należyłą opiekę, w czasie pozostawania przez rodziców w miejscu pracy.

Oprócz wysokiej jakości i bogatej oferty usług dydaktyczno-wychowawczych świadczonych w szkole istotne dla procesu tworzenia jej spójnego wizerunku są uwarunkowania społeczne, odnoszące się do opinii generowanej przez otoczenie placówki.

### **Opinia o szkole generowana przez lokalną społeczność**

Zgodnie z drugim elementem *magicznego trójkąta PR* dyrektor powinien koncentrować swą aktywność na tworzeniu pozytywnej opinii wśród lokalnej społeczności, stąd bowiem pochodzi większość jego potencjalnych klientów usług edukacyjnych, sponsorów czy innych sprzymierzeńców nowo powstałej lub przekształconej szkoły.

Świadomość rodziców jako klientów szkoły systematycznie wzrasta, czyniąc z nich „wartościowych, aktywnych i zaangażowanych partnerów lokalnych”<sup>19</sup> dla rozwoju placówki i promowania jej pozytywne wizerunku. Niemniej jednak w dalszym ciągu dyrektorzy nie uświadamiają sobie korzyści płynących z tej współpracy, wskazując głównie na kwestie niepełnej komunikacji za pośrednictwem e-dziennika czy nękania pytaniami podczas zebrań z przedstawicielami rady rodziców, zatroskanych o swoje dzieci i wizerunek szkoły<sup>20</sup>. Jednakże w skrajnych sytuacjach determinacja rodziców

<sup>17</sup> B. Krajewska, *Świetlica szkolna – ważne ogniwo w procesie wychowania opiekuńczego dziecka*, „Forum Pedagogiczne” 2011, nr 1, s. 174.

<sup>18</sup> Por.: *Ibidem*, s. 171.

<sup>19</sup> J. Smuniewska, J. Milczuk-Walczewska, *op. cit.*, s. 371.

<sup>20</sup> Por. *Ibidem*, s. 371.

może nawet „zapobiec likwidacji placówki, gdyż mogą zorganizować strajki okupacyjne lub inne formy buntu”<sup>21</sup>, wyrażające niezadowolenie z decyzji lokalnych władz oświatowych. Stąd też docenienie ich udziału w codziennym życiu szkoły pozwala stworzyć platformę porozumienia, która nie tylko umożliwi wzajemną współpracę w różnych przedsięwzięciach, ale także uczyni z rodziców ambasadorów marki danej szkoły. Warto zaznaczyć, iż współpracując z rodzicami, można podnosić efektywność pracy szkoły, budując lepszą atmosferę wewnętrzną, niwelującą opór przed zmianami. Ponadto rodzice są znaczącym nośnikiem informacji szkolnych w środowisku, gdyż opinia przekazywana przez nich znajomym opiera się na zaufaniu, czyniąc ją skuteczniejszą od innych, wymyślnych form promocji pośredniej. Nie dbając należycie o wizerunek placówki, tworzony przez rodziców na podstawie nawet drobnych incydentów, doświadczają się diametralnego „spadku pozytywnych opinii o szkole w lokalnym środowisku”<sup>22</sup>.

Z kolei sponsorzy chętniej będą wspierać finansowo placówkę i realizowane przez nią przedsięwzięcia, jeśli wypracuje sobie odpowiednią „markę w otoczeniu i będzie o niej głośno (w pozytywnym znaczeniu)”<sup>23</sup>, również za sprawą agitacji rodziców. Także przedstawiciele lokalnej władzy czy nadzoru organizacyjnego szkoły zainteresowani są wyróżniającą się placówką, którą mogą wykorzystać w działaniach promujących region. Z drugiej strony dyrektor tejże szkoły uzyskuje uprzywilejowaną pozycję negocjacyjną w momencie aplikowania o dodatkowe fundusze z budżetu samorządu na realizację różnych działań wspierających wielostronny rozwój uczniów.

Kolejną grupą, na której warto skoncentrować działania promocyjne i wizerunkowe placówki oświatowej, są jej absolwenci. Najskuteczniejszą strategią działań marketingowych będzie w tym przypadku asocjacja, czyli kojarzenie szkoły z osiągnięciami absolwentów w olimpiadach, konkursach bądź w życiu zawodowym<sup>24</sup>. Absolwenci są najlepszą wizytówką i świadectwem efektywności szkoły w skali ponadregionalnej, a z czasem niewykluczone, że mogą stać się także potencjalnymi sponsorami szkoły, firmującymi swoim wizerunkiem realizowane przez szkołę projekty. Stąd też warto śledzić losy nie tylko uzdolnionych absolwentów, sukcesywnie upubliczniając tego typu informacje na zarządzanych przez placówkę mediach społecznościowych.

<sup>21</sup> L. Gawrecki, *op. cit.*, (*Marketing w oświacie*), s. 163.

<sup>22</sup> A. J. Fazlagić, *op. cit.*, s. 99.

<sup>23</sup> L. Gawrecki, *op. cit.*, (*Techniki pracy menedżera...*), s. 112.

<sup>24</sup> J. Smuniewska, J. Milczuk-Walczewska, *op. cit.*, s. 376.

Również partnerska współpraca z samorządem uczniowskim może przynieść dyrektorowi wymierne korzyści, bowiem „pionierska, kreatywna i bezkompromisowa w wyrażaniu swych poglądów i opinii”<sup>25</sup> grupa zaangażowanych w rozwój szkoły uczniów, staje się cennym wsparciem w budowaniu zarówno renomy, jak i pozytywnej opinii wśród rówieśników. W konsekwencji zwiększy się ich zainteresowanie walorami dydaktyczno-wychowawczymi danej placówki oświatowej.

Nie można zapomnieć o znaczeniu opinii tworzonej w środowisku przez zatrudnionych w placówce nauczycieli oraz pracowników administracji i obsługi „pierwszego kontaktu”, z którymi styka się potencjalny odbiorca usługi edukacyjnej zanim dotrze bezpośrednio do dyrektora<sup>26</sup>. Od ich postawy, zachowania, sprawności obsługi czy aparycji uzależnione jest pierwsze wrażenie klienta, mogące zaważyć na przyszłej decyzji o wyborze placówki oświatowej dla swych dzieci. Natomiast nauczyciele oczekują od kierownictwa przede wszystkim właściwej organizacji pracy, odpowiedniego wyposażenia w pomoce dydaktyczne, systematycznego wsparcia, zachęty do podnoszenia i poszerzania kwalifikacji<sup>27</sup>, jak również odpowiedniej atmosfery w miejscu pracy, na którą składają się życzliwe i kulturalne stosunki „na linii kierownictwo-nauczyciele, uczniowie i ich rodzice, czy wreszcie stosunki panujące wewnątrz grona pedagogicznego”<sup>28</sup>. Jeśli kierownictwo spełni te oczekiwania, nauczyciele staną się kolejną grupą identyfikującą się z placówką oświatową i aktywnie wspierającą podejmowane działania wizerunkowe, co pozytywnie wpłynie na jakość oferowanej usługi edukacyjnej, jak i jej odbiór w środowisku lokalnym.

Niemniej jednak opinia o szkole jest również kształtowana przez pryzmat jej wyglądu zewnętrznego i estetyki otoczenia, z którą stykają się zarówno zatrudnieni pracownicy, rodzice odbierający uczniów po zajęciach, sami uczniowie, jak i potencjalni klienci usług edukacyjnych, przechodzący w pobliżu<sup>29</sup>. Okres zmian, zapoczątkowany wrześnieją reformą systemu edukacji pozwala zarówno zmodyfikować, jak i dostosować wygląd, wyposażenie czy ofertę edukacyjną placówki do obecnych oczekiwań, artykułowanych przez zainteresowanych rodziców i ich dzieci.

<sup>25</sup> A. J. Jeżowski, J. Madalińska-Michalak, *Dyrektor szkoły – koncepcje i wyzwania. Między teorią a praktyką*, Warszawa 2015, s. 49.

<sup>26</sup> L. Gawrecki, *op. cit.*, (*Techniki pracy menedżera...*), s. 105.

<sup>27</sup> Por.: M. Dobrowolska-Wesołowska, *Zarządzanie przez motywowanie – motywująca rola dyrektora placówki oświatowej*, „Acta Scientifica Academiae Ostroviensis” 2012, nr 1, s. 19.

<sup>28</sup> *Ibidem*, s. 20.

<sup>29</sup> Por.: L. Gawrecki, *op. cit.*, (*Techniki pracy menedżera oświaty czyli jak powinien działać profesjonalny dyrektor szkoły*), s. 106.

O prawidłowym i spójnym wizerunku szkoły decyduje także postawa dyrektora, oddziałująca zarówno na medialną, jak i społeczną rolę tworzonego obrazu placówki oświatowej.

## Rola dyrektora w tworzeniu spójnego wizerunku szkoły

Wprawdzie „każda szkoła ma potencjalnie takie same możliwości”<sup>30</sup>, respektuje to samo prawo oświatowe, a proponowane oferty edukacyjne niewiele różnią się od siebie, to jednak obraz polskiej oświaty staje się coraz bardziej zróżnicowany<sup>31</sup>. Wynika to przede wszystkim z postaw dyrektorów, którzy, zarządzając szkołą, pomijają kwestie kreowania wizerunku i adaptacji do zmian. Nie dążą do sukcesu, „kładąc nacisk na stawianie się liderem i właściwe przywództwo”<sup>32</sup> integrujące potencjał tkwiący w samej organizacji i pobudzające jej członków do wspólnego wysiłku na rzecz realizacji przyjętej misji szkoły. Stąd też ostatnim elementem skoordynowanych działań marketingowych placówki oświatowej jest kreowanie pozytywnego wizerunku jej gospodarza – dyrektora.

Współczesny rynek usług edukacyjnych wymaga od dyrektora profesjonalizmu w zakresie realizacji wszystkich funkcji zarządzania, w tym bycia specjalistą od kreowania wizerunku (menedżera marki, mediów, społeczności internetowych czy specjalistą ds. *public relations* lub marketingu)<sup>33</sup>. To on staje się więc „niekwestionowanym autorem wszelkich sukcesów i porażek zarządzanej instytucji oświatowej”<sup>34</sup>. Zobligowany jest do właściwej prezentacji własnej osoby, zarówno w kontaktach wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Powinien posiadać wrodzone predyspozycje i cechy osobowościowe umożliwiające realizowanie funkcji kierowniczych, pozwalających na zyskiwanie uznania we własnym otoczeniu. Ponadto od nowoczesnego dyrektora oczekuje się wypracowania nieformalnego autorytetu, a także własnego, niepowtarzalnego stylu, odróżniającego go, w sensie pozytywnym, od pozostałych dyrektorów konkurencyjnych placówek oświatowych<sup>35</sup>. Istotne w pracy menedżera oświaty – kreatora wizerunku są więc kompetencje społeczne, przejawiające się w interakcjach z pracownikami (kierowaniem i integrowaniem zespołu), rodzicami

<sup>30</sup> H. Wyrębek, *op. cit.*, s. 240.

<sup>31</sup> J. Fazlagić, *Dlaczego w zarządzaniu szkołą potrzebny jest marketing?*, „Meritum” 2014, nr 4, s. 2.

<sup>32</sup> J. Madalińska-Michalak, J. Kołodziejczyk, *Przywództwo i zarządzanie w szkole: w poszukiwaniu równowagi*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Zaproszenie do dialogu*, G. Mazurkiewicz (red.), Kraków 2015, s. 132.

<sup>33</sup> Por.: J. Fazlagić, *op. cit.*, s. 2.

<sup>34</sup> H. Wyrębek, *op. cit.*, s. 241.

<sup>35</sup> Por.: L. Gawrecki, *op. cit.*, (*Techniki pracy menedżera...*), s. 44.

(włączaniem do współdziałania na rzecz szkoły), sponsorami czy innymi lokalnymi sprzymierzeńcami szkoły i przedstawicielami władz, ukierunkowane na nawiązanie kontaktów i długofalowej współpracy ze szkołą<sup>36</sup>.

Zgodnie ze współczesnym wizerunkiem dyrektor szkoły przedstawiany jest jako sprawny menedżer, wyzwalający wśród podwładnych naturalną motywację do efektywnej pracy na rzecz poprawy jakości świadczonych usług edukacyjnych. Z uwagi na szczególne zainteresowanie ze strony mediów portret ów winien być uzupełniony o takie atrybuty jak: opanowanie, pogoda ducha, wysoka kultura osobista, schludny wygląd zewnętrzny oraz okazywanie szacunku wobec każdej osoby, z którą nawiązuje jakiegokolwiek interakcje<sup>37</sup>.

Zainteresowanie osobą dyrektora szkoły ze strony mediów wynika przede wszystkim z upatrywania w nim osoby dysponującej największą ilością użytecznych informacji o sytuacji w szkole i podejmowanych w niej działaniach, mogących zainteresować lokalną społeczność. Świadomość medialnej siły oddziaływania na opinie i poglądy lokalnych odbiorców otwiera dyrektorowi perspektywę ich wykorzystania do wykreowania pozytywnego obrazu zarządzanej przez niego placówki, błyskawicznie docierającego do wszystkich zainteresowanych osób<sup>38</sup>.

Istotna jest zarówno częstotliwość, jak i jakość przekazywanych za pośrednictwem mediów informacji. Czasami wystarczy niewielka wzmianka o realizowanych przez szkołę przedsięwzięciach, organizowanych wydarzeniach czy znaczących osiągnięciach uczniów w skali ponadregionalnej. Dyrektor, przekazując te informacje przedstawicielom mediów, powinien wyraźnie artykułować i doceniać zasługi zarówno ucznia, jego nauczyciela, jak i wspierających rodziców, przez co w jednej chwili może pozyskać sympatię wielu potencjalnych odbiorców usług edukacyjnych szkoły.

Media mogą być także wykorzystywane jako przekaznik do rzeczowego i wyważonego „wyjaśniania nieporozumień w trakcie konferencji prasowej, czyli kontrowersji związanych z jakimś negatywnym wydarzeniem w szkole”<sup>39</sup>. Pozwala to uchronić placówkę przed niepotrzebnym rozdmuchaniem, pozostawionej bez rzeczowego sprostowania sprawy, która, źle zinterpretowana, może nadszarpnąć mozołnie kreowany wizerunek placówki. W skrajnych przypadkach dyrektorzy mogą nieświadomie pozwolić się sprowokować przedstawicielom mediów, wdając się w otwarty konflikt, prowadzący na-

<sup>36</sup> Por.: *Ibidem*, s. 17.

<sup>37</sup> Por.: *Ibidem*, s. 44–46.

<sup>38</sup> Por.: *Ibidem*, s. 109.

<sup>39</sup> *Ibidem*, s. 111.

wet do wcześniejszego zakończenia ich kariery menedżerskiej. Z drugiej strony unikanie mediów pozbawia dyrektora możliwości przekazywania pozytywnych informacji promujących placówkę, a z czasem początkowo zainteresowani dziennikarze, z uwagi na niemożność uzyskania potrzebnych danych, mogą po prostu zainteresować się konkurencyjną placówką z regionu<sup>40</sup>.

## **Zakończenie**

Przewodzenie placówce oświatowej, zwłaszcza w okresie niepewności związanej z niżem demograficznym i wdrażaniem reformy strukturalnej systemu oświaty (zagrożenie likwidacją placówki, jej przekształceniem lub utratą doświadczonej kadry dydaktycznej), wymaga od dyrektora opracowania spójnej strategii promocji wizerunku placówki oraz włączenia w ten projekt wszystkich zainteresowanych osób (nauczycieli, pracowników administracji i obsługi szkoły, rodziców, uczniów i innych sprzymierzeńców). Celem jest stworzenie takiego wizerunku szkoły, który, pomimo zmiany instytucjonalnej sieci szkolnej, pozwoli wypracować i ugruntować pozycję oraz markę szkoły na lokalnym rynku usług edukacyjnych, zapewniając równoległe pomyślność procesu rekrutacyjnego i finansowanie na dany rok szkolny. Należy pamiętać, iż realizowanie tej samej podstawy programowej, bazowanie na tych samych wartościach i normach edukacyjnych sprawia, że zauważanie szkoły na współczesnym rynku edukacyjnym narzuca konieczność podejmowania intensywnych, różnorodnych i spójnych oddziaływań wizerunkowych. Umożliwiają one właściwe przystosowanie placówki do funkcjonowania w trakcie reformy systemu edukacji.

Zintegrowanie wspólnych wysiłków w procesie kreowania pozytywnego obrazu placówki pozwala na uzyskanie istotnych informacji z zewnątrz, które, poddane odpowiedniej analizie, mogą przyczynić się do uzyskania przewagi w konkurowaniu o ucznia, jak i zwiększyć efektywność podejmowanych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Aby skutecznie przyciągnąć potencjalnych odbiorców usług edukacyjnych, jednocześnie odroczyć widmo likwidacji placówki, należy wytworzyć u nich przekonanie, że dana placówka ma im coś wartościowego do zaoferowania. Wobec tego konieczne jest dostosowanie oraz aktualizowanie wykorzystywanych form promocji do faktycznych oczekiwań społeczności i stosowanych przez nią kanałów przepływu informacji, warunkujących redukcję poczucia niepewności związanego z ryzykiem towarzyszącym

<sup>40</sup> Por.: *Ibidem*, s. 109.

podejmowaniu decyzji o wyborze szkoły<sup>41</sup>. Realizując działania promocyjne szkoły, jak i codzienne przedsięwzięcia, warto podtrzymywać stałe relacje z mediami, dzięki którym możliwe jest skuteczniejsze budowanie wiarygodności i wzmacnianie jednorodnego oraz spójnego wizerunku placówki w otoczeniu<sup>42</sup>. Istnieje obawa, iż kierownictwo szkoły może starać się przerysowywać wizerunek placówki, stosując formy promocji zawierające socjotechniki i elementy manipulacji, by za wszelką cenę przyciągnąć uczniów i ich rodziców do nowego modelu szkoły. W konsekwencji wykreowany zostaje obraz nieadekwatny do rzeczywistych możliwości placówki oświatowej. Niemniej jednak nie wystarczy wyłącznie przekonać potencjalnych odbiorców usług edukacyjnych o elementach wyróżniających placówkę, ale należy sukcesywnie dokonywać analizy otrzymanych opinii dotyczących podejmowanych działań promocyjnych. Wnikliwa ewaluacja umożliwi doskonalenie wizerunku placówki, jego aktualizowanie i modyfikowanie w zależności od zmieniających się potrzeb i oczekiwań otoczenia oraz uwarunkowań prawnych, związanych z wdrażaną reformą.

By właściwie kierować promocją szkoły w okresie wdrażania reformy systemu edukacji, warto pamiętać o:

- podejmowaniu działań promocyjnych cechujących się intensywnością i różnorodnością doboru dostępnych narzędzi promocyjnych oraz dywersyfikowaniu kanałów przepływu informacji (są bezpośrednie i pośrednie), by skuteczniej dotrzeć do właściwych odbiorców;
- upowszechnianiu informacji o szkole poprzez standardowe formy: plakaty, broszury, akcydensy, komunikaty prasowe czy materiały promocyjne w postaci użytecznych gadżetów (długopisów, piłeczek antystresowych, metalowych pinsów, opasek odblaskowych itp.) umożliwiają zainteresowanie i przyciągnięcie jak największej liczby klientów oraz wprowadzenie ich w tradycję i kulturę organizacyjną placówki;
- organizacji wydarzeń integrujących lokalną społeczność (dnia sportu, „drzwi otwartych” wraz ze zwiedzaniem placówki, wystawy prac plastycznych uczniów połączonej z ich licytacją na cele charytatywne, festiwali nauki czy targów edukacji i pracy), w trakcie których szkoła może zaprezentować swoje atuty (unikatowe profile kształcenia, bogatą ofertę zajęć pozalekcyjnych, uczestnictwo w programach edukacyjnych i kursach językowych w krajach Unii Europejskiej itp.), podkreślaniu w otoczeniu, jak dobrym jest się gospodarzem;

<sup>41</sup> Por.: A. J. Fazlagić, *op. cit.*, s. 106.

<sup>42</sup> A. Szczudlińska-Kanoś, M. Kaczmarek-Śliwińska, *op. cit.*, s. 178.

- wykorzystywaniu w promocji wizerunku placówki powszechnych instrumentów internetowych (np. serwisów społecznościowych, witryn internetowych, mediów strumieniowych), pozwalających na błyskawiczną komunikację z lokalną społecznością, której przedstawiciele na bieżąco mogą obserwować i komentować zamieszczane przez szkołę treści, co jednocześnie może stanowić „zabezpieczenie placówki na wypadek potencjalnych sytuacji kryzysowych”<sup>43</sup>;
- bieżącym informowaniu lokalnych mediów o uroczystościach szkolnych, osiągnięciach uczniów (konkursach, olimpiadach, działalności wolontarystycznej) i sukcesach dydaktyczno-wychowawczych kadry pedagogicznej, co przyczynia się do utrwalenia w środowisku przekonania, że „w szkole wciąż coś dobrego się dzieje, że dba się o rozwój różnych form, nie tylko lekcyjnych”<sup>44</sup>;
- angażowaniu uczniów w podejmowane działania wizerunkowe z uwagi na ich większe możliwości oddziaływania na rówieśników.

**mgr Paweł Cieśla** *jest doktorantem pedagogiki oraz studentem specjalności planowanie i zarządzanie edukacją w Uniwersytecie Opolskim*

---

---

<sup>43</sup> *Ibidem*, s. 178.

<sup>44</sup> L. Gawrecki, *op. cit.*, (*Techniki pracy menedżera...*), s. 113.

Mariusz Zemło

## Czytelnictwo książek wśród uczniów białostockich szkół ponadpodstawowych

Odkąd edukacja stała się masowa, kontakt ze słowem pisany jest nieuniknionym jej elementem. Słowo mówione ma swoją niezaprzeczalną moc, co dobitnie podkreślali antyczni filozofowie, ale ma też wiele mankamentów, wśród których ulotność jest jednym z ważniejszych. Zapis słowa pozwala wielokrotnie sięgać do treści, jakie są w nim zawarte. W myśl łacińskiej sentencji *repetitio mater studiorum est* bez tego powtarzania nie sposób mówić o kształceniu.

Mimo technologicznego postępu związanego z wprowadzaniem innowacyjnych sposobów wyrażania, przechowywania i komunikowania najróżniejszych treści kulturowych, nie udało się dotychczas wprowadzić do powszechnego użycia bardziej efektywnego nośnika niż przekaz utrwalony w języku pisany, któremu towarzyszy cała paleta cech wzmacniających jego walory. Mamy na myśli szczególnie te, które przyczyniają się do rozwoju umysłowego jednostki.

Zatem jednym z efektywniejszych sprawdzianów jakości procesu uczenia się, jakim podlegają uczestnicy kontekstów szkolnych, jest wskazanie intensywności ich kontaktów z książką – materiałem systemowo opracowanym, w miarę zamkniętym, stanowiącym zwartą strukturę. Korzystanie przez uczniów z podręczników i obowiązkowych lektur jest czymś oczywistym – nieodzownie wpisanym w każdą praktykę szkolną (choć, jak uczy doświadczenie, nie w każdej praktyce obecny). Prawdziwa jednak przygoda intelektualna i intelektualny rozwój dokonuje się w osobistym wyborze przez zainteresowanego konkretnego obszaru tematycznego i zgłębianie jego tajemnic w oparciu o samodzielne studiowanie lektur.

W tym krótkim opracowaniu chcę zapoznać Czytelnika ze stopniem obecności nadobowiązkowej lektury w doświadczeniu uczniów szkół ponadpodstawowych. W tekście przedstawione zostaną wyniki badań empirycznych dotyczące czytelnictwa białostockiej młodzieży, prowadzonych w ramach

programu „Styl życia młodzieży Białegostoku”. Uwzględniono w nich m.in. następujące zagadnienia: czas wolny młodzieży, jakość środowiska szkolnego, system aksjologiczny uczniów, kondycje psychiczną, przemoc w rodzinie, wychowanie w rodzinie, kontakt młodzieży z używkami. Badania były prowadzone w październiku 2015 roku. Uczestniczyli w nich uczniowie II i III klas szkół gimnazjalnych oraz I i II klas szkół ponadgimnazjalnych. Do obróbki statystycznej zaklasyfikowano 2028 ankiet<sup>1</sup>. Przedstawiając zagadnienie czytelnictwa, chcę nie tylko pokazać jego stan, ale także czynniki o charakterze demograficznym i społecznym, które różnicują intensywność kontaktów z książką wśród uczącej się młodzieży. Jest to ważna kwestia, gdyż pozwala zidentyfikować elementy i konteksty wzmacniające i osłabiające owe kontakty.

\*

Jednym z ważniejszych zajęć, które rozwijają intelekt (w klasycznym ujęciu), jest lektura książek. Czytanie nie tylko pozwala wejść w doświadczenie innych osób, co przyczynia się do poszerzania horyzontów wiedzy czytelnika, pełni także wiele innych funkcji. Dość wspomnieć o najważniejszych: dostarcza bogatych środków wyrazu, budzi i kształtuje wyobraźnię, podsuwa alternatywne sposoby ujmowania faktów, przedstawia sposoby narracji, pomaga w wyrabianiu abstrakcyjnego myślenia, budzi skłonność do myślenia linearnego, opartego na związkach przyczynowo-skutkowych. W związku z powyższym pytanie o kontakt młodzieży z książką dostarcza wiele cennych informacji o środowisku kształtującym jej zasoby umysłowe. Na pytanie o liczbę woluminów przeczytanych w roku poprzedzającym badania, nieobjętych wymogami programowymi (obowiązkowymi lekturami), uzyskano dane, które przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Czytelnictwo książek niebędących lekturami szkolnymi przez młodzież białostockich szkół.

Ile przeczytałeś książek w ciągu ostatniego roku, które nie są lekturami, ani nie są wymagane przez szkołę?	Wartość
Jedną	16,3%
Od 2 do 5	33,3%
Od 6 do 10	10,7%
Powyżej 10	16,1%
Nie przeczytałem żadnej książki	23,7%
Ogółem	100,0%

<sup>1</sup> Badania były prowadzone przez Pracownię Badań, Analiz i Strategii Rozwoju Edukacji w Białymstoku. Autor był członkiem zespołu przygotowującego narzędzie badawcze i opracowującego ekspertyzy.

Spośród młodzieży uczestniczącej w badaniach 16,3% deklaruje przeczytanie jednej książki w ciągu roku poprzedzającego badanie, 1/3 uczniów mówi o lekturze od 2 do 5 książek, co dziesiąty badany przeczytał od 6 do 10 książek, 16,1% – powyżej 10 książek, natomiast blisko 1/4 uczniów twierdzi, że nie przeczytało żadnej książki<sup>2</sup>. Zatem nieco ponad 15% młodzieży czyta więcej niż jedną książkę miesięcznie (nie licząc miesięcy wakacyjnych), pozostali uczniowie mieli mniejszy kontakt z literaturą lub w ogóle go nie mieli. Czy to świadczy, że wychodzimy już z epoki pisma? Czas szkoły z różnych powodów prowokuje do sięgania po książki, znacznie rzadziej takie sytuacje pojawiają się w okresie życia ludzkiego, w którym oddajemy się pracy zawodowej. Podejrzewać można, że część społeczeństwa, która skończyła już swoją przygodę z edukacją, ma jeszcze rzadszy kontakt z książką niż najmniej czytający uczniowie.

Płeć jest podstawową zmienną demograficzną uwzględnianą przez badaczy społecznych przy opisywaniu i wyjaśnianiu stanów rzeczy obecnych w doświadczeniu zbiorowym. Często bowiem wyraźnie różnicuje stanowiska względem najróżniejszych faktów społecznych. Warto i w omawianym kontekście przyjrzeć się, jak wpływa na odpowiedzi przy pytaniu o czytelnictwo nadobowiązkowych lektur ( $\text{Chi}^2 = 145,711$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

Tabela 2. Płeć a liczba książek przeczytanych przez uczniów w ciągu roku poprzedzającego badanie.

Liczba książek przeczytanych w ciągu roku poprzedzającego badanie	Płeć		Średnia
	Dziewczęta	Chłopcy	
Jedna	13,80%	18,40%	16,30%
Od 2 do 5	37,80%	29,30%	33,20%
Od 6 do 10	12,60%	8,00%	10,70%
Powyżej 10	22,40%	10,70%	16,10%
Żadna	13,30%	32,60%	23,70%
Ogółem	100,0%	100,0%	100,0%

<sup>2</sup> Badania przeprowadzone przez Instytut Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej wykazały, że w grupie 15–19-latków brak kontaktu z książką deklaruje 25% respondentów. Zatem wyniki uzyskane w referowanych badaniach zostały potwierdzone przez ogólnopolski sondaż. Należy zauważyć, że był on przeprowadzony w 2004 roku, a zatem mimo rewolucji internetowej, jaka od tego czasu się dokonała, odsetek nieczytających nie uległ wzrostowi. Zob.: G. Straus, K. Wolff, *Czytanie, kupowanie, wypożyczanie. Społeczny zasięg książki w Polsce w 2004 roku*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2006, s. 12. Prezentowane wyniki można także porównać z danymi, które uzyskano w badaniach przeprowadzonych także w Białymstoku, w grudniu 2011 roku przy użyciu identycznego zestawu pytań. Wówczas rozkład danych niewiele odbiegał od aktualnie przedstawianych. Na poszczególne kategorie oddano następującą liczbę głosów: jedną książkę – 15,9%, od 2 do 5 – 30,9%, od 6 do 10 – 12,0%, powyżej 10 – 15,8%, nie przeczytałem żadnej książki – 25,4%.

W badanym aspekcie lepiej wypadają dziewczęta niż chłopcy. Świadczą o tym wielkości grup zaangażowanych i niezaangażowanych w czytelnictwo. Najbardziej aktywnych w kontaktach z książką (powyżej 10 książek przeczytanych w ciągu roku) wśród dziewcząt jest 22,4%, co stanowi dwukrotnie większy odsetek niż wśród chłopców – 10,7%<sup>3</sup>. Jeszcze bardziej dysproporcja między tymi grupami zaznacza się, gdy weźmiemy pod uwagę kategorię uczniów w ogóle niemających kontaktów z książką. Takich wśród płci męskiej jest 1/3 (32,6%), a wśród żeńskiej 13,3%<sup>4</sup>. Uzyskane proporcje między reprezentantami poszczególnych płci znajdują potwierdzenie w badaniach zrealizowanych przez CBOS w 2010 roku na ogólnopolskiej próbie 1472 gimnazjalistów. Ekspertyzy wykazały, że na kategorię mówiącą o najintensywniejszym czytelnictwie (kilka razy w tygodniu, codziennie) głosowało 40% dziewcząt i 20% chłopców, tymczasem na kategorię mówiącą o najrzadszym kontakcie z książką (kilka razy w roku lub rzadziej) wskazywało 45% reprezentantów płci męskiej i 21% żeńskiej<sup>5</sup>. Może tutaj tkwi odpowiedź na pytanie, skąd kobiety mają większą swobodę wypowiedzi, są bardziej elokwentne, kontaktowe, sprawniejsze w komunikacji itd. niż mężczyźni.

Sporo wiedzy o badanym zagadnieniu może wnieść uwzględnienie relacji między rodzajem szkoły a czytelnictwem (tabela 3). Między tymi zmiennymi istnieje istotna zależność statystyczna o silnych związkach ( $\text{Chi}^2 = 165,961$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

Tabela 3. Rodzaj szkoły a liczba książek przeczytanych przez uczniów w ciągu roku poprzedzającego badanie.

Liczba książek przeczytanych w ciągu roku poprzedzającego badanie	Rodzaj szkoły				Średnia
	Gimnazjum	LO	ZSZ	Technikum	
Jedna	17,50%	11,90%	20,70%	16,80%	16,30%
Od 2 do 5	35,40%	35,80%	17,20%	30,10%	33,20%
Od 6 do 10	10,40%	14,90%	6,90%	9,20%	10,70%
Powyżej 10	19,80%	24,40%	13,80%	7,70%	16,10%
Żadna	16,90%	13,00%	41,40%	36,30%	23,70%
Ogółem	100%	100%	100%	100%	100%

<sup>3</sup> Uzyskane wyniki niewiele różniły się od uzyskanych w białostockich badaniach z 2011 roku. Wówczas proporcje między dziewczętami i chłopcami wyrażały się w zestawieniu: 22,4% do 10,7%.

<sup>4</sup> Ponownie przypomnijmy dane białostockich badań przeprowadzonych w 2011 roku. Wówczas 14,7% dziewcząt zadeklarowało, że nie przeczytało żadnej książki i 37,2% chłopców. Mamy zatem podstawy, by stwierdzić, że liczba osób nieczytających ponadobowiązkowych lektur nieznacznie zmalała.

<sup>5</sup> Z. Zasacka, *Czytanie dla przyjemności – jego miejsce w czasie zabawy nastolatków*, [w:] E. Narkiewicz-Niedbalec, M. Zielińska (red.), *Młodzież w czasie wolnym. Między przyjemnością a obowiązkami*, Toruń 2011, s. 101.

Największa intensywność czytelnictwa dotyczy licealistów, niewiele odstają od nich gimnazjaliści, po czym jest dość spora przerwa, po której plasują się odpowiednio uczniowie zasadniczych szkół zawodowych i technikum. Najbardziej zagorzałych czytelników (czytających powyżej 10 książek w ciągu roku) mamy w LO – co czwarty uczeń i w gimnazjum – co piąty uczeń, następnie uplasowała się ZSZ – 13,8%, wyprzedzając w tej kategorii uczniów technikum – 7,70% (co można odczytać jako niespodziankę)<sup>6</sup>. Uwzględniając natomiast tych, którzy nie przeczytali ani jednej książki w ciągu roku poprzedzającym badanie, rekord biją uczniowie zasadniczych szkół zawodowych – 41,4%, nieco niżej uplasowali się przyszli technicy – 36,3%, o ponad połowę mniej takich uczniów było wśród gimnazjalistów – 16,9%, natomiast najmniej liczną grupę zanotowano w liceum – 13,0%<sup>7</sup>. Wyraźnie widać, że nauka w placówkach sprofilowanych nie sprzyja kontaktom uczniów z książką, a nawet można powiedzieć, że działa hamująco w tym względzie. Przewidują one określony kierunek rozwoju, ze ściśle wyznaczonymi granicami, i niepotrzebne są żadne stymulatory, by te granice przesuwac czy modelować. Natomiast tryb kształcenia ogólnego otwiera na kontakt z książką. Ten natomiast uelastycznia umysł, roztaczając przed nim bogactwo możliwych wyborów, budząc wyobraźnię i zapraszając do autorskich decyzji co do swojej edukacyjnej przyszłości.

Uściślijmy uzyskany obraz czytelnictwa, uwzględniając relacje występujące między klasą szkolną a częstotliwością kontaktu z książką (tabela 4). Między wyszczególnionymi zmiennymi występuje istotna zależność statystyczna ( $\chi^2 = 54,051$ , Asymp. Sig. = 0,000).

Tabela 4. Klasa a liczba książek przeczytanych przez uczniów w ciągu roku poprzedzającego badanie.

Liczba książek przeczytanych w ciągu roku poprzedzającego badanie	Klasa				Średnia
	1	2	3	4	
Jedna	17,10%	15,80%	14,10%	20,00%	16,30%
Od 2 do 5	32,00%	35,90%	35,50%	24,80%	33,20%
Od 6 do 10	9,90%	12,10%	10,50%	12,40%	10,70%
Powyżej 10	19,20%	13,80%	14,10%	10,30%	16,10%
Żadna	21,90%	22,30%	25,80%	32,40%	23,70%
Ogółem	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

1 – II klasa gimnazjum, 2 – III klasa gimnazjum, 3 – I klasa szkoły ponadgimnazjalnej, 4 – II klasa szkoły ponadgimnazjalnej

<sup>6</sup> Szczególnie biorąc pod uwagę wyniki badań z 2011 roku. Wówczas kształtowały się one następująco: Gimnazjum – 19,4%, LO – 18,7%, Technikum – 9,7%, ZSZ – 3,8%.

<sup>7</sup> Dla porównania w badaniach białostockich z 2011 roku uczniów nieczytających książek z własnej inicjatywy charakteryzowało następujące zestawienie: Gimnazjum – 20,1%, LO – 17,3%, ZSZ – 41,0%, Technikum – 38,8%.

Biorąc pod uwagę kategorię mówiącą o największej aktywności czytelniczej (lektura powyżej 10 książek w ostatnim roku przed badaniami), najlepiej wypada II klasa szkoły gimnazjalnej (19,2%), dalej plasuje się I klasa ponadgimnazjalna, uzyskując o 5 punktów procentowych mniej (14,1%), w II klasie szkoły gimnazjalnej utrzymuje się zbliżony pułap czytelnictwa (13,8%), by w najstarszej z badanych klas wyraźnie spaść – do 10,3%. Uzyskany obraz staje się wyraźniejszy, gdy odniesiemy się do kategorii świadczącej o absencji czytelniczej. Zaznacza się tutaj wyraźna tendencja: im starsi uczniowie, tym większy odsetek tych, którzy deklarują brak kontaktu z książką. Dystans między skrajnymi wielkościami wyniósł ponad 10 punktów procentowych. Na uwagę zasługuje fakt, iż najliczniejszą grupą niemającą styczności z książką, której lektura nie wypływa z przymusu szkolnego, jest najstarsza z badanych klas. Niemal co trzeci uczeń z tej klasy nie przeczytał w ciągu ostatniego roku żadnej książki. Taki stan rzeczy wyraźnie niepokoi. Nie znajduje się również dla niego żadnego usprawiedliwienia. Wzrost liczby młodzieży nieczytającej, postępujący z każdym rokiem nauki, świadczyć może o tym, że wraz z opuszczaniem murów placówek oświatowych rzesze osób niemających kontaktów ze światem książki będą wyraźnie zasilane. Jeśli na etapie nauki szkolnej nie znajduje się motywacji do sięgnięcia po dowolne lektury, tym bardziej o taką sposobność trudno będzie w środowisku, które nie będzie prowokować do odwoływania się do praktyk czytelniczych.

Wydaje się, że bezpośrednio przełożenie na stan czytelnictwa ma średnia ocen, z reguły bowiem osiągnięcie wysokich ocen łączy się z obcowaniem z książką. Uzyskane wskaźniki potwierdzają zdroworozsądkowe przypuszczenia (tabela 5). Między wskazanymi zmiennymi zachodzi zależność statystycznie istotna ( $\text{Chi}^2 = 169,789$ ;  $\text{Asymp. Sig.} = 0,000$ ).

Tabela 5. Średnia ocen a liczba książek przeczytanych przez uczniów w ciągu roku poprzedzającego badanie.

Liczba książek przeczytanych w ciągu roku poprzedzającego badanie	Średnia ocen z ostatniego roku					Średnia
	Do 2	2,1–3,0	3,1–4,0	4,1–5,0	powyżej 5	
Jedna	20,0%	16,50%	17,40%	15,40%	15,30%	16,30%
Od 2 do 5	22,50%	24,30%	31,80%	38,90%	33,60%	33,60%
Od 6 do 10	2,50%	8,10%	10,60%	11,40%	12,30%	10,70%
Powyżej 10	5,00%	8,80%	11,40%	17,80%	26,90%	16,10%
Żadna	50,00%	42,30%	28,80%	16,60%	11,90%	23,70%
Ogółem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Rozkład procentowy jednoznacznie potwierdza zachodzące tendencje: wraz ze wzrostem średniej uzyskiwanej przez uczniów wzrasta liczba czytanych książek. Jest tak, gdy weźmiemy pod uwagę uczniów czytających powyżej 10 książek rocznie – wielkości procentowe układają się w następujący sposób: jedynekowi – 5,0%, dwójkowi – 8,8%, trójkowi – 11,4%, czwórkowi – 17,8%, piątkowi – 26,9% (najlepsi uczniowie czytają pięć razy więcej książek niż najłabsi)<sup>8</sup>, ale i wśród czytających na poziomie 6–10 książek zauważa się podobną prawidłowość. Wyniki układają się odpowiednio: 2,5%, 8,1%, 10,6%, 11,4%, 12,3%. Biorąc pod uwagę uczniów w ogóle nieczytających książek z własnej woli, zauważyć można, że – zgodnie z zauważoną zależnością – najlichniesza grupa takich uczniów jest wśród młodzieży osiągającej najłabsze wyniki – 50% spośród nich nie sięgnęło po książkę z wewnętrznej potrzeby. Wraz z podnoszeniem się średniej ocen liczba nieczytających sukcesywnie maleje: dwójkowi – 43,2%, trójkowi – 28,8%, czwórkowi – 16,6%, piątkowi – 11,9%. Warto tu jednak zauważyć, że nie brakuje ich także w grupie uczniów najlepszych<sup>9</sup>.

Biorąc pod uwagę fakt, że na zachowania młodego pokolenia wpływają wzorce realizowane przez starsze pokolenie z najbliższego środowiska, szczególnie „znaczący inni”, zwróćmy jeszcze uwagę, jakie zależności zachodzą między wykształceniem matek respondentów a intensywnością ich kontaktów z książką ( $\text{Chi}^2 = 67,302$ ; Asym. Sig. = 0,000). Zwracając uwagę na największą liczbę przeczytanych książek (powyżej 10 w skali roku), pod względem intensywności czytelnictwa wyszczególnione grupy układają się następująco (uwzględniając tendencję spadkową), dzieci matek: z wyższym wykształceniem magisterskim – 21,8%, zasadniczym zawodowym – 16,9%, z licencjackim – 16,6%, policealnym – 11,9%, średnim – 11,9%, podstawowym i niższym – 9,8%. Pełniejszy obraz zjawiska otrzymamy, uwzględniając zestawienie mówiące o nieprzeczytaniu żadnej książki. W tym przypadku wyniki rozkładają się następująco, uczniowie matek: z wykształceniem podstawowym i niższym – 34,1%, średnim – 30,3%, licencjackim – 27,4%, zasadniczym zawodowym – 23,9%, z policealnym – 19,5%, wyższym magisterskim – 16,3%. Zdecydowanie najczęstszy

<sup>8</sup> Przypomnijmy dane z badań przeprowadzonych w 2011 roku. Wówczas wyniki układały się następująco: jedynekowi – 3,3%, dwójkowi – 8,9%, trójkowi – 11,8%, czwórkowi – 18,6%, piątkowi – 32,8%. W referowanych badaniach ogólna tendencja została zachowana, ale zauważa się, że po upływie 4 lat wyraźnie spadło czytelnictwo wśród najlepiej uczącej się młodzieży (o ponad 5 punktów procentowych).

<sup>9</sup> Ponownie odwołajmy się do badań z 2011 roku. Wówczas uzyskano następujące wyniki: jedynekowi – 40,0%, dwójkowi – 39,9%, trójkowi – 28,9%, czwórkowi – 16,9%, piątkowi – 13,7%. Porównując te wyniki z referowanymi zauważa się największy skok procentowy wśród najłabszych uczniów, aż o 10 punktów procentowych.

kontakt z książką mają dzieci matek z wykształceniem wyższym magisterskim, na kolejnym miejscu plasują się dzieci matek z wykształceniem policealnym. Grupa wyróżniająca się jako najmniej czytająca składa się z uczniów, których matki mają najniższe wykształcenie – jest wśród nich największy odsetek niemających kontaktu z książką i najmniejszy odsetek czytających powyżej 10 pozycji rocznie. Można powiedzieć, że w tych przypadkach intensywność kontaktu dziecka z książką koresponduje z wykształceniem matki – im wyższe jej wykształcenie, tym zwiększa się czytelnictwo lektur nadobowiązkowych. Na uwagę zasługuje grupa uczniów niemających matki. Wśród nich zanotowano najwyższy odsetek nieczytających żadnej lektury z własnej inicjatywy – wyniósł on 50%. Świadczy to zapewne o braku osoby dopingującej do poszerzania horyzontów poznawczych i szukaniu przez samą młodzież mniej wymagających sposobów spędzania czasu wolnego.

Na zakończenie spójrzmy jeszcze, jak ocena sytuacji materialnej rodziny łączy się z czytelnictwem książek (tabela 6). Otrzymane wskaźniki statystyczne świadczą, że między tymi zmiennymi występuje zależność statystycznie istotna ( $\text{Chi}^2 = 36,969$ ;  $\text{Asymp. Sig.} = 0,002$ ).

Tabela 6. Ocena sytuacji materialnej rodziny a liczba książek przeczytanych przez uczniów w ciągu roku poprzedzającego badanie.

Liczba książek przeczytanych w ciągu roku poprzedzającego badanie	Ocena sytuacji materialnej					Średnia
	Bardzo dobra	Raczej dobra	Średnia	Raczej zła	Zła	
Jedna	19,30%	16,60%	13,40%	8,60%	11,10%	16,30%
Od 2 do 5	33,20%	35,40%	30,50%	25,90%	33,30%	33,20%
Od 6 do 10	10,80%	10,00%	10,80%	18,50%	5,60%	10,70%
Powyżej 10	14,90%	17,00%	15,60%	13,60%	33,30%	16,10%
Żadna	21,80%	21,10%	29,80%	33,30%	16,70%	23,70%
Ogółem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nie zauważa się jednoznacznej tendencji, jaka zachodzi między wziętymi pod uwagę zmiennymi, natomiast można wskazać grupę uczniów mającą najmniej kontakt z książką. Są to uczniowie określający swoją sytuację jako „raczej złą”. O takim stanie rzeczy świadczą wskazania na kategorie mówiące o najwyższym czytelnictwie (powyżej 10 książek rocznie), jak i o jego braku. Biorąc pod uwagę czytelnictwo powyżej 10 książek, wśród wskazanej grupy odsetek uczniów mieszczących się w tej kategorii wyniósł 13,6%. Był on od kilku do kilkudziesięciu punktów procentowych mniejszy niż w pozostałych

grupach uczniów. O wskazanej pozycji zdecydował jednak całkowity brak kontaktów z książką ponadobowiązkową. Jedna trzecia uczniów z tej grupy społecznej w ciągu roku poprzedzającego badania zadeklarowało nieprzeczytanie żadnej lektury z własnej woli. Tego typu wynik może być zaskoczeniem w kontekście uczniów najbardziej zaangażowanych w kontakt z książką. Najczęstsze angażowanie się w czytelnictwo lektur nadobowiązkowych deklaruje młodzież określająca sytuację materialną swojej rodziny jako „złą”. Wśród nich był największy odsetek najwięcej czytających – 1/3 uczniów z tej grupy zadeklarowała czytanie powyżej 10 książek rocznie, ale i najmniejszy odsetek uczniów spośród wszystkich wyróżnionych kategorii nie czytających w ogóle – 16,7%<sup>10</sup>.

\*

Po tym szczegółowym zestawieniu wyników czas na podsumowanie. Zwrócimy w nim uwagę na środowiska, z którymi wiąże się największe i najmniejsze czytelnictwo książek niewynikające z obowiązku szkolnego. Do pierwszej grupy należą środowiska: kobiet, szkół licealnych i gimnazjalnych, drugiej klasy gimnazjalnej (najmłodzi z badanych), najlepiej uczącej się młodzieży, dzieci matek z wyższym wykształceniem magisterskim, określających swoją sytuację materialną jako złą. Do drugiej grupy przyporządkować należy środowiska: mężczyzn, szkół technicznych (technika, zasadnicze szkoły zawodowe), najstarszych uczniów, najslabiej uczącej się młodzieży, dzieci matek z wykształceniem podstawowym i niższym, określających swoją sytuację materialną jako raczej złą.

<sup>10</sup> W tym miejscu ponownie warto powołać się na badania przeprowadzone przez Instytut Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej. Wyniki w nich uzyskane jednoznacznie pokazały tendencję, że wraz z obniżaniem się oceny sytuacji materialnej zwiększa się odsetek nieczytających. Proporcje wyglądały następująco w zależności od wspomnianej oceny: dobra – 23%, średnia – 42%, zła – 57%. Wyniki odnoszą się do całej przebadanej populacji, nie uwzględniają podziału na grupy wiekowe (G. Straus, K. Wolff, *op. cit.*, s. 14). Jak widzimy, tego typu zależność nie wystąpiła w prezentowanych badaniach. Opinia uczniów określających sytuację swojej rodziny jako złą wyraźnie zaskakuje i trudna jest do wytłumaczenia. W prezentowanych badaniach (białostockich) miejsce zamieszkania nie korelowało w sposób istotny statystycznie z czytelnictwem książek. Natomiast badania przeprowadzone przez Instytut Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej jednoznacznie pokazują, że w grupie bez podziału wiekowego takie zależności występują. Wyraźnie świadczą o tym dane procentowe wskazujące na odsetek nieczytających respondentów – wraz ze spadkiem wielkości miejscowości ich liczba rośnie: miasto powyżej 500 tys. – 23%, miasto 101–500 tys. – 28%, miasto 21–100 tys. – 31%, miasto do 20 tys. 43%, wieś – 60%. W omawianym aspekcie szkoła wyrównuje szanse w dostępie do kultury. Trudno jednak powiedzieć, na ile trwałe są to efekty i czy po powrocie do swoich środowisk uczniowskie przyzwyczajenia czytelnicze nie ulegną przystosowaniu do standardów miejsca (G. Straus, K. Wolff, *op. cit.*, s. 15).

\*

Zainteresowanych kształceniem młodzieży niepokoić powinien bardzo słaby jej kontakt z książką. Pozbawia to możliwości właściwego rozwoju wielu predyspozycji umysłowych, których innymi drogami dokonać nie sposób – rozwijania wyobraźni, otwierania na myślenie abstrakcyjne, budzenia skłonności do myślenia linearnego itd. Ponadto odcina ją od kultury wyższych aspiracji, mającej moc ponadpokoleniowego trwania. W związku z tym należy roztoczyć namysł nad sposobami budzenia w najmłodszym pokoleniu potrzeby obcowania ze słowem pisany tak, by świat budowany na jego fundamentach mógł stawać się ich własną – naturalną przestrzenią odczuwania, wartościowania i ekspresji.

*dr hab. Mariusz Zemło jest profesorem Uniwersytetu w Białymstoku, autorem, redaktorem lub współredaktorem 40 książek. Główne zainteresowania badawcze: socjologia wiedzy, socjologia edukacji, socjologia małego miasta.*

---

---

Magdalena Marzec-Jóźwicka

# Mapa metodycznych inspiracji współczesnego nauczyciela.

## Wybrane przykłady

### Wprowadzenie

Metody nauczania są jednym z najważniejszych elementów procesu dydaktycznego. Wielu pedagogów stara się posługiwać różnymi metodami, często innowacyjnymi, dzięki czemu zajęcia stają się ciekawsze, a uczniowie chętniej w nich uczestniczą.

W literaturze dydaktycznej można znaleźć wiele definicji metod nauczania. Najczęściej pojawiają się stwierdzenia, że są to sposoby przekazywania i przyswajania wiedzy, strategie nauczania i uczenia się oraz sposoby kierowania pracą uczniów<sup>1</sup>. Metody, zwłaszcza te o rozbudowanej strukturze, na których realizację potrzeba jednej lub kilku jednostek lekcyjnych, stanowią dla nauczycieli pomoc wskazującą, w jakim porządku mają prowadzić zajęcia. To, co niewątpliwie cechuje metody, to ich celowość, powtarzalność oraz możliwość wielokrotnego zastosowania.

W artykule chciałabym przyrzeć się wybranym metodom nauczania – niezwykle popularnym we współczesnej dydaktyce ogólnej, również polskiej – których cechy, funkcje i cele opracowali metodycy wywodzący się z krajów Europy Zachodniej i Południowej oraz Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej.

### Burza mózgów

Twórcą jednej z najbardziej znanych metod aktywizujących, czyli burzy mózgów, jest Amerykanin Alex Faickney Osborn, autor książek o technikach kreatywnego myślenia. Metoda ta występuje w dydaktyce pod wieloma na-

---

<sup>1</sup> Zob. więcej na ten temat: M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metody*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, t.1., M. Kwiatkowska-Ratajczak (red.), Poznań 2011, s. 354–355.

zwami: metoda Osborna, sesja odroczonego wartościowania albo odroczonej oceny, giełda (fabryka/ jarmark/ konferencja) pomysłów<sup>2</sup>.

Burza mózgów to metoda bardzo rozpowszechniona we współczesnej dydaktyce. Nie wszyscy stosujący ją na swoich lekcjach nauczyciele rozumieją jednak, na czym ona polega i do czego zmierza jej stosowanie. Burza mózgów jest dobrym pomysłem na rozpoczęcie lekcji, kiedy do dalszego prowadzenia zajęć potrzeba pomysłów (np. dotyczących rozwiązania jakiegoś problemu). Uczniowie podają skojarzenia z zaproponowanym przez nauczyciela terminem, pojęciem bądź hasłem. Wszystkie asocjacje – bez ich hierarchizowania – pedagog (lub powołany przez niego sekretarz) zapisuje na tablicy, tak by znalazły się one w zasięgu wzroku uczniów. Następnie – kiedy pomysły się już wyczerpią – zadaniem uczniów, pod kierunkiem nauczyciela, jest ich uporządkowanie i wskazanie kilku najbardziej trafnych. Pozostałe skojarzenia są usuwane. Wybrane przykłady powinny, co istotne, znaleźć zastosowanie podczas lekcji. Ich rozwinięcie czy opracowanie może stanowić podstawę pracy grupowej lub pracy w parach, rodzaj wniosku z lekcji albo pracy domowej. Należy w związku z tym pamiętać, że burza mózgów nie polega jedynie na swobodnym wymienianiu przez uczniów pomysłów i skojarzeń, ale ma konkretne cele, do których należą:

- poznanie sądów i opinii młodych ludzi,
- uczenie kreatywnego myślenia,
- rozwijanie umiejętności segregowania pomysłów, ich hierarchizowania, wybierania najbardziej celnych skojarzeń.

Nauczyciel – sam lub z pomocą uczniów – może również sformułować zasady posługiwania się metodą Osborna na lekcji. Przykładowe zasady, zwracające uwagę na potrzebę kulturalnej wymiany poglądów oraz dające wszystkim uczniom możliwość zabierania głosu na jednakowych prawach, mogą prezentować się następująco:

1. Każdy pomysł jest dobry, nawet ten najbardziej szalony.
2. Ważniejsza jest liczba pomysłów niż ich jakość.
3. Inspirujemy swoimi pomysłami innych.
4. Każdy pomysł zapisujemy w formie podanej przez autora.
5. Nie komentujemy pomysłów.
6. Nie krytykujemy pomysłów.
7. Nie wtrącamy własnych propozycji do pomysłów innych.
8. Zabieramy głos na znak dany przez nauczyciela.

<sup>2</sup> Zob. E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2003, s. 36

9. Wszyscy na równych prawach bierzemy udział w zgłaszaniu pomysłów.
10. Zgłaszamy pomysły przez ... minut<sup>3</sup>.

## Metoda projektu

Bardzo popularna stała się we współczesnej dydaktyce metoda projektu<sup>4</sup>. Za jej twórcę uważany jest amerykański pedagog William H. Kilpatrick, który przedstawił założenia tej metody w publikacji *The Project Method*. Badacz określił ją nie tylko jako jedną z podstawowych metod kształcenia, ale też uznał za naczelną zasadę dydaktyczną, której największą zaletą jest wypracowywanie u uczniów samodzielności i kreatywności. Podejście Kilpatricka wynikało z przekonania, że dziecko potrafi samodzielnie zdobywać wiedzę i doskonalić umiejętności, nie będąc jedynie biernym wykonawcą nauczycielskich poleceń. Twierdził, że uczenie się oparte na wykonywaniu niechcianych, narzuconych czynności może okazać się dla młodego człowieka udręką, nie sprawia mu radości, nie daje satysfakcji.

Ze względu na liczbę realizatorów, podejmowane tematy oraz cel, projekty dzieli się na indywidualne i grupowe, a także: badawcze (gromadzenie informacji o pewnym wycinku rzeczywistości), medialno-artystyczne (tworzenie tekstów literackich, filmów, zdjęć, prezentacji, makiet itp.) i społeczno-obywatelskie (działania na rzecz środowiska lokalnego)<sup>6</sup>.

Metoda projektu ma najczęściej charakter interdyscyplinarny. Treści, nad którymi pracują uczniowie, obejmują zagadnienia wchodzące w obręb różnych przedmiotów i dyscyplin naukowych, najczęściej jednak związane z ich zainteresowaniami. Realizacja projektu może potrwać kilka dni, a nawet tygodni. Przy pracy tą metodą należy pamiętać o kilka ważnych zasadach:

1. Uczeń wie, czym jest projekt jako metoda dydaktyczna, po co powstaje, czemu służy oraz czego może się nauczyć dzięki udziałowi w projekcie.

<sup>3</sup> Zob. *ibidem*, s. 37.

<sup>4</sup> Zob. więcej na ten temat: J. Królikowski, *Projekt edukacyjny*, Warszawa 2000; A. Mikina, B. Zając, *Jak wdrażać metodę projektu?*, Kraków 2001; M.S. Szymański, *O metodzie projektu*, Warszawa 2000; B. Kubiczek, *Projekt edukacyjny*, [w:] *idem, Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Opole 2007, s. 88–91; K. Wyszyńska, *Czym jest metoda projektu?*, „Życie Szkoły” 2011, nr 9, s. 549–552; E. Strawa, *Nowa rzeczywistość – nowe wymagania. Metoda projektu edukacyjnego szansą na przywrócenie czytelnika lekturze*, [w:] *Dydaktyka literatury i języka polskiego. Stan badań i perspektywy badawcze*, pod red. S. J. Żurka i A. Adamczuk-Stęplewskiej, Lublin 2012, s. 85–94.

<sup>5</sup> W. H. Kilpatrick, *The Project Method. The Use of The Purposeful Act on the Educative Process*, New York 1918.

<sup>6</sup> M. Kotarba-Kańczugowska, *Praca metodą projektu*, ORE, [online] <https://www.ore.edu.pl/dla.../proces-dydaktyczno-wychowawczy?download...projektu> [dostęp: 10.05.2017] [plik PDF].

2. Uczeń wie, jakie są jego zadania w ramach udziału w projekcie.
3. Nauczyciel spisuje z uczniami tzw. kontrakt, w którym wszystkie ich obowiązki i zadania (np. terminy realizacji poszczególnych etapów prac, terminy konsultacji z nauczycielem itp.) zostaną jasno określone.
4. Uczeń zna temat projektu (zaproponowany przez nauczyciela albo wybrany przez młodych ludzi), wie, po co w nim uczestniczy.
5. Uczeń wie, czy w ramach udziału w projekcie pracuje sam czy w zespole.
6. Uczeń zna cele szczegółowe projektu; wie, jakie korzyści przyniesie mu podejmowane zadanie.
7. Zostaje sporządzony harmonogram prac oraz dokonany podział zadań, tak by każdy uczeń wiedział, co należy do jego szczegółowych obowiązków.
8. Rezultaty prac uczniowskich są prezentowane publicznie i odpowiednio oceniane przez nauczyciela oraz pozostałych uczniów na podstawie kryteriów<sup>7</sup>.
9. Nauczyciel pełni rolę doradcy, czuwa nad przebiegiem prac w ramach realizacji projektu i regularnie spotyka się z uczniami w celu skontrolowania postępów prac, w rozkładzie materiału planuje czas na przedstawienie projektów przez poszczególne zespoły uczniowskie<sup>8</sup>.

Metoda projektu uczy samodzielności w poszukiwaniu materiałów źródłowych i opracowań, systematycznej pracy oraz właściwego jej rozplanowywania, kształci umiejętność wystąpień publicznych i prezentowania wyników poszukiwań.

## Drama

Kolejną metodą aktywizującą, często stosowaną przez współczesnych nauczycieli, jest drama, najstarsza metoda pracy z uczniami<sup>9</sup>. Stosowano ją już w starożytności, wykorzystując teatr jako narzędzie służące zapamiętywaniu przez uczniów tekstów poematów. Pracę tą metodą pochwalali wybitni filozofowie i pedagodzy starożytnej Grecji – Platon i Arystoteles. Podkreślali jej funkcję relak-

<sup>7</sup> Można wziąć pod uwagę, jak proponuje Kotarba-Kańczugowska: stopień samodzielności w wyborze tematu, dobór różnorodnych źródeł informacji, terminowe przygotowanie harmonogramu pracy; stawianie się na konsultacje; terminowe oddanie raportu końcowego; właściwe uzasadnienie doboru literatury oraz innych źródeł wiedzy; umiejętność posługiwania się fachową terminologią zarówno podczas prezentacji, jaki i w raporcie; organizację i zaplanowanie prezentacji; sposób prezentacji; stopień analizy i syntezy zdobytych informacji, zaprezentowanych w raporcie końcowym, a nawet zwięzłość i konkretność ustaleń itp. Zob. M. Kotarba-Kańczugowska, *op. cit.*

<sup>8</sup> Zasady te zostały opracowane na podstawie publikacji wymienionych w przypisie 4.

<sup>9</sup> Zob. T. Lewandowska-Kidoń, *Drama w kształceniu pedagogicznym*, Lublin 2001, s. 27–33.

sacyjną i motywacyjną, twierdząc, że zarówno aktorzy, jak i widzowie przeżywają wstrząs uczuciowy z jednoczesnym wyładowaniem emocji, doznając tzw. *katharsis*.

Pierwsze informacje o próbach zastosowania dramy w nauczaniu pochodzą z przełomu XIX i XX wieku<sup>10</sup>. W 1917 roku Anglik Caldwell Cook posłużył się techniką „grania ról” w Pears School w Cambridge oraz jako pierwszy sformułował tezę, że granie jest skuteczną metodą nauczania, szczególnie w zakresie literatury angielskiej i historii oraz języków obcych. Cook stworzył również pierwsze zasady, na których miała się opierać się drama. Zwrócił uwagę na to, że podstawą wiedzy nie jest słuchanie i czytanie, lecz działanie, gra i doświadczanie. Ponadto stwierdził, że dobre efekty pracy są najczęściej rezultatem spontanicznego wysiłku, spowodowanego zainteresowaniem, a nie przymusu uczenia się. Cook odniósł się do doświadczeń dzieciństwa i młodości, słusznie konstatując, że w tych ważnych dla rozwoju młodego człowieka fazach spontaniczna gra jest naturalnym sposobem przyswajania wiedzy.

Dydaktycy upowszechniający metodę dramy wskazywali na szereg korzyści, płynących z jej stosowania. Wymieniali wśród nich m.in.:

- skoncentrowanie uwagi głównie na uczniu, którego obowiązkiem stało się szeroko rozumiane działanie, a więc np. naśladowanie, odgrywanie roli, improwizowanie, myślenie, wykonywanie zadań,
- możliwość wejścia ucznia w rolę, znalezienia się w nowej sytuacji, spojrzenia na temat z innej perspektywy,
- możliwość podejmowania przez ucznia decyzji, nienarzuconych przez pedagoga,
- uczenie brania odpowiedzialności za to, co robią inni, uczenie współpracy (pracy zespołowej).

Współcześnie drama<sup>11</sup>, jak wskazuje nazwa, polega na wchodzeniu ucznia w rolę – zaproponowaną przez nauczyciela albo wybraną przez niego samego – przy czym ważne jest spełnienie kilku warunków. Istotne są zwłaszcza trzy:

<sup>10</sup> Zob. D.A. Michałowska, *Historia dramy*, Poznań 2013, [online] <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/6248/1/Historia%20dramy.pdf> [dostęp: 20.05.2017].

<sup>11</sup> Za klasykę dramy, który opisał jej filozofię i metodykę, uznaje się amerykańskiego pedagoga Briana Way’a, autora książki *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, której pierwsze polskie wydanie ukazało się w 1990 roku. W Polsce na temat dramy pisali m.in.: Krystyna Pankowska (*Edukacja przez dramę*, Warszawa 1997), Barbara Myrdzik (*Rola dramy w kształceniu polonistycznym*, [w:] *Wokół szkoły i nauczyciela. Skrypt dla studentów filologii polskiej*, pod red. H. Wiśniewskiej i J. Plisieckiego, Lublin 1995, s. 43-54) oraz Eugeniusz Szymik (*Drama w nauczaniu języka polskiego*, Kraków 2011). O szkolnym zapoznawaniu się z teatrem pisała też Anna Janus-Sitarz. Zob. tejsze, *Poznanwanie teatru. Szkolne czytanie tekstów źródłowych o konwencjach gry scenicznej*, [w:] *Dydaktyka literatury i języka polskiego. Stan badań i perspektywy badawcze*, s. 189–206.

wykorzystanie doświadczeń osobistych, zrozumienie problemu oraz zaakceptowanie odgrywanej postaci i sytuacji, w której się znalazła. Tym samym sprawdzany jest stopień zaangażowania ucznia w wykonywane działania, stosowność używanego przez niego języka, sposób uczestnictwa w fikcji dramatycznej, a także zaprezentowanie umiejętności zewnętrznych i wewnętrznych aspektów działania odgrywanej postaci.

Praca metodą dramy daje uczniowi możliwość uruchomienia wyobraźni, kreatywności w stworzeniu postaci lub sytuacji niecodziennej, w jakiej nigdy się nie znajdował, wczucia się w sytuację bohatera, którego przedstawia (może to być postać z omawianej książki, autor, osoba znana z życia publicznego, nauczyciel itp.). Inscenizacja może mieć charakter dwójaki: zaplanowany (uczeń zna temat, wie, w jaką postać się wcieli, może się do tego przygotować, zaprojektować przestrzeń wystąpienia) albo spontaniczny (nauczyciel nagle wpada na pomysł, by przykuć uwagę uczniów jakimś nietypowym ćwiczeniem i proponuje im scenkę improwizowaną).

Drama integruje nauczanie z wychowaniem, uczy rozwiązywania problemów, zmagania się z trudnościami i konfliktami, osiągania twórczych kompromisów oraz poznawania, a także eksponowania przeżyć i doświadczeń. Ponadto pomaga w przyswajaniu wiedzy i angażuje emocjonalnie, pozwalając na bliski kontakt ucznia z odgrywaną przez siebie postacią. W dydaktyce taka sytuacja określana jest mianem doświadczenia zastępczego.

Drama posiada kilka technik, wśród których wyróżnia się:

- rozmowę, czyli dialog na zadany temat (w parach, małych grupach, z całą klasą),
- wywiad, czyli rozmowę z udziałem dwóch osób lub grupy; uczestnicy mogą pozostawać w roli albo być poza nią,
- etiudę pantomimiczną, której wyrazem jest ekspresja ciała (gest, mimika, ruch, taniec),
- rzeźbę i jej oblicza (obraz, żywy obraz, obraz bez ruchu, stop-klatka, fotografia), które służą albo modelowaniu postaci przez artystę: w rozmowie, przez dotyk, nadanie imienia lub tytułu albo zatrzymaniu/ unieruchomieniu uczestników w różnych pozach,
- inscenizację (spektakl), czyli dzieło o kształcie teatralnym, realizowane według scenariusza, wymagające ogromnej inwencji: podziału ról, pomysłów scenograficznych, przygotowania rekwizytów, kostiumów, dekoracji, opracowania muzycznego,
- improwizację, czyli spontaniczne, nieprzygotowane wcześniej przedstawienie o znanym początku i niewiadomym efekcie końcowym, w którym

wszystko powstaje niejako na żywo: tekst, rekwizyty, postacie, elementy pantomimiczne,

- scenkę improwizowaną, czyli działanie wyróżniające się określonym porządkiem rozwoju akcji: zawiązanie – punkt kulminacyjny – rozwiązanie, do którego zmierzają wszystkie czynności ucznia,
- techniki manualno-plastyczne oraz wszelkie ćwiczenia w pisaniu i czytaniu, polegające na recytacji oraz instrumentalizacji tekstu, przygotowaniu kostiumów, opracowywaniu planów, map, modeli, projektów, makiet czy pisaniu listów<sup>12</sup>.

## JIGSAW

Jedną z niekonwencjonalnych metod nauczania jest JIGSAW, czyli z ang. *układanka* – uczenie się we współpracy. Jest to metoda wywodząca się z Anglii. Najlepiej sprawdza się wówczas, gdy uczniowie mają do przyswojenia pewną partię materiału, którą można podzielić na mniejsze, spójne elementy. One, tak jak puzzle, tworzą całą układankę. Zadaniem nauczyciela, wykorzystującego tę metodę, jest stworzenie sytuacji, gdy każdy uczeń opanuje całą wiedzę, przeznaczoną na daną lekcję. Zastosowanie JIGSAW wymaga spełnienia pewnych warunków:

1. Każda grupa powinna mieć miejsce do pracy, trzeba zatem odpowiednio przeorganizować układ stolików i krzeseł w sali lekcyjnej.
2. Liczba uczniów w klasie powinna być wielokrotnością elementów układanki – tylko wtedy każda grupa ma zapewnioną całą treść do przyswojenia.
3. Ze względu na czasochłonność tej metody (potrzebna jest cała lekcja), nauczyciel musi zadbać o to, by prace nad realizacją zaplanowanego materiału zakończyły się przed dzwonkiem i poszczególni uczniowie zdołali opanować wszystkie treści.

Metoda układanki przebiega w czterech etapach:

1. Podział klasy na zespoły: 3-5 osób w zależności od tego, z ilu elementów składa się materiał przeznaczony na lekcję. Każdy członek grupy otrzymuje swoją część do opanowania, a grupa razem całość materiału; tak samo jest w pozostałych grupach.
2. Opracowywanie tego samego fragmentu materiału przez uczniów z różnych grup i spotkanie się w tzw. zespołach eksperckich: tam porządkują swoją wiedzę, wyjaśniają wątpliwości, zastanawiają się, jak w najbardziej efektywny sposób przekazać tę wiedzę pozostałym członkom grup.

<sup>12</sup> B. Myrdzik, *op. cit.*

3. Powrót uczniów do macierzystych grup i wzajemna nauka, tak by każdy członek grupy opanował cały materiał.
4. Sprawdzian poziomu przyswojenia wiedzy: pytania może przygotować nauczyciel albo grupowi eksperci od danej partii wiedzy; może mieć charakter pisemny (pytania otwarte, test w formie pytań zamkniętych) albo ustny (rodzaj odpytania, losowanie pytań itp.).

JIGSAW kształtuje w uczniach postawę aktywnego zaangażowania w pracę grupy i poczucia odpowiedzialności za siebie i pozostałych członków. Jest to metoda pozwalająca każdemu uczestnikowi zdobywać nową wiedzę i doświadczenia. Polega bowiem na tym, że uczniowie słabsi mogą zapytać kolegów o to, co jest dla nich niezrozumiałe, czują się bezpieczniej, otoczeni opieką, zaś lepsi wyjaśniają kolegom trudniejsze kwestie. Nauczyciel, w czasie gdy uczniowie są zajęci wspólną pracą, czuwa nad porządkiem w klasie, pilnuje przestrzegania limitów czasowych, przeznaczonych na poszczególne etapy lekcji<sup>13</sup>.

## Metoda eksplikacji

W kształceniu zachodnioeuropejskim dużą popularność zyskała metoda eksplikacji, której wzorzec wypracowali nauczyciele języka ojczystego w starożytnej Grecji. Metoda ta była popularna w szkołach średniowiecznej Europy. Współcześnie stosowana jest we Francji, w szkołach średnich i na uniwersytetach, przede wszystkim przy rozbiórce tekstów literackich.

Eksplikacja należy do metod wykładowych, zatem aktywnością – przynajmniej na początku jej stosowania – wykazuje się nauczyciel. Metodę eksplikacji można zastosować wtedy, gdy trzeba pokazać uczniom, jak dokonać analizy i interpretacji trudnego tekstu, z którym, sami – być może – by sobie nie poradzili. Zadaniem pedagoga jest wybór odpowiedniego utworu oraz jego opracowanie, czyli zbudowanie wypowiedzi interpretacyjnej. Działaniom podejmowanym przez nauczyciela można nadać odpowiedni porządek:

1. Działania wstępne: staranne i wyraźne odczytanie tekstu; sformułowanie myśli przewodniej lub hipotez interpretacyjnych (może być ich więcej niż jedna); wskazanie cech kompozycji utworu; szukanie dominanty nastrojowej; poszukiwanie kontekstów: podejmowanie prób osadzania tekstu na tle historycznym, literackim, biograficznym autora.

<sup>13</sup> Zob. więcej na ten temat: B. Kubiczek, *JIGSAW, czyli puzzle*, [w:] *op. cit.* (*Metody aktywizujące...*), s. 95–96.

2. Działania właściwe: weryfikacja hipotez; badanie różnych poziomów organizacji tekstu (brzmienie, dobór i znaczenie słów, rodzaje zdań i kompozycja całości znaczących, obrazy artystyczne, środki artystycznego wyrazu).
3. Działania końcowe: ocena otworu, ostateczne wnioski interpretacyjne, podsumowanie prac na wybranym tekście.

Warto dodać, że nauczyciel nie musi omawiać tekstu w sposób liniowy, zdanie po zdaniu. Może wybrać problemy, które opracuje szczegółowo, w sposób pogłębiony. Jego celem jest pokazanie uczniom jednego z możliwych wzorów uporządkowanego mówienia o tym, co się z tekstu zrozumiało<sup>14</sup>.

Praca metodą eksplikacji ma trojaki sens:

- pozwala słuchaczom i przygotowującemu wypowiedź poznać trudny w odbiorze tekst,
- odpowiednio zastosowana zaciekawia słuchających pracą nad dobrze wybranym tekstem,
- pokazuje, jak ma wyglądać dobry komentarz do tekstu; nauczyciel, dokonujący eksplikacji w sposób wzorcowy, przekazuje uczniom informacje, jakie są jego oczekiwania od tych podopiecznych, którzy w przyszłości podejmą się podobnych działań.

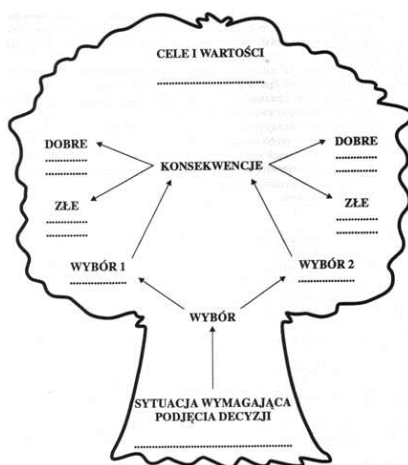
## Drzewo decyzyjne

Kolejną metodą aktywizującą, rozpowszechnioną w dydaktykach zachodnich, jest drzewo decyzyjne. Metoda ta jest zapisem analizy procesu podejmowania decyzji. Jej graficzną formę zaproponowali Francuzi: Roger LaRaus i Richard Remy. Jak wskazuje nazwa, obiektem, który należy uzupełnić o pewne informacje, jest drzewo. Uczniowie wpisują w odpowiednich miejscach szczegółowe dane na temat:

- sytuacji wymagającej podjęcia decyzji (zdefiniowanie problemu),
- możliwych wyborów (drzewo będzie miało tyle gałęzi, ile będzie tych możliwości),
- konsekwencji wynikających z ich dokonania,
- osiągniętych celów i propagowanych w ten sposób wartości.

Metoda drzewa decyzyjnego najlepiej sprawdzi się na lekcjach literackich, podczas szkolnych analiz sytuacji trudnych, niejednoznacznych, gdy przed

<sup>14</sup> Zob. więcej na ten temat: A.W. Labuda, *Eksplikacja tekstu*, [online] <http://hamlet.edu.pl/labuda-eksplikacja> [dostęp: 10.04.2017]; *Lekcje czytania. Eksplikacje literackie*. Cz. 1, W. Dynak, A.W. Labuda (red.), Warszawa 1991.



Źródło: [online] <http://www.magor.republika.pl/publikacje2.html> [dostęp: 20.05.2017].

wybozem moralnym staje np. bohater literacki czy historyczny. Można ją też wykorzystać na lekcjach wychowawczych. Wtedy posłuży rozważeniu konkretnego problemu, np. dzięki pracy z drzewem decyzyjnym uczniowie mają szansę zauważyć związki pomiędzy różnymi możliwościami rozwiązań danego problemu, ich konsekwencjami oraz wartościami, uznawanymi przez osobę podejmującą decyzję lub oceniającą decyzję już podjętą. Metoda ta ma na celu pokazanie, jak trudne jest dokonywanie wyborów, a każda podjęta decyzja pociąga za sobą określone skutki. Tę metodę można przeprowadzić na lekcji według następującego porządku:

1. Określenie przez nauczyciela problemu, który będzie przedmiotem uczniowskiej analizy.
2. Podział uczniów na grupy – każda z nich otrzymuje przygotowane wcześniej arkusze z narysowanym drzewem.
3. Określenie przez prowadzącego zajęcia czasu na wykonanie ćwiczenia.
4. Praca nad zagadnieniem – uczniowie proponują możliwości rozwiązania problemu, wypisują zalety i wady każdej z możliwości, a następnie podejmują decyzję o ostatecznym sposobie rozwiązania problemu.
5. Relacjonowanie (w razie potrzeby komentowanie) efektów pracy grupowej<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Zob. przykładowe zastosowanie tej metody: E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska, *op. cit.*, s. 49–52.

## Dialog sokratejski

Sokratesowi, starożytnemu filozofowi greckiemu, dydaktycy zawdzięczają przede wszystkim heurzę oraz dialog, nazwany od jego imienia sokratejskim albo sokratycznym. Heurza to metoda dochodzenia ucznia do wiedzy poprzez stwarzanie w procesie edukacyjnym takich sytuacji, które pozwolą mu na samodzielne rozwiązywanie zadań. Ważne jest myślenie ucznia oraz odwoływanie się do doświadczeń. Istotne są też odpowiednio zadawane mu przez nauczyciela pytania naprowadzające. Opisywana metoda opiera się na przekonaniu, że podopieczny posiada wiedzę, której pedagog musi pomóc niejako wyjść na świat tak jak położna pomaga urodzić się dziecku. Z tego powodu metodę tę nazywa się również położniczą.

Z kolei wspomniany wcześniej dialog, nazywany inaczej sokratejską metodą prowadzenia dyskusji<sup>16</sup>, to metoda, której wykorzystanie wymaga przejścia trzech etapów:

1. Przedstawienie przedmiotu dialogu (może zostać narzucony przez nauczyciela albo zaproponowany przez uczniów).
2. Uświadomienie uczestnikom dialogu niewiedzy oraz wzbudzenie w nich chęci poszukiwań odpowiedzi na nurtujące pytania.
3. Proces twórczego myślenia: zadawanie pytań i udzielanie na nie odpowiedzi, wzajemne pobudzanie się do myślenia.

Podobno w ten sposób Sokrates prowadził rozmowy m.in. ze swoim niewolnikiem Menonem, „wcielając się w postać łaknącego prawdziwej wiedzy prostaczka, pozornie oczekującego pouczenia i pomocy w poszukiwaniu prawdy”<sup>17</sup>.

Posługiwanie się metodą dialogu sokratycznego wymaga od nauczyciela przede wszystkim opanowania umiejętności zadawania pytań. To one są najważniejsze i to na nich opiera się uczenie. To one uświadamiają, czego uczeń nie wie. To one stanowią szkielet lekcji. Posługiwanie się nimi wymaga zmiany myślenia o edukacji jako procesie nie odpowiedzi na pytania, ale sztuce uświadamiania sobie za ich pomocą niewiedzy oraz porządkowania myślowego chaosu. Pytania stają się punktami łączącymi kolejne hipotezy oraz wątpliwości.

<sup>16</sup> Zob.: B. Białecka, *Na czym polega sokratejska metoda prowadzenia dyskusji?*, [online] <http://bognabialecka.pl/index.php/artykuly/porady-psychologiczne/149-na-czym-polega-sokratejska-metoda-prowadzenia-diskusji> [dostęp: 13.09.2017].

<sup>17</sup> M. Vogt, *Historia filozofii dla wszystkich*, Warszawa 2004, s. 67.

Kazimierz Sośnicki podzielił pytania sokratejskie na cztery grupy:

1. przygotowawcze, najważniejsze, umożliwiające przejście od tego, co znane, do tego, co nowe: przypominają i zestawiają te informacje, które mają stać się bazą dla nowej wiedzy.
2. naprowadzające (w sensie negatywnym): wykazują błędy w myśleniu uczniów, uświadamiają im niedokładność i powierzchowność posiadanej wiedzy.
3. naprowadzające (w sensie pozytywnym): doprowadzają do wykrycia nowej wiedzy, pomagają w ściślejszym określeniu wprowadzanego na lekcji pojęcia oraz włączeniu go w porządek zajęć.
4. zbierające: uświadamiają uczniom rezultaty ustaleń oraz prowadzą do ostatecznego sformułowania nowej wiedzy<sup>18</sup>.

Uważam, że w szkole, na lekcjach ze starszymi uczniami, np. licealistami, można wprowadzać tylko elementy dialogu sokratejskiego. Pytania staną się w tym wypadku punktem wyjścia danej lekcji. Trudno jednak w pracy z młodzieżą pozostawić je bez odpowiedzi i prowadzić rozmowy tylko za ich pomocą. Zresztą, ucząc się podopieczni nie tylko zadają pytania, ale szukają też na nie odpowiedzi: w książkach, Internecie albo u swojego nauczyciela<sup>19</sup>.

## Podsumowanie

Okazuje się, że liczne metody – stosowane w polskiej współczesnej dydaktyce ogólnej oraz dydaktykach szczegółowych, czyli dotyczących nauczania różnych przedmiotów na różnych poziomach nauczania – mają swe źródło w doświadczeniach dydaktyk zachodnich.

Omówione w artykule metody eksponują czynny udział uczniów w zajęciach dydaktycznych, a jednocześnie ograniczają rolę nauczyciela do pomagania uczącym się w realizacji celów kształcenia. O skuteczności metod, które pozwalają uczniom na podejmowanie decyzji co do treści i formy uczenia się oraz przebiegu tego procesu, a także umożliwiają branie odpowiedzialności za efekty uczenia się, pisał Mel Silberman, autor publikacji *Uczymy się uczyć*, przeciwstawiając je często stosowanym metodom tradycyjnym:

Podawanie uczniowi wszystkiego jak na tacy sprawia, że zaangażowanie intelektualne jest niewielkie. Przy pasywnych metodach uczenia się człowiek zdobywający wiedzę podchodzi do problemu bez zaciekawienia, nie ma wątpliwości i nie jest zainteresowany wynikiem końcowym<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> Zob. więcej na ten temat: B. Jodłowska, *Pedagogika sokratejska*, Kraków 2012.

<sup>19</sup> Zob.: M. Bardel, *Czy dialog Sokratejski jest w szkole możliwy?*, [online] [www.tischner.info.pl/teksty/mb2008.pdf](http://www.tischner.info.pl/teksty/mb2008.pdf) [dostęp: 30.06.2017].

<sup>20</sup> M. Silberman, *Uczymy się uczyć*, Gdańsk 2005, s. 19.

Odpowiednio zaplanowana i prowadzona przez nauczyciela praca dydaktyczna z wykorzystaniem takich metod, jak burza mózgów, drama, metoda projektu, JIGSAW, drzewo decyzyjne czy dialog sokratejski, przynosi młodym ludziom wiele korzyści. Uczą się oni współdziałania z innymi, pracy zespołowej, doskonałą komunikację w obrębie grupy, dokonują refleksji nad realizowanymi treściami. W swoich działaniach wykorzystują różnorodne środki wyrazu: nie tylko słowo, ale gest, ruch, taniec, rysunek, przyjmowanie i odgrywanie ról. Młodzi ludzie uczą się dzięki temu, co słyszą, czują, widzą, wykonują, wyobrażają sobie lub czego dotykają. W ten sposób nieustannie podejmują aktywne działania dydaktyczne, mające na celu zdobywanie wiedzy oraz rozwijanie umiejętności przedmiotowych<sup>21</sup>.

**Magdalena Marzec-Jóźwicka** jest pracownikiem Katedra Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II

---

---

<sup>21</sup> Na szereg korzyści płynących ze stosowania tych metod zwróciły uwagę autorki wspomnianego wcześniej przewodnika po metodach aktywizujących *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*. Publikacja jest tak skonstruowana, że każda metoda opisana została z dwu perspektyw: stosując te same ćwiczenia pedagog uczy (kogoś, zespół klasowy), a uczeń – uczy się (sam).

# Korzystanie z Facebooka przez rodziców dzieci w wieku przedszkolnym – korzyści i zagrożenia

## Wprowadzenie

Serwis Facebook stworzył Mark Zuckerberg w 2004 roku<sup>1</sup>. Obecnie to największy portal społecznościowy, który dla wielu osób stanowi bazę kontaktów towarzyskich<sup>2</sup>. Pozwala m.in. porozumiewać się z innymi użytkownikami, przekazywać i dzielić się różnymi informacjami oraz śledzić ludzi na ich profilach<sup>3</sup>.

Facebook może stać się zagrożeniem nie tylko dla tych wszystkich, którzy nie zdają sobie sprawy, że uzależniają się od serwisu, pozbawiają prywatności, spotykają z cyberprzemocą, a ich profile mogą być wykorzystywane przez oszustów, złodziei czy pedofilów<sup>4</sup>.

Celem artykułu jest przede wszystkim uświadomienie dorosłym, że należy rozsądnie korzystać z zasobów Facebooka, by zachować bezpieczeństwo swojej rodziny i uniknąć wyrządzenia krzywdy dzieciom. Rodzice powinni być świadomi tego, że odpowiadają za materiały, które publikują w serwisie, znać zagrożenia wynikające z niewłaściwego postępowania na portalu, aby ustrzec siebie i swoje dzieci zarówno teraz, jak i w przyszłości przed możliwym niebezpieczeństwem.

W tekście zaprezentowano wyniki badań rodziców dzieci w wieku przedszkolnym, posiadających konto na portalu Facebook. Głównym celem badań

<sup>1</sup> K. Chojnacka-Musiał, *Być albo nie być... na Facebooku - oto jest pytanie!*, [w:] *Biblioteka w szkole*, red. J. Wasilewski, Warszawa, 2017, s. 3.

<sup>2</sup> M. Halawa, *Facebook - platforma algorytmicznej towarzyskości i technologia siebie*, [w:] *Kultura i społeczeństwo*, red. E. Tarkowska, Warszawa 2013, s. 117.

<sup>3</sup> K. Grzywińska, *Swoistość uzależnienia od Facebooka jako nowatorska forma patologii społecznej*, [w:] *Oblicza patologii społecznych*, red. S. Bębas, Radom 2011, s. 183.

<sup>4</sup> M. Goetz, *Dziesięć lat Facebooka. Jak zmienił nasze życie?*, [w:] *Głos nauczycielski*, red. J. Rzekanowski, Warszawa 2014, s. 10.

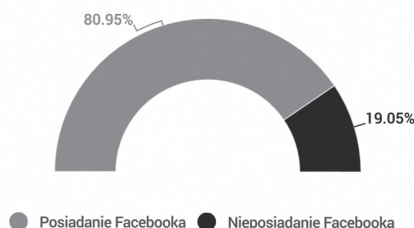
było sprawdzenie, czy rodzice publikują na Facebooku zdjęcia, filmy, informacje na temat dzieci oraz czy posiadają wiedzę o możliwych zagrożeniach wynikających z tego typu udostępnień.

## Przebieg i wyniki badań własnych

W badaniach wzięło udział 105 rodziców z Krosna, którzy posyłają swoje dzieci do jednego z publicznych przedszkoli. Badaniami objęto 64 kobiety (60,95%) i 41 mężczyzn (39,05%). Pięćdziesięcioro siedmioro rodziców (54,29%) miało 25–35 lat, natomiast czterdzieścioro ośmioro (45,71%) mieściło się w przedziale wiekowym 36–40 lat. Do badań wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Posłużono się przygotowanym przez autorkę kwestionariuszem ankiety, który wypełnili rodzice z 5 grup przedszkolnych. Badania prowadzono w maju i czerwcu 2017 roku.

Osiemdziesięcioro pięcioro rodziców, tj. 80,95%, zadeklarowało, że dysponuje kontem na Facebooku, natomiast dwadzieścioro (19,05%) oświadczyło, że go nie posiada (wyk. 1). Także według badania z 2016 roku, przeprowadzonego przez TNS Polska, przeważająca liczba rodziców (tj. 61%) posiada konto na Facebooku<sup>5</sup>. Można więc stwierdzić, że jest on popularnym portalem społecznościowym i że korzysta z niego większość rodziców.

Wykres 1. Posiadanie konta na Facebooku przez badanych rodziców dzieci przedszkolnych.



Źródło: wyniki badań własnych

Użytkownicy Facebooka wyjaśniają, że posiadają konto, ponieważ utrzymują kontakty z osobami przebywającymi za granicą, rozmawiają ze znajomymi i rodziną oraz zawierają nowe znajomości. Serwisu używają do celów prywatnych oraz do pracy, głównie w celach reklamy i promocji. Tłumaczą, że współcze-

<sup>5</sup> *Rodzice i dzieci wobec zagrożeń dzieci w Internecie* [online] Dostępny w Internecie: [https://fundacja.orange.pl/files/user\\_files/user\\_upload/badania/Rodzice\\_i\\_dzieci\\_wobec\\_zagrozen\\_dzieci\\_w\\_Internecie\\_23.09\\_AKv.pdf](https://fundacja.orange.pl/files/user_files/user_upload/badania/Rodzice_i_dzieci_wobec_zagrozen_dzieci_w_Internecie_23.09_AKv.pdf) (data dostępu: 8.12.2017).

śnie Facebook ułatwia nawiązywanie kontaktów, jest dobrym narzędziem do czytania wiadomości i ciekawych informacji, udostępnia nowości i wydarzenia. Daje też możliwość udziału w grupach tematycznych. Rodzice twierdzą, że logują się na portal, gdyż jest on tzw. „zabijaczem” czasu oraz odskocznią od codzienności.

Z kolei rodzice, którzy nie posiadają konta na Facebooku używali argumentów w rodzaju: niedostateczna ilość czasu lub brak konieczności funkcjonowania na profilach społecznościowych. Wyjaśniali, iż dostęp do portalu mogą mieć osoby niepowołane, np. złodzieje tożsamości czy też pedofile. Ci dorośli nie chcą pokazywać swojego życia obcym ludziom, cenią sobie prywatność. Sądzić można, iż skupiają się na obowiązkach domowych i/lub zawodowych.

Czterdzieścioro czworo rodziców (41,90%) jest pozytywnie nastawionych do portalu, czterdzieścioro sześcioro (43,81%) twierdzi, że jest im obojętny, natomiast piętnaście osób (14,29%) postrzega go negatywnie. Większość rodziców, która nie posiada konta na Facebooku, ma do niego negatywny stosunek, tylko pięcioro jest nastawionych obojętnie. Być może wynika to ze świadomości zagrożeń i niebezpieczeństw związanych z rejestracją na portalu.

Część dorosłych, którzy oświadczyli, że są zarejestrowani na Facebooku, tj. 30 osób (35,29%), posiada status publiczny, czyli dostępny dla wszystkich. Natomiast pięćdziesięcioro pięcioro badanych (64,71%) ma status prywatny, czyli udostępniany tylko zaakceptowanym na portalu znajomym. Być może rodzicom używającym serwisu do promocji oraz reklamy zależy, aby profil był dostępny dla jak największej liczby osób. Jednak większość badanych rodziców udostępnia treści wyłącznie znajomym zaakceptowanym na Facebooku.

Dla największej liczby respondentów, tj. 36 (42,35%), celem logowania się na portal jest rozmowa ze znajomymi, dla 25 (29,41%) – publikacje zdjęć lub filmów, 10 osób (11,76%) chce oglądać zdjęcia i filmy innych, 6 (7,06%) czyta informacje o innych, natomiast 8 (9,41%) ma zamiar pracować i loguje się do w celach zawodowych, aby promować produkty. Natomiast intencją innych jest dołączanie się do grup tematycznych, oraz pragnienie uzyskania ważnych informacji np. na temat zajęć sportowych dla dzieci. Możemy wnioskować, że Facebook jest dzisiaj niezbędny wielu rodzicom.

Tabela 1. Treści publikowane przez rodziców na Facebooku.

Odpowiedzi rodziców	Odpowiedzi	%
Zdjęcia rodziców z dziećmi	25	29,41
Filmy z udziałem dzieci	9	10,59
Inne wydarzenia rodzinne z udziałem dzieci	15	17,65
Miejsca, w których rodzice przebywają z dziećmi	6	7,06
Informacje o dzieciach	12	14,12
Rodzice nigdy nie publikowali informacji o dzieciach	22	25,88

Źródło: wyniki badań własnych

Znaczna część rodziców, tj. (29,41%), oświadcza, że publikuje zdjęcia swojego dziecka na Facebooku. Niektóre osoby pokazują wydarzenia z życia dziecka (17,65%), udzielają informacji o nim (14,12%), udostępniają prywatne filmy (10,59%) czy pokazują miejsca, w których przebywają (7,06%). Tylko dwadzieścioro dwoje rodziców (25,88%) stwierdza, iż nigdy nie publikowało żadnych informacji na temat swojego dziecka. Rodzice udostępniający zdjęcia ze swoimi dziećmi na Facebooku kierują się chęcią pokazania i dowartościowania się, czego umownym znakiem może być otrzymanie kciuka oznaczającego „Lubię to” lub serca określającego, że coś jest „Super”. Dorośli, pokazując miejsca, w których aktualnie przebywają ze swoimi dziećmi, nie są świadomi związanego z tym ryzyka, nie zdają sobie sprawy, że mogą im zaszkodzić, a nawet ściągnąć niebezpieczeństwo, np. dziecko może paść ofiarą pedofili. Być może niektórzy, nie posiadając wiedzy o zagrożeniach, udostępniają ważne informacje, które mogą być wykorzystane w niebezpieczny sposób. Filmy czy zdjęcia pozostają na zawsze w Internecie i nie wiemy, kto się nimi zainteresuje oraz do jakich celów ich użyje<sup>6</sup>.

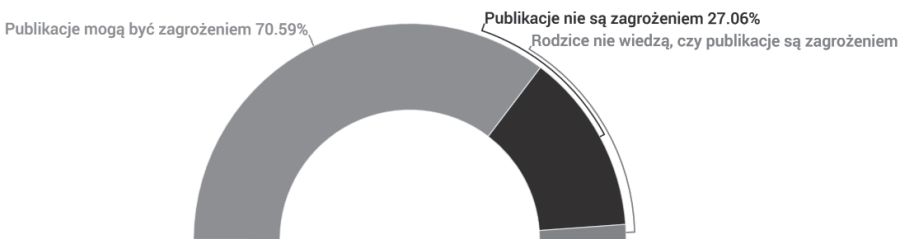
Tabela 2. Udostępniane przez rodziców na Facebooku zdjęcia lub filmy swojego dziecka.

Odpowiedzi rodziców	Odpowiedzi	%
Dziecka USG	7	8,23
Dziecka bez ubrania	4	4,71
Dziecka z widocznymi narządami płciowymi	5	5,88
Dziecka kąpiącego się	8	9,41
Dziecka oddającego mocz lub kał	0	0
Dziecka w stroju kąpielowym	20	23,53
Dziecka bez ubrania z innym nagim dzieckiem	5	5,88
Rodzice nigdy nie udostępniali informacji o dzieciach	36	42,35

Źródło: wyniki badań własnych

<sup>6</sup> M. Goetz, *op. cit.* (*Dziesięć lat Facebooka...*), s. 10.

Aż czterdzieścioro dziewięcioro rodziców przyznało, że przynajmniej raz publikowało krępujące i nagie zdjęcia czy filmy z udziałem własnego dziecka. Takie zachowania rodziców mówią o ich dużej niefrasobliwości. Tylko trzydzieścioro sześciu rodziców stwierdziło, że nigdy nie udostępniło żadnych intymnych zdjęć, filmów oraz poufnych informacji. Najwięcej rodziców deklaruje, iż udostępniło wizerunek dziecka w stroju kąpielowym (tj. 23,53%), co świadczyć może o tym, iż dorośli sądzą, że nie ma nic złego w publikacji tego typu zdjęć. Rodzice przyznają też, że pokazywali publicznie zdjęcia USG (8,23%), ich motywacją była chęć dzielenia się z innymi radosnym oczekiwaniem na przyjście dziecka na świat. Nie zastanawiali się nad sensem takiego zachowania. Udostępniali też zdjęcia i filmy noworodka bez ubrania (4,71%) oraz zdjęcia dziecka z widocznymi narządami płciowymi (5,88%) czy kąpiącego się (9,41%), a nawet pokazywali zdjęcia lub filmy z więcej niż jednym dzieckiem bez ubrania (5,88%). Świadczyć to może o tym, że nie wszyscy rodzice znają zasady bezpiecznego korzystania z Facebooka i nie wiedzą, że, pokazując zdjęcia swojego dziecka, naruszają sferę intymności młodego człowieka, umożliwiają ocenę ze strony innych ludzi, a tym samym narażają swoje dzieci na olbrzymie niebezpieczeństwo, chociażby ze strony pedofilów. Żaden z rodziców nie udostępnia zdjęć lub filmów dziecka w czasie zaspokajania potrzeb fizjologicznych, gdyż prawdopodobnie w świadomości rodziców ta sfera pozostaje najbardziej intymna.



Wykres 2. Opinie rodziców na temat tego, czy publikacje na Facebooku są zagrożeniem.

Źródło: wyniki badań własnych

Sześćdziesięcioro badanych rodziców dzieci w wieku przedszkolnym (70,59%) zadeklarowało wiedzę o tym, że publikowanie zdjęć, filmów czy innych informacji o dzieciach może być dla nich zagrożeniem, dwadzieścioro troje (27,06%) uznało, że publikacje te nie stanowią dla dzieci niebezpieczeństwa,

natomiast dwoje (2,35%) nie posiada wiedzy na temat ryzyka związanego z udostępnianiem treści, filmów czy zdjęć na Facebooku.

Rodzice świadomi zagrożeń wyjaśniali, że zdjęcia, filmy i informacje są ogólnodostępne dla wszystkich i mogą być wykorzystane w nieodpowiedni sposób oraz trafić w nieodpowiednie ręce i być użyte do niemoralnych celów. Ułatwiają ewentualne ataki na dzieci ze strony pedofilów, którzy mogą skopiować zdjęcie i wstawić do stron pornograficznych, a dziecko może zostać uprowadzone. Narazam również dzieci na ocenę innych, a przecież nie zawsze wiemy, kim są nasi „znajomi” z portalu i dlaczego oglądają nasze zdjęcia oraz filmy. Rodzice twierdzili, że należy chronić prywatność rodziny, a pokazywanie swojego prywatnego życia to nieporozumienie i błąd.

Z kolei rodzice, którzy udzielili odpowiedzi, że Facebook nie stanowi zagrożenia dla dzieci, tłumaczyli, że jeśli informacje udostępniane są na profilu prywatnym, nie stanowią ryzyka. Publikacje są bezpieczne, jeśli treści są „odpowiednie”, np. gdy dziecko bawi się czy śmieje, gdy nie udostępnia się zdjęć nagich i kompromitujących. Dwadzieścioro rodziców (19,04%) nie potrafiło uzasadnić swojej opinii, być może dlatego, że dotąd nie zastanawiali się nad problemem.

Możemy stwierdzić, że większość rodziców (70,59%) zna zagrożenia wynikające z publikacji „nagich” zdjęć czy filmów dzieci i potrafi uzasadnić, dlaczego tak uważa. Niestety, dwadzieścioro troje (27,06%) uznało, że publikacje nie są niebezpieczne. Ponadto znaczna grupa nie potrafiła uzasadnić swoich sądów. Rodzice pozostają w mylnym przekonaniu, że ich dzieci są bezpieczne na profilu prywatnym. Wydaje im się, że mogą udostępniać wszystko. Zdarza się, że pozornie znajoma osoba, zaakceptowana na Facebooku, okazuje się oszustem, może np. stworzyć konto, podszywając się pod kogoś innego, używając nie swoich danych<sup>7</sup>.

Tabela 3. Poglądy rodziców na temat wieku założenia przez dziecko konta na Facebooku.

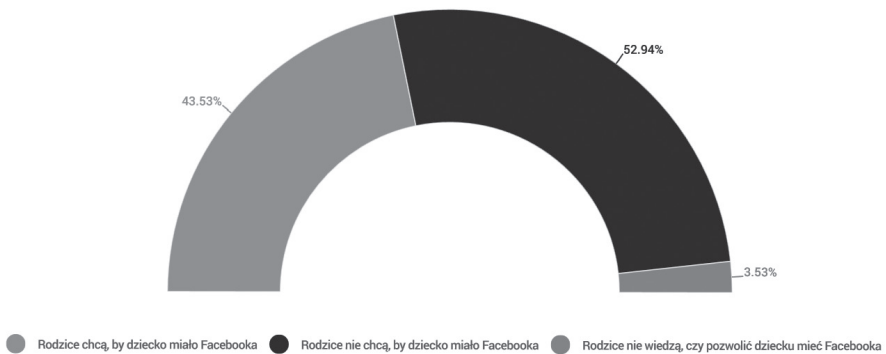
Odpowiedzi rodziców	Odpowiedzi	%
Mniej niż 6 lat	0	0
6–7 lat	0	0
8–12 lat	6	7,06
13 lat	15	17,65
14–17 lat	33	38,82
18 lat	16	18,82
Więcej niż 18 lat	8	9,41
Rodzice nie wiedzą, w jakim wieku pozwolą dzieciom	7	8,23

Źródło: wyniki badań własnych

<sup>7</sup> A. Kyzioł, *Facebook bez tajemnic cz. I*, [w:] *Biblioteka - Szkolne Centrum Informacji*, red. A. Kontkiewicz, Warszawa 2011, s. 24.

Trzydzieścioro troje rodziców (38,82%) pozwoliłoby swoim dzieciom założyć konto na portalu Facebook po ukończeniu 14–17 lat, jednak niektórzy rodzice (18,82%) uważają, że zgodzą się na utworzenie profilu dopiero po osiągnięciu przez ich dziecko pełnoletniości. Osiem osób (9,41%) uważa, że nastąpi to wtedy, gdy ich dziecko będzie miało skończone więcej niż 18 lat, natomiast sześcioro rodziców (7,06%) pozwoliłoby dziecku na stworzenie własnego profilu w serwisie Facebook w wieku 8–12 lat. Zgodnie z regulaminem Facebooka dziecko może się zarejestrować i posiadać konto po ukończeniu 13 roku życia. Fakt ten wskazuje, że część rodziców prawdopodobnie nie zna regulaminu Facebooka. Zdarza się, że ktoś tworzy konto, nie mając określonego wieku i łamie zasady ustalone przez administratora, co może skutkować usunięciem profilu<sup>8</sup>. Z założeniem tym zgadza się 15 rodziców (17,65%). Większość rodziców uważa, że 13 lat to zbyt młody wiek, co wydaje się być słuszne, gdyż dzieci w tym wieku zaczynają dorastać i na pewno nie wszystkie potrafią jeszcze właściwie i odpowiedzialnie korzystać z Internetu.

Wykres 3. Opinie badanych rodziców na temat posiadania przez dziecko konta na Facebooku.



Źródło: wyniki badań własnych

Czterdzieścioro pięcioro rodziców tj. (52,94%) stwierdziło, iż nie chciałoby, aby dziecko było zarejestrowane na Facebooku, natomiast przeciwnego zdania jest 37 osób (43,53%), a zaledwie troje (3,53%) nie potrafiło odpowiedzieć na to pytanie. Można stwierdzić, że ci rodzice, którzy nie chcą, aby ich dzieci miały konto na Facebooku, sami posiadają na nim profil i są jego użytkownikami. Być może zauważają oni zagrożenia dla dzieci wynikające z korzystania z portalu.

<sup>8</sup> Jak zgłosić profil dziecka do lat 13? [online]. Dostępny w Internecie: <https://www.facebook.com/help/157793540954833> (data dostępu: 8.12.2017).

Rodzice tłumaczyli, że nie chcą, by ich dziecko korzystało z Facebooka, gdyż uważają to za „stratę czasu”, a jest wiele innych i ciekawszych zajęć. Są zdania, że dzielenie się prywatnością, relacjonowanie, często obcym ludziom, każdej chwili życia oraz „śledzenie” innych jest ogłupiające i szkoda na to czasu. Często uważają, że znajomych ma się głównie w świecie realnym, a świat wirtualny nie jest potrzebny. Nie chcą, by dzieci stały się ofiarą hejtu, złodziei i pedofilów, gdyż to duże niebezpieczeństwo, a dzieci nie są świadome zagrożeń. Można wnioskować, że rodzice nie chcą, żeby ich dzieci przesiadywały zbyt długo i za często przed komputerem, uważają Facebooka za profil, który można zastąpić rozmową „twarzą w twarz” lub innym pożytecznym zajęciem.

Natomiast rodzice, którzy stwierdzili, że chcą, aby ich dziecko miało założone konto na Facebooku, uważają, że jest ono medium, które w obecnym czasie przydaje się w nauce, pracy oraz służy nawiązywaniu kontaktów ze znajomymi, ułatwia relacje z rówieśnikami i jeśli jest użytkowane we właściwy sposób, nie ma w nim nic złego. Rodzice zgadzają się na tworzenie konta na Facebooku, ale pod nadzorem dorosłych. Ważny jest też wiek i dojrzałość emocjonalna dziecka. Można więc domniemywać, iż ci rodzice zdają sobie sprawę, że izolowanie dzieci od grup znajomych, z którymi można porozmawiać na Facebooku, jest i nieskuteczne, i niepotrzebne.

## Wnioski i postulaty

Przeprowadzone badania miały na celu sprawdzenie czy badani rodzice dzieci w wieku przedszkolnym korzystają z Facebooka i czy udostępniają tam zdjęcia, filmy oraz informacje o swoich dzieciach. Z badań wynika, że ponad 80% rodziców dysponuje kontem w serwisie; niemal 30% publikuje zdjęcia swojego dziecka, blisko 18% wydarzenia z jego życia, 14% udostępnia informacje o dziecku, prawie 11% filmy, a 7% miejsca, w których przebywa ze swoim dzieckiem. Natomiast dwadzieścioro dwoje rodziców twierdzi, iż nigdy nie publikowało żadnych informacji o swoim dziecku na Facebooku.

Większość rodziców (70,59%) wie, że publikowanie na portalu zdjęć, filmów oraz informacji o dziecku stanowi dla niego zagrożenie i potrafi wyjaśnić, dlaczego tak jest. Najczęściej wymieniane są tu zagrożenia związane z pedofilią, utratą prywatności, cyberprzemocą. Zdecydowanie mniej rodziców (27,06%) nie dostrzega niebezpieczeństwa dla dziecka wynikającego z takich udostępnień. Nie wszyscy potrafią wyjaśnić swoją opinię, a tłumaczenia niekiedy rozmiągają się z rzeczywistością.

Blisko 40% badanych pozwoliłoby swoim dzieciom założyć konto na Facebooku po ukończeniu 14–17 lat. Ponad połowa rodziców chciałaby, aby dziecko nie miało konta, uznając, że to strata czasu i źródło niebezpieczeństw. Trzydzieści siedem osób (43,53%) uważa posiadanie konta przez dzieci za okoliczność pożyteczną, chociażby dlatego, że Facebook umożliwia kontakt ze znajomymi.

Na zakończenie wskaźmy podstawowe cechy Facebooka, sprawiające, że z jednej strony jest on atrakcyjnym medium służącym komunikowaniu się i wymianie informacji, z drugiej zaś stanowi potencjalne źródło różnych zagrożeń. Do głównych pozytywnych rezultatów posiadania konta na Facebooku zaliczyć można:

- możliwość kontaktowania się i pisania z ludźmi na komunikatorze,
- dostęp do różnych informacji ze świata,
- szansę na dowartościowanie się i docenienie ze strony znajomych,
- podglądanie znajomych i nieznajomych,
- wykorzystanie wolnego czasu.

Najważniejsze negatywne rezultaty dysponowania kontem na Facebooku to:

- brak możliwości sprawdzenia, z kim naprawdę rozmawiamy na komunikatorze,
- brak pewności, że publikowane informacje są prawdziwe,
- niebezpieczeństwo wynikającego z publikacji zdjęć, filmów, informacji, które tworzy ryzyko oszustwa, cyberprzemocy, ataku pedofila, kradzieży, włamania, zabójstwa itp.,
- brak prywatności,
- uzależnienie od logowania się i długiego przebywania na portalu.

Rodzice dla zachowania bezpieczeństwa powinni zdecydować, czy rejestrują się na Facebooku, i jaki jest charakter ich profilu: czy jest publiczny, czy prywatny oraz jakie treści na nim publikują. Jako odpowiedzialni ludzie powinni znać zasady bezpiecznego korzystania z Internetu i portali społecznościowych oraz przestrzegać ustalonych regulaminów, wykazując się ich znajomością. Muszą być świadomi, że publikując zdjęcia, filmy czy informacje o dzieciach, narażają je m.in. na ocenę innych oraz niebezpieczeństwo grożące ze strony cyberprzestępców. Ich nieprzemyślane zachowania na Facebooku mogą stanowić ryzyko nie tylko dla dzieci. Jako rodzice mają możliwość decydowania, czy ich dziecko założy konto na portalu i w jakim wieku to zrobi. Ich obowiązkiem jest przestrzeganie dzieci przed możliwym zagrożeniem i uczenie właściwych

zachowań. Zadaniem rodziców jest nadzorowanie każdej aktywności dziecka w Internecie. Chcąc uniknąć nieszczęść spowodowanych nieodpowiednim zachowaniem dzieci na Facebooku, także nauczyciele w przedszkolu powinni edukować podopiecznych i rodziców w zakresie bezpiecznego korzystania z Internetu oraz wskazywać, jak unikać zagrożeń.

**mgr Aneta Hejnar** *jest nauczycielem w Przedszkolu Miejskim Nr 5 w Krośnie*

---

---

Alina Leśkiw

# Symbol as a literary means of communication and development of creativity

## Introduction

There are numerous categories of communication and more than one may occur at any time. They include, but are not limited to: spoken or verbal communication (face-to-face, telephone, radio, television and other media), non-verbal communication (gestures and body language, dress code and behaviour), written communication (books, magazines, the Internet, letters, e-mails), visualizations (signs, charts, graphs, maps, logos).

In this article we shall analyse the short story, a specific form of written communication, through which writers share their views and feelings with readers. The focus will be placed on symbols, which add deeper meaning to a story, enhance its theme, idea or a character, or help readers better understand the authors' message.

Since the middle of the 20th century literary symbols have become a popular subject of study by many researchers. Levin<sup>1</sup> and Tindall<sup>2</sup> provide a splendid critique of a number of the most challenging contemporary poets and novelists who used symbols in their works; Hall<sup>3</sup> and May<sup>4</sup> present a substantial investigation of symbols in religious, literary and cultural contexts; Barth<sup>5</sup>,

---

<sup>1</sup> H. Levin, *Symbolism and Fiction*, Charlottesville: University of Virginia Press, 1956.

<sup>2</sup> W. Y. Tindall, *The Literary Symbol*, Bloomington IN: Indiana University Press, 1955.

<sup>3</sup> R. A. Hall, *Cultural Symbolism in Literature*, Ithaca, NY: Linguistica, 1963.

<sup>4</sup> R. May (ed.), *Symbolism in Religion and Literature*, New York: George Braziller, 1960.

<sup>5</sup> J. R. Barth, *The symbolic imagination: Coleridge and the romantic tradition*, Princeton: Princeton University Press, 1977.

Cetnarowska and Glebova<sup>6</sup>, Digby<sup>7</sup>, Musurillo<sup>8</sup>, Struck<sup>9</sup>, Williams<sup>10</sup> analyse literary sources where symbolism is successfully employed. The purpose of the present research is to examine various features of literary symbols, their communicative and educational value. We shall observe how these literary devices help writers communicate their ideas and consider various ways of stimulating readers' imagination and creativity through symbols. Special attention will be paid to various techniques employed by writers in creating symbols and some tips on how to recognise and interpret symbols will be provided.

When we say the word „communication” we usually imply a two-way process in which participants not only exchange information, news, ideas and feelings but also create and share new meanings. Communication is about more than just transferring data. As Robinson, Segal and Smith note: „It's about understanding the intentions behind the presented information”<sup>11</sup>. The researchers underline that effective communication occurs not only when we convey a message so that it is received and understood by someone in exactly the way we intended, but it also reveals how we listen to gain the full meaning of what is being said and to make the other person feel heard and understood<sup>12</sup>.

True communication is possible when we make room for the words of the other person, therefore, what we need most in communication is to keep silent, listen to the other party, make special efforts to listen sincerely and understand the trouble and distress of the other. Such an opportunity is presented by literature, which allows us to enter the lives of people who we believe to be either similar or utterly different from us and to have a strong sense of empathy for them.

Readers of a particular national literature are members of a specific cultural group and are participants in a contextual network that makes literary works open. Some symbols are universal and have inherent meaning. They are part of the collective psyche of our culture, enabling us to think more producti-

<sup>6</sup> B. Cetnarowska and O. Glebova, (ed.) *Image, imagery, imagination in contemporary English studies*, Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, 2012.

<sup>7</sup> G. W. Digby, *Symbol and Image in William Blake*, Oxford: Clarendon Press, 1957.

<sup>8</sup> H. Musurillo, *Symbol and Myth in Ancient Poetry*, New York: Fordham University Press, 1961.

<sup>9</sup> P.T. Struck, *Birth of the Symbol: Ancient Readers at the Limits of Their*, Princeton, NJ: Princeton University Press, 2004.

<sup>10</sup> G. W. Williams, *Image and Symbol in the Sacred Poetry of Richard Crashaw*, Columbia, SC: University of South Carolina Press: 1963.

<sup>11</sup> L. Robinson, J. Segal, and M. Smith, *Effective Communication* [online], [in:] „Trusted guide to mental, emotional & social health Help Guide. Org” [access: 14 V 2016]. Accessed: <http://www.helpguide.org/articles/relationships/effective-communication.htm>.

<sup>12</sup> *Ibidem*.

vely about various phenomena that surround us. For example, winter often stands for aging, decay, and death; spring – energy, birth, and hope; summer – childhood, fun, and laughter; autumn – maturity, wisdom, and fulfillment; bird – freedom; raven/crow – death, war, supernatural, transformer, trickster, messenger, prophet; cross – Christianity, suffering; rose – love, devotion, beauty, sweetness, creative powers.

Some symbols have several meanings. For example, fire may symbolise danger and human passion, diamonds – a hard cold purity (because they possess those qualities) and great wealth (because they are very expensive), lily may be used as a symbol of purity and death, the sun as a symbol of heat and life, dove – peace, messenger, renewal of life, vulnerability, sensitivity; peacock – pride, vanity, glory, royalty, immortality, love, beauty, paradise.

Other symbols are created and are called iconic symbols, since they are understood only in a particular context. Many writers create their own symbols by drawing attention to a particular object and linking it to something else or some other quality. However, this symbolic quality has a special significance and exists only within a particular work.

Symbols offer writers enormous possibilities to convey their message, express a complex concept in a condensed package, articulate their feelings, complex themes or ideas and evoke an emotional response from readers. These literary devices are especially useful in showing what one cannot say; they express inef-fable concepts, abstract ideas, and particularly complex emotional stimuli that are difficult or impossible to articulate. Exploring a symbol, readers develop their creative thinking and are able to understand a creative block provided by an author only after careful analysis. The genre of a short story further complicates this task.

A South American writer Cortázar compares a short story to a photograph: „Like a successful photograph, the short story cuts off a fragment of reality to meet the physical limitations, but paradoxically, the selected segment acts like an explosion which fully opens a much more ample reality, like a dynamic vision which spiritually transcends the space reached by the camera”<sup>13</sup>. The researcher notices that both photographers and short story writers use that limitation aesthetically. „By delimiting the image or the event, they must choose something meaningful that projects imagination toward a realm beyond the visual or literary anecdote in the photograph or in the story”<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> J. Cortázar, „*Some Aspects of the Short Story*”, [in:] *The New Short Story Theories*, Ch. E. May (ed.), Athens: Ohio University Press, 1994, p. 246.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 247.

When writers want to make their stories rich and memorable, when they wish to speak more powerfully to reader's emotions and imagination they use symbols, which allow them to render their cultural and personal authorial implications more vividly. Symbolism strengthens their writing, helps to create a certain mood or emotion in a work of literature making it more interesting and adding a layer of deeper meaning. At literature classes when analysing a story that contains symbols my students often explain that they feel and suspect there is something significant in the story's depth of implication but they just cannot pinpoint exactly what it is about. It happens so because writers do not communicate their ideas directly, but use associations, resemblances, or conventions. For this purpose objects, persons, situations or words are used to represent something else, usually something invisible or some abstract idea. All these features somewhat obscure the symbols in a work of literature, however, the ability to discover symbolism in a piece of literature ultimately expands its scope and importance and allows the reader to penetrate into the depth of meaning and appreciate the message in the text.

### Literary methods of creating symbols

Symbolism is a technique used in a work of fiction when some things are not to be taken literally. A text only throws up possible ways of reading and interpretation and symbols help readers to come to terms with life. Symbols might remain unseen until the theme of the literary composition becomes clear. As soon as we realize what theme is woven into a work of fiction, we may discover some references to it in the text. For example, in the short story *A White Heron* Sarah Orne Jewett<sup>15</sup> explores a number of environmental themes including the freedom of nature, a return to nature, emancipation from materialism and industrialism, and country versus the city. The author describes a nine year-old girl Sylvia who comes from the city to live on a farm and feels herself very comfortable and happy there.

Symbols, as well as metaphors, function best when they reoccur throughout the story. The girl's name Sylvia or Sylvy, which is mentioned 49 times in the story, derives from the same root as sylvan, a tree spirit, and it indicates that her true home is nature. The girl is so often found in the woods among trees and is surrounded by animals that she is even called „a little woods-girl” (Part

<sup>15</sup> S. O. Jewett, *A White Heron* [online], [in:] „The Sarah Orne Jewett Text Project”, [access: 21 VII 2016]. Accessed: <http://www.public.coe.edu/~theller/soj/awh/heron.htm>.

I). Once the girl meets a young hunter seeking a rare bird – a white heron – to shoot and preserve for his collection. At that moment new symbols are introduced: the white heron, whose colour symbolises the purity of rural life, the hunter who stands for the intrusion of civilization and technology into the pure nature, and the tall tree in the forest that Sylvia climbs represents clarity of thought because from her lofty perch Sylvia realizes the heron's life is more valuable than the \$10 she has been offered by the hunter for finding it.

Through symbols, which usually contain several layers of meaning often concealed at first sight, writers deepen our knowledge of basic differences between the external reality and the experience embodied in a story. They often take a new object, person, situation, event or action, accompany it with specific vocabulary and associations, and in such a way create a deeper meaning in context. For example, in the short story *A Rose for Emily* by William Faulkner<sup>16</sup> no actual rose was given to Emily. The rose commonly represents the idea of love which is given to a lover to express affection. In the title its meaning is symbolic. Emily has many suitors in her youth, and it seems inevitable that she will accept a rose from one of them, but she never does. When she meets Homer, readers expect that she may finally have true love. However, that idea is preserved forever when she kills Homer, just as a rose is preserved between the pages of a memory book and just as Homer's corpse and her wedding day clothes are preserved in the room that she has sealed off in her home.

Emily's hair is also symbolic. It represents her sexuality. After her father dies, Emily cuts her hair short, appearing like a young girl even though she is in her 30s. Her girlish appearance is symbolic of her sexual immaturity, which now seems destined to be frozen in time since her father has robbed her of many chances to marry. A few years after Homer „disappears” and her last chance to wed has gone, her hair turns gray, signifying the death of her sexuality. To reinforce this symbolism, a strand of Emily's gray hair is later found next to Homer's corpse in their would-be marriage bed.

Emily is also a symbol of the Old South with its fascination with tradition. The protagonist clings to the past and remains the same over the decades while there are many changes in her community. It is revealed through her behaviour: she writes a letter on 40-year-old stationery and refuses to have metallic letters put on her mailbox for a new mail delivery service. Emily lives in a world of her own, a timeless vacuum. The life in her community moves on with her in

<sup>16</sup> W. Faulkner, *A Rose for Emily* [online], [access: 21 VII 2016]. Accessed: [http://xroads.virginia.edu/~drbr/wf\\_rose.html](http://xroads.virginia.edu/~drbr/wf_rose.html).

it but she stays committed to the past. Readers of this short story are required to use their analytical thinking to understand and interpret the writer's messages which are commonly presented without explanation of what went before and what is happening at a certain point in the story. The story begins with a description of Emily's funeral and then moves into the recent past. At the end of the story, we see that the funeral is a flashback as well. Such flashbacks allow the writer to manipulate time, stretch the story out over several decades and create a complex, layered world and two dimensional times: one shows objective reality, in which time moves forward relentlessly, and the other is more subjective, the time moves forward, but events do not stay in the distant memory; rather, memory exists unhindered, alive and active no matter how much time passes or how much things change.

Thus, readers of short stories that contain symbols are asked to draw inferences about actions that have only been implicitly included in the text, and in the end, they should draw mental representations of these implicit items. Apart from what happens in the world of the text, readers may need to make sense of other dynamic alternative worlds that are dreamed of, imagined, wished for, or secretly planned by characters, they should recognize the large alternative system of the text and later bring it to life. Short story readers perform such mental operations because, in this way, they can gain access to the meanings of the text. Ferguson notes that readers of stories become detectives, piecing together the main elements of the hypothetical plots in order to rationalize the actual plot. Most mental work performed when reading short fiction uses the tools of counterfactual thinking, which involves dynamic substitutions, creative mental constructions of non-actual worlds, and structural combinations of fragmented textual universes<sup>17</sup>.

Analysing literary symbolism, Puglisi<sup>18</sup> underlines that symbols are the elements that make a book truly good because they tie the whole literary work together and offer one of the richest opportunities for writers to deepen their themes. The researcher points out five major methods for creating symbols:

1. symbolism is included in every small detail in a story: the colours the characters wear, the movies they watch, the pictures they use to decorate their apartments;

<sup>17</sup> S.C. Ferguson, *Defining the Short Story. Impressionism and Form*, [in:] „Internet magazine The New Short Stories Theories”, Athens: Ohio University Press, 1994, p. 218-30.

<sup>18</sup> B. Puglisi, *5 Important Ways to Use Symbolism in Your Story* [online], [in:] „Internet magazine Writers helping writers” [access: 15 V 2016]. Accessed: <http://writershelpingwriters.net/2014/07/15-important-ways-use-symbolism-story/>.

2. a motif, a recurring subject, theme or idea in a story that has symbolic significance, is repeated throughout the narrative to make it obvious;
3. employment of visual metaphoric motifs for thematic elements, for example fire might represent a character with a hot temper, running water may become a symbol for purification, illness might stand for sin or corruption;
4. the use of universal symbols that are ingrained deeply in our social psyche. The power of these symbols lies in the fact that they will already have been accepted deep into readers' subconscious minds;
5. employment of hidden symbols which are deeply buried within a story so that readers may not recognize them at all, and for those readers who do catch the obscure reference, the symbolism will only be much stronger<sup>19</sup>. Sheridan<sup>20</sup> points out 10 major devices that can be used as symbols:
  - objects/props (houses, household items, flags, T-shirts, games, statues, furniture style, shape of windows, magazines, pictures, weapons, wall hangings, books, instruments, pets, cars, people);
  - sounds (background sounds, songs, street noises, weather sounds, sirens, people crying/laughing/ screaming in the next room, weird unexplainable sounds, heaters, equipment, natural sounds, animals, event sounds);
  - colour (the colour of everything in the frame may mean something);
  - words (posters in the background, titles, poems, fables, stories inside stories, signs, subtitles for slang, graffiti, product names on packages, license plates, bumper stickers, billboards, song lyrics, street names, character names, location, event lingo, speeches, slang, vocabulary, dialect, multiple meaning for some words, word puzzles, T-shirt slogans);
  - sets (location as character. The setting may create some mood of a scene. A conversation in a junkyard has a different context than one at the top of the Eiffel Tower. National monuments, natural settings (swamps, waterfalls, caves, rivers, ocean, desert), cities with different personalities, small-town local flavour, visual themes, types of businesses, geographical themes, amusement parks, clubs, bars, graveyards, temples, stores, art galleries, circus tents, fantasy places);
  - character types (people who represent the theme or plot to the extreme (positive or negative, even an extreme mix of the two), costumes, stereoty-

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> Sh. Sheridan, *Creating Original Characters, Themes, and Visual Metaphors for Your Digital Short Film* [online], [in] „Internet magazine Peachpit” [access: 15 V 2016]. Accessed: <http://www.peachpit.com/articles/article.aspx?p=174318&cseqNum=3>.

pes, fashion preferences, cultural backgrounds, accents, jewellery, uniforms, piercings, tattoos, hats, clothes, masks);

- lighting (coloured lights, light sources, brightness; good characters may be in bright light, whereas evil characters may be darkly lit; quality of light (time of day as a metaphor); source of light (sun, spaceship, flaming building) as metaphor, spinning ambulance lighting in room to represent emergency situation);
- staging (placement of characters and metaphoric objects inside the frame to represent relationships. There could be three characters who form a love triangle standing around a fire to represent a secret affair about to be uncovered; some metaphoric items may surround the characters, they might be talking while walking through a field of sunflowers or in between cactuses);
- fables (little stories are interjected into scenes to show plot, theme, or character);
- symbol dictionaries (symbol or dream dictionaries can help writers to tap into universal subconscious visual metaphors)<sup>21</sup>.

### **How to recognize symbols in a short story? Some tips for readers**

In order to see whether a story is symbolic we have to conduct detailed research. Below are presented some tips how to detect and identify symbols in a short story, which I usually give my students to encourage their work with a literary text at literature classes.

Symbol is a concrete object, person, place or experience that represents something else, usually an abstract quality, such as a human emotion or feature of character. It is usually recognizable by the level of emphasis it receives. Objects intended to be viewed as symbolic may be described in detail, be included in the title, be referred to frequently. When we recognize a symbol and understand its meaning or meanings we see more clearly what the writer chose to emphasize. In order to spot a symbol, watch for repeated references to an item. If the author repeats an object or idea, then there is some significance laid to it. Take notes, make a list and keep track of recurrent objects, characters, and ideas. Do not hesitate to research the list of objects, numbers, and so on that you have made. Read the story one more time, mentally replacing your tagged symbols with the word(s) or concept(s) you believe they represent.

<sup>21</sup> Sh. Sheridan, *Creating Original Characters, Themes, and Visual Metaphors for Your Digital Short Film* [online], [in] „Internet magazine Peachpit” [access: 15 V 2016]. Accessed: <http://www.peachpit.com/articles/article.aspx?p=174318&seqNum=3>.

Look for historically symbolic meanings associated with the image. For example, the sunrise might be a symbol of new birth, the number 13 is symbolically unlucky. Pay attention to animals, plants, weather, objects, character's occupations and activities, note whether the protagonist has a special attachment to them. Ask yourself why the protagonist has this attachment.

Think about the common symbols in our society today and what they stand for. For example, a heart usually symbolizes love, the flag – patriotism, a lion – courage, bell – disaster and alarm, honey – sweetness and fertility. Note that some symbols might have a specific meaning in a literary text. For example, in the short story *The Gift of the Magi* by O'Henry<sup>22</sup>, the watch chain and the hair combs stand for sacrifice and unselfish love. Symbols do not represent the same thing for everyone. They can be individualized and mean different things to different people.

Sometimes symbols in a story are part of the subject or the theme of the story. Before reading the book examine the title for clues as to what the story might be about, making predictions based on the cover illustration, and some information about the author. Story symbols are often the most powerful and usually root themselves in climactic events.

Look for detailed descriptions. When reading, pay attention to any items, locations, or people that are described exhaustively, or elaborate on inherent connotations. For example, if a flower is being described, what is its colour, type, or size? A symbol is an object/person/idea that represents another idea through association or resemblance. For example: sunrise can become a symbol of rebirth or new beginning since it starts a new day. Keep the list of details and look for anything else in the reading that seems to resemble the list. Search similarities and differences between descriptions of the environment and descriptions of characters' appearance, their behaviour, tastes and interests.

Look for „big idea” names which may or may not be conventional. They are obviously representational, like the title protagonist in the comedy *The Importance of Being Earnest* by Oscar Wilde, who represents false morality. In spite of being called Earnest, (meaning serious and sincere) this character embraces triviality and wickedness.

Draw conclusions: look at all the details and make connections between the objects and the characters, the characters and the plot, the descriptions and the themes, and so on. The accuracy lies in the supporting details you can produce.

<sup>22</sup> O'Henry, *The Gift of the Magi* [online], [access: 15 V 2016]. Accessed: [https://www.auburn.edu/~vestmon/Gift\\_of\\_the\\_Magi.html](https://www.auburn.edu/~vestmon/Gift_of_the_Magi.html).

## Conclusions

The symbol is a literary device that contains several layers of meaning, often concealed at the first sight. It stands for an object or action that means something more than its literal meaning. Symbols are meant to be universally clear so that the author's message is more readily understood, which is why symbols commonly deliver complex ideas and concepts in a highly recognizable way. They allow authors to communicate their ideas and impart information without rehashing a long explanation or description of something above and beyond the literal level of the text. These literary devices are especially useful in showing what one cannot say; they express ineffable concepts, abstract ideas, and particularly complex emotional stimuli that are difficult or impossible to articulate.

In creating symbols writers employ various techniques which allow them to communicate their ideas indirectly. They use associations, resemblances and conventions, employ visual metaphoric motifs for thematic elements, combine the use of universal and hidden symbols. Symbolism is commonly included in every small detail in a story, a motif, a recurring subject, theme or idea, which is accompanied with specific vocabulary and associations.

Symbolism in literature requires enormous intelligence and creativity on the part of an author. Readers of a short story are required to use cognitive operations to understand and interpret the writer's messages which are commonly presented without explanation of what went before and what is happening at a certain point in the story. Readers of short stories that contain symbols are asked to draw inferences about actions that have only been implicitly included in the text, and in the end, they should draw mental representations of these implicit items. Most mental work performed while reading symbolic short fiction uses the tools of counterfactual thinking, which involves dynamic substitutions, creative mental constructions of non-actual worlds, and structural combinations of fragmented textual universes.

This literary technique adds meaning to a short story by using an event or object as a symbol to represent some meaning without being obvious. Recognizing symbols takes time, but it is worth the effort. It aids not only in interpretation of literature but also facilitates understanding of many universal phenomena in the world at large.

*dr Alina Leśkiw jest starszym wykładowcą oraz kierownikiem Zakładu Filologii Angielskiej w Instytucie Humanistycznym Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. Ks. Bronisława Markiewicza w Jarosławiu.*

**Marta Kumorek**

## O mocy słowa i radości poznawania, czyli efekty szkolnego dziennikarstwa

Nocna pora. Opary kawy i polonistka w kokonie światła monitora. Czasem niekontrolowany wybuch śmiechu, czasem łza, często lektura pochłania uwagę niepodzielnie. Nic dziwnego? Lecz to nie wiekopomne dzieła klasyków czy awangardowe niespodzianki, lecz teksty uczniów. Ich autorzy budzą często fascynację i emocje w sposób zapewne dla siebie samych zaskakujący.

W tekście *Jak się ma „szkolne dziennikarstwo”?* (KE nr 2/2015) starałam się zebrać uwagi wynikające z rozpoznania możliwości realizacji publicystyki w wykonaniu uczniowskim oraz przedstawić zestaw rozwiązań, które wspólnie sprawdziliśmy. Od tego czasu doświadczenia nieco okrzepły, a spektrum działań poszerzyło się. Po kilku latach pracy z klasami „dziennikarskimi” chciałabym się przyjrzeć efektom. Jak rzeczywiście potrafią pisać uczniowie liceum? Jakie ukierunkowania tematyczne i stylistyczne wykazują?

W moim odczuciu publicystyka uczniowska „działa”. Nie tylko po prostu „funkcjonuje”, ale także buduje za pośrednictwem tekstu i reakcji nań relacje często niedostępne w codziennych szkolnych kontaktach. Nie śmiałabym osądzać znaczenia takiej komunikacji dla autorów, choć często cieszył mnie ich odzew. Dostrzegam jednak zyski, których trudno się wyprzeć, ba, nawet je przemilczeć. Zatem efektem pracy dziennikarskiej w szkole oraz cichym polonistycznym i osobistym profitom – intelektualnym, emocjonalnym, społecznym – z lektury setek publicystycznych tekstów uczniów chciałabym poświęcić kilka refleksji.

### „Horyzont zdarzeń”

Wielu pracom szkolnym przyświeca zasada „bezpieczny jest schemat”, ambitniejsze rozwiązania bywają ryzykowne i – niezależnie od ilości i jakości zachęt – niewiele będzie się czuło tak pewnie, by po nie sięgnąć.

Forma publicystyczna często w większej mierze wyzwala myślenie, odwagę wygłaszania własnego zdania, choć nie neguje przecież kształtowania logicznego toku wypowiedzi, skłonności do konkretności czy szukania ciekawego, indywidualnego stylu. Jednak te możliwości, jak się okazuje, potrafią również przerażać. Są uczniowie, którzy zrezygnują z podjęcia publicystycznego wyzwania, są też tacy, którzy zbędą je płytkim stereotypem lub czczym moralizatorstwem. Jednak miałam szczęście czytać zbyt wiele świetnych tekstów, by nie zacząć traktować ich jak prawdziwe prezenty, niespodzianki, odkrycia.

Przeгляд całokształtu ciekawych doświadczeń czytelniczych byłby już obszerny, dla przejrzystości chciałabym więc skupić się na wrażeniach z lektury tekstów kilku Autorów, maturzystów z 2017 roku, w kontekście okoliczności, jakie dla powstawania prac zaistniały. Publikacje tworzone były regularnie od klasy pierwszej, w której przeprowadzona była seria warsztatów prezentujących gatunki dziennikarskie. Szybko stało się jasne, że najlepiej sprawdza się dawanie dużej dowolności tematycznej i formalnej. Była więc zlecana praca w konkretnym gatunku (artykuł, wywiad, recenzja, reportaż, felieton) lub w dowolnej formie, a wokół szerokiego zakresowo tematu. Sprawdzały się również elastyczność i dialog. Zamiast pracy zleconej można było zaproponować inny (konkretny) pomysł, np. tekst w szczególnie ulubionej formie lub na interesujący autora temat, zaś nie mając koncepcji, porozmawiać (zwykle rozwiązanie pojawiało się już w pierwszych minutach takiej „burzy mózgow”). Poszczególne teksty były recenzowane także w kontekście innych prac ucznia, jego zainteresowań, ewolucji umiejętności. Uwagi zaś często w sposób naturalny przybierały formę nie tyle uzasadnienia oceny i wskazówek, co głosu w dyskusji. Podstawowym polem dla stałych publikacji był portal „YoungFace.TV – pierwsze ogólnopolskie medium szkolne”, prowadzony przez Bartosza Pawłowskiego i Przemysława Martyńskiego. Współpracowaliśmy też w obszarze dziennikarskim z mediami i instytucjami lokalnymi. Pojedyncze teksty ukazywały się w „Cogito” oraz na łamach „Kwartalnika Edukacyjnego”. Niektóre publikacje stanowiły podstawę do dyskusji lekcyjnych lub ćwiczeń. Każdego roku (z feriami i wakacjami włącznie, bo niektórzy uczniowie chcą pisać także w czasie wolnym) przez moje ręce przechodzi zwykle około 300 takich prac, do publikacji kierujemy ponad 200 z nich.

W takich okolicznościach miałam okazję poznać zainteresowania, typy wrażliwości i różne sposoby myślenia uczniów, którzy postanowili w wartościowy sposób podejść do publicystycznego wyzwania. Spośród nich chciałabym przedstawić wrażenia z lektury tekstów Sylwii, Moniki, Michała i Piotra. Te

4 „dziennikarskie portrety” dobieram, kierując się różnorodnością stylistyczną i tematyczną publikacji oraz... subiektywnym kryterium nadrzędnym – jakością wrażeń czytelniczych dostarczanych przez Autorów. Wśród moich oczekiwań nie było bezbłędności (choć często otrzymywałam wysoki poziom poprawności językowej czy kompozycyjnej). Źródłami zainteresowania były raczej świadectwa rzeczywistych poszukiwań w poznawaniu świata i kształtowaniu światopoglądu, pomysłowość, wnikliwość. Fakt, że wiele tekstów licealistów było ewidentnym etapem pośrednim na drodze osobistego rozwoju, uznaję za atut. W poniższym zestawieniu nie mam zamiaru tworzenia psychologicznych portretów Autorów, lecz odzwierciedlenie fragmentu wiedzy o nich, danego mi do odczytania. Pięknego fragmentu.

### Sylwia – słowa, które niosą

Niekiedy Sylwia przyznawała się do braku pomysłu, potem jednak zawsze dostawałam tekst, który czytało się jednym tchem i ze szczerym zainteresowaniem. Okazywało się, że pisanie może się stać dla licealisty czynnością bardzo naturalną, gdzie słowa same niosą. Wspólny mianownik wszystkich prezentowanych prac stanowiły precyzja i przejrzystość kompozycyjna, które jednak nigdy nie owocowały schematycznością (czego przedsmak stanowią często same intrygujące tytuły, np. *Bezmiar uczuć w „Żywych trupach”* czy *O inspiracji znalezionej w szafie*). Te właściwości stylu najlepiej obrazują rzetelne recenzje. Ujmuję mnie w nich autentyzm; Autorka nie kreuje się na znawcę tematu, mentorkę, guru, lecz wybiera wiarygodną postawę licealistki, która dysponuje już pewnym zestawem narzędzi analizy służących ocenie kulturowych przekazów, jednak świadomej pewnego stadium rozwoju swojego warsztatu. W ten sposób teksty wybrzmiewają po prostu naturalnie. Dowodzi tego także dobór przedmiotów recenzji. Były wśród nich film i gra komputerowa, jednak najczęściej seriale. Sylwia otwarcie odnosi się do kontaktu z przekazami zdecydowanie popkulturowymi, jednak stara się na nie spojrzeć dojrzałe, nawet mając do czynienia z tzw. *guilty pleasure* – serialem nieoperującym wyszukаныmi środkami wyrazu, schematycznym, oglądanym „w tajemnicy” w zaciszu domowym. Warto dodać, że czyni to również z pozycji licealistki niestroniącej od kultury wysokiej. Przykładem może być obszerna recenzja popularnego serialu *Przyjaciele (Friends)*<sup>1</sup>. Tekst podporządkowany jest szukaniu przyczyn przywiązania widzów, a te Sylwia odnajduje w różnorodności charakterów postaci, ich psychologicznej

<sup>1</sup> S. Buksa, *I'll be tere for you*, YoungFace.TV, 16.02.2017, [dostęp: 30.07.2017].

wiarygodności, łatwości utożsamienia się z problemami (także codziennymi i prostymi) bohaterów: „Żaden z nich nie jest czarno-biały, mają swoje mocne i słabe strony, upodobania i talenty, lęki i słabostki. (...) Obserwujemy dynamicznie zmieniające się relacje między przyjaciółmi. Widz ma wrażenie, że oni wszyscy marzą, myślą, czują, cierpią na naszych oczach. Są po prostu żywi i autentyczni, a przez to bliżsi naszemu sercu”. Prosty przekaz okazuje się odpowiedzią na uniwersalne pragnienia i potrzeby (nie tylko) młodego człowieka – ucieleśnieniem marzeń o prawdziwej przyjaźni, ale też źródłem wiedzy o kulturowym obrazie lat 90. w Nowym Jorku.

Innym ciekawym dowodem autentyczności jest negatywna recenzja serialu *Pamiętniki wampirów*<sup>2</sup>, w której Sylwia przyznaje się (ze wstydem) do początkowej nim fascynacji, a ponieważ tę wielu nastolatków podzielało, na własnym przykładzie szuka jej przyczyn oraz źródeł zawodu, odnosząc się również do ewoluującego z wiekiem gustu.

Obok seriali nakierowanych na rozrywkę Sylwia sięgnęła w recenzjach również po ambitniejsze pozycje. Już jako maturzystka przygotowała recenzję głośnego *Narcos*<sup>3</sup>, przeprowadzając jednocześnie uważniejsze badania kontekstowe. Produkcję, odnoszącą się do biografii Pablo Escobara, przedstawia przez pryzmat wiarygodności historycznej (realizowanej na różnych poziomach). Serial jest traktowany już nie tylko jako źródło rozrywki, lecz także wiedzy, weryfikowanej w oparciu o inne źródła. Ambitniejsza produkcja jest jednocześnie oceniana na liczniejszych poziomach (dotyczy analizy scenografii, rekwizytów, zabiegów językowych, konstrukcji serialowej narracji). Uwaga poświęcona została także relacji twórcy – widzowie, w szczególności mechanizmom budującym stosunek do bohaterów („Historia Escobara jest jedną z tych, które szokują i imponują jednocześnie”. „Przeciętny widz, który pierwszy raz spotyka się z tymi informacjami, doznaje szoku. Trudno uwierzyć, o jak dużych ilościach i jak zaskakujących sposobach transportu opowiada serial. Z drugiej strony zaczynamy doceniać spryt i pomysłowość, a po jakimś czasie być może stajemy się nieco zazdrośni, bowiem na naszych oczach Pablo Escobar zostaje milionerem.”).

Umiejętnością Sylwii, ujawnioną właśnie w tekstach dziennikarskich, było ciepłe i wnikliwe spojrzenie na otoczenie, pięknie owocujące w wywiadach. Autorka potrafi uczynić interesującymi dla czytelnika rozmowy z osobami w różnym wieku i o zróżnicowanych bagażach doświadczeń życiowych. Obrazuje to zesta-

<sup>2</sup> S. Buksa, *Co za dużo, to niezdrowo*, YoungFace.TV, 15.09.2015, [dostęp: 30.07.2017].

<sup>3</sup> S. Buksa, *„Plata o płomo” – a Ty, co byś wybrał?*, YoungFace.TV, 5.12.2016, [dostęp: 30.07.2017].

wienie dwóch tekstów. Jeden z nich to wywiad z absolwentką szkoły, stawiającą pierwsze akademickie kroki<sup>4</sup>. Rozmówcy z najbliższego otoczenia często pojawiają się w uczniowskich tekstach. I świetnie! Naświetlanie doświadczeń rówieśników lub osób niewiele starszych pomaga w refleksji nad własnymi planami. Drugi tekst powstał w ramach współpracy z Miejską Biblioteką Publiczną w Łańcucie i towarzyszył spotkaniu z pisarką, autorką książek dla dzieci oraz wydawnictw kulinarnych, Joanną Krzyżanek<sup>5</sup>. Tu Sylwia wykazała się dodatkowo przygotowaniem do rozmowy z nieznaną wcześniej osobą, a dobór pytań wskazywał na wyraźną orientację w dotychczasowej pracy rozmówcy, a także na sytuowanie treści w ciekawych kontekstach. W obu wywiadach Sylwia odnosi sukces, ukazując bohaterki jako osoby wartościowe i inspirujące, a jednocześnie bliskie czytelnikowi.

Moje najcieplejsze wspomnienie wiąże się jednak z felietonem *O inspiracji znalezionej w szafie*<sup>6</sup>. Stanowi on dla mnie kwintesencję indywidualnego rysu dziennikarskich tekstów Sylwii – budowania ciekawego komentarza wokół niepozornych elementów rzeczywistości. Powstał wokół ogólnego tematu „życiowych inspiracji”, a większość piszących wybrała wtedy odniesienie do działalności osób publicznych. Sylwia, wychodząc od detalu: serii rodzinnych zdjęć na dnie szafy oraz odnoszących się do codziennych sytuacji wspomnień, zbudowała obraz życia swoich pradiadków, doceniając ich szacunek dla pracy, budowanie prostych i pięknych więzi rodzinnych, skromność i rzetelność. W felietonie styl życia przodków przedstawiony jest w kontekście popularnych współczesnych dążeń i sposobów rozumienia sukcesu. Tekst ciekawie wygląda również na tle nieco wcześniejszego, w którym Sylwia rozprawia się ze zjawiskiem zbyt obszernego dokumentowania, a częściej kreowania, swojego wizerunku w mediach społecznościowych<sup>7</sup>. Punktem wyjścia obu felietonów stały się zdjęcia, które jednocześnie dały podstawę do odmiennych refleksji.

W ten sposób mogłam z radością poznać lepiej Sylwię, jej skłonność do precyzji, a jednocześnie budowanie autentycznego i wiarygodnego, pozbawionego zbędnego patosu, przekazu.

## Monika – czego dotknie, zmienia w złoto

Monika stała się dla mnie fenomenem i rzadko spotykanym wzorem postawy mądrze poszukującej. Nie tylko polonistyczną przecieź, ale i ogólniej –

<sup>4</sup> S. Buksa, *Podążając własną ścieżką*, YoungFace.TV, 27.05.2017, [dostęp: 30.07.2017].

<sup>5</sup> S. Buksa, *O życiu pachnącym czekoladą*, 7.06.2015, [dostęp: 30.07.2017].

<sup>6</sup> S. Buksa, *O inspiracji znalezionej w szafie*, YoungFace.TV, 24.09.2016, [dostęp: 30.07.2017].

<sup>7</sup> S. Buksa, *Internetowe love story*, YoungFace.TV, 26.07.2016, [dostęp: 30.07.2017].

nauczycielską, radością jest uczeń mający wątpliwości i szukający odpowiedzi, a często także skłaniający się do ich wspólnego znajdowania. Paradoksalnie, taka właśnie postawa cechuje w tym przypadku osobę o sporej wiedzy i osiągnięciach z zakresu różnych dziedzin, a zachowującą skromność istoty nieustannie świadomej własnego rozwoju. Monika próbowała realizować wszystkie prezentowane gatunki publicystyczne, w każdym z nich przedstawiając prace świetnej jakości.

Najważniejszym atutem jej tekstów jest umiejętność swobodnego operowania słowem. We wszystkich pracach Moniki precyzja i bogaty zasób leksykalny pozostają w równowadze z plastycznością opisu i płynnością stylu. Niejednokrotnie po przeczytaniu szczególnie udanego zdania odrywałam się od lektury z poczuciem autentycznego podziwu. Estetycznej przyjemności dostarczały fragmenty obrazowe, jak ten z felietonu podsumowującego wrażenia z wycieczki do Paryża: „Przy odrobinie wyobraźni usłyszeć można krzyki (tylko pozornie niemych) gargulców, które budzą do pracy starego dzwonnika z Notre Dame. Nierzadko podążało za mną przeświadczenie, że zza rogu słynnego Placu Pigalle, dziś skalanego przez szyld »McDonalda«, wyłoni się sam Ludwik XIV ze świtą, otoczony aurą uwielbienia”<sup>8</sup>. Lekkości zaś dodawały błyski humoru i ironii. W felietonie *Slanging, czyli z polskiego na nasze*<sup>9</sup> z uśmiechem czytamy: „Słyszałam, że w Warszawie w Zaduszki (ku chwale Ameryki!) nie chodzi się już na cmentarz, tylko »na grobbing«, nie na zakupy, tylko »na shopping«, nie do kościoła, tylko na »churching«. Niedługo, w Polsce, nie będzie się chodzić do szkoły, tylko »na schooling«, nie do restauracji, tylko »na eating«. A pomyśleć, że wszystko zaczęło się od reklamy »Żubra« i »łomzingu«...”

W niektórych tekstach zaskakiwała nieszablonowość ujęcia tematu. Oto przykład. Temat: „Wydarzenie, które wstrząsnęło moją miejscowością”, gatunek dowolny. Czytałam ciekawe artykuły odnoszące się do znanych lokalnych okoliczności – historycznych i współczesnych – opisy sukcesów lub tragedii mieszkańców naszego regionu. Od Moniki dostałam zaś propozycję oryginalną i z akcentami tragicomicznymi. „Rok 1986. Październikowy ranek. Godzina piąta czasu polskiego. (...) Mieszkańcy śnią o swych codziennych sprawach, o wczorajszym filmie i jutrzejszym obiedzie. Nikt z nich nie przeczuwa, że za kilka minut rozegra się wydarzenie, które spędzi im sen z powiek” – to lead przeprowadzonego z babcią wywiadu *Jak rozpętali trzecią wojnę światową...*<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> M. Michna, *Berło Europy, czyli złoty wschód słońca nad Sekwaną*, YoungFace.TV, 6.12.2015, [dostęp: 20.08.2017].

<sup>9</sup> M. Michna, *Slanging, czyli z polskiego na nasze*, YoungFace.TV, 12.10.2015, [dostęp: 20.08.2017].

<sup>10</sup> M. Michna, *Jak rozpętali trzecią wojnę światową...*, YoungFace.TV, 30.04.2015, [dostęp:

Autorka poprowadziła rozmowę tak, by wyeksponować panikę wokół wydarzenia w ostatecznym rozrachunku niegroźnego – niefortunnego wybuchu podczas konserwacji pobliskich urządzeń związanych z dystrybucją gazu. Sprowokowała odtworzenie emocji towarzyszących świadkom oraz uzasadnienie ich nasilenia (tkwiące w dezinformacji oraz świeżym wspomnieniu katastrofy w Czarnobylu przed zaledwie kilku miesięcy od opisywanych wydarzeń). Ciekawie naświetlone zostały również mechanizmy narastania paniki w małej społeczności. Wreszcie za sprawą komentarzy rozpatrujących wspomnienia z współczesnej pisaniu perspektywy, pojawiły się elementy komiczne.

Podobnie jak Sylwia, Monika posiadała umiejętność szukania tematów w najbliższym otoczeniu i czynienia ich naprawdę ciekawymi. W jednym z tekstów Autorka z ironicznym zacięciem wyśmiewa komercyjny charakter okresu bożonarodzeniowego, zaskakując puentą zawierającą dobrotliwą obronę „świętecznej gorączki”<sup>11</sup>. Swoją pierwszą recenzją<sup>12</sup> Monika wygłosiła potępienie programów paradokumentalnych, odnosząc się jednak do mechanizmów kreujących ich popularność oraz społecznych skutków teje. W roku maturalnym zaś, kierowana własnymi doświadczeniami, napisała tekst o sposobach radzenia sobie ze stresem oraz charakterze i skuteczności edukacji w tym zakresie<sup>13</sup>.

W przeglądzie prac publicystycznych tej Autorki nie może zabraknąć recenzji wyróżniających się umiejętnym operowaniem kontekstami i dostrzeganiem konwencji. Wieloaspektowe spojrzenie ujawnia się nawet, gdy obiektem oceny jest animacja dedykowana dzieciom. W recenzji filmu *Zwierzogród*<sup>14</sup> Monika dowodzi wartości produkcji jako rodzinnej, niosącej sporo przyjemności, lecz również refleksji, także dorosłym widzom. Wskazuje na alegoryczność postaci i słodko-gorzki obraz współczesnego społeczeństwa, podany w ciepłej, humorystycznej formie oraz zabiegi kierowane wyraźnie do widzów starszych (np. „Bez echa pozostać nie mogą także trafne, feministyczne wtrącenia, które nieraz są jednocześnie celną puentą dla danej sytuacji”). Najcieplejszym wspomnieniem z lektury tekstów Moniki jest zaś opublikowana w „Cogito” recenzja jej ulubionej książki – *Przeminęło z wiatrem*<sup>15</sup>, „którą czytały nasze babcie »pod szkolną ławką«, bacznie kryjąc

20.08.2017].

<sup>11</sup> M. Michna, *Niewolnicy świąt*, YoungFace.TV, 20.12.2017, [dostęp: 20.08.2017].

<sup>12</sup> M. Michna, „Dlaczego ja” to muszę oglądać?, YoungFace.TV, 18.11.2017, [dostęp: 20.08.2017].

<sup>13</sup> M. Michna, *Nikt nie mówił, że będzie łatwo*, YoungFace.TV, 26.02.2017, [dostęp: 20.08.2017].

<sup>14</sup> M. Michna, *Życie to (nie) bajka?*, YoungFace.TV, 3.01.2017, [dostęp: 20.08.2017].

<sup>15</sup> M. Michna, *Klasyka, która nie przeminie*, „Cogito” 2015, nr 10, s. 37.

się przed wzrokiem nauczyciela. Powieść która chwytła za serce Amerykanów w każdym wieku, każdej rasy, ubogich i tych, którzy mogliby wykupić całą Atlantę z zapachem jej dawnej świetności tak doskonale opisanej przez Margaret Mitchell”. W tekście pisanym jeszcze w klasie pierwszej Autorka już sprawnie posługiwała się kontekstami biografii autorki, historii, współczesnego (zarówno powstaniu powieści, jak i czasowi akcji) kształtu społeczeństwa amerykańskiego. Jednak mimo bogactwa informacyjnego, tekst tchnie autentyczną książkową fascynacją, którą czytelnik czuje się zarażony, bo została zakorzeniona w doświadczeniu mądrej lektury. „Czytelnik uwielbia (...) Rhetta Butlera za cynizm, niedbałą elegancję, bezczelność, ale przede wszystkim za jego niezwykle uczucie do Scarlett. Uwielbia go, choć bohater jest spekulantem i draniem. (...) Wreszcie uwielbia samą Margaret Mitchell, która włożyła mu w usta przepełnione ironią i goryczą słowa...”. Chciałoby się dopisać: zaś czytelnik recenzji Moniki uwielbia tak umiejętne przekazanie mądrej fascynacji książką.

Praca z Moniką była szczególnym wyzwaniem, „szlifowaniem diamentu”, wymagała dawania pretekstów do rozwoju osobie skromnej i ambitnej, ze świetnymi wynikami już na początku licealnej drogi. Patrząc zaś z perspektywy trzech lat, słowo „praca” najchętniej zmieniałbym na „wspólne poszukiwania”, bo Autorka ułatwiła mi zadanie, stawiając sobie wysokie wymagania, a nade wszystko uprzyjemniła, dając piękne preteksty do rozwijającego dialogu.

## **Michał – siła i broń poszukującego**

W myślach zwykłam nadawać Michałowi przydomek „filozofa”. Często w trakcie lekcji zastawałam go w sytuacjach zamyślenia i choć najprostszym wyjaśnieniem byłby po prostu za mało interesujący temat lub tok zajęć, odpowiedzi i prace jasno wskazywały, że w głowie Michała dzieje się „Coś” – z zamierzonym wielkim „C”. Wśród tekstów publicystycznych tego Autora na szczególną uwagę zasługują felietony zakorzenione w zainteresowaniu historią, polityką, kwestiami społecznymi i kulturą. Choć sądy wyrażane były w sposób zdecydowany, przede wszystkim wskazywały postawę świadomego poszukiwacza, obserwatora rzeczywistości i obrazowały pewną fazę dojrzewania światopoglądu. I ta świadomość zdawała się Autorowi towarzyszyć. Siłę i broń uczynił Michał z ironii, często w wariacie mocno prowokującym. Choć doświadczenie nakazywałoby dystans względem takiego tonu oraz kojarzenie go z „buntem dla buntu”, kontekst innych prac i codzienności szkolnej pozwolił mi inaczej czytać teksty Michała.

Ironiczny ton ujawniony został bowiem właśnie w publicystyce, podczas gdy w sytuacjach rozmów i w innych pracach Autora cechowały stonowanie oraz rozważa w doborze treści i środków wyrazu.

Przykłady mogą stanowić felietony polityczne i społeczne. Jedna z prac dziennikarskich miała być inspirowana spotkaniem z absolwentką, osobą niepełnosprawną z niezwyklej uporem przełamującą różnorodne bariery, aktywną społecznie studentką. Większość przedstawionych wtedy tekstów miała po prostu charakter relacji ze spotkania, jednak Michał postanowił inaczej. Powstał zadziorny felieton *Ciężkie jest życie miłosiernego*<sup>16</sup> – ironiczny poradnik dla polityków dotyczący instrumentalnego traktowania spraw osób niepełnosprawnych. W innym tekście w sposób zwięzły i konkretny, acz niepokorny, Autor rozprawiał się z potocznym rozumieniem pojęcia „demokracja”<sup>17</sup> i standardowymi z nim skojarzeniami. W felietonie *Chleba i gilotyny*<sup>18</sup> ironia służy wyrażeniu smutnej refleksji o mechanizmach publicznych sporów i buntów, zakorzenionej w kontekście historycznym. Wreszcie w bodajże najbardziej zaciętym tekście pt. *Nienawidźmy się wszyscy*<sup>19</sup> dostajemy bardzo skrajną opinię o efektywności kampanii antyhejterskich oraz dywagacje o oksymoronicznym „ograniczeniu wolności słowa”.

Każdy z powyższych przykładów prowokował do dyskusji, każde z ujęć tematów polityczno-społecznych mogło budzić zastrzeżenia, jednak też w każdym z wymienionych przypadków – także gdy sądy przybierały skrajnie zadziorną postać – padały konkretne argumenty. Nawet jeśli były sformułowane tak skrajnie, jak w prowokacyjnym *Nienawidźmy się wszyscy* („Dlaczego ludzie piszą te okropne rzeczy? Bo mogą. Po prostu. To główny powód istnienia »hejtu« i »mowy nienawiści«, te zjawiska będą trwały w Internecie tak długo, jak będzie w nim panowała wolność słowa. Tak, to ona jest przyczyną okropieństw wypisywanych przez »hejterów«). Jak więc trwale zlikwidować »hejt«? Musi przepaść swoboda wypowiedzi i anonimowość”) i podczas czytania riposta natychmiast zawisała w powietrzu, były jednak pretekstem do zgłębienia tematu. I może właśnie to jest największą wartością felietonów Michała – stanowiły pojedyncze głosy w dyskusjach, które jeszcze długo zamknięte nie będą. Być może również w dyskusjach Autora z samym sobą w ramach ewolucji światopoglądu. Pięknie było natomiast obserwować sam proces dociekania, analitycznego myślenia, prób wnikania w ukryte sensy społecznych zjawisk i zrozumienia ich w kontekście historycznym.

<sup>16</sup> M. Malski, *Ciężkie jest życie miłosiernego*, YoungFace.TV, 5.11.2015, [dostęp: 17.08.2017].

<sup>17</sup> M. Malski, *Wszyscy o tym mówią, nikt nie rozumie*, YoungFace.TV, 27.09.2015, [dostęp: 17.08.2017].

<sup>18</sup> M. Malski, *Chleba i gilotyny*, YoungFace.TV, 20.07.2016, [dostęp: 17.08.2017].

<sup>19</sup> M. Malski, *Nienawidźmy się wszyscy*, YoungFace.TV, 4.08.2017, [dostęp: 17.08.2017].

Oddzielny wątek felietonowy stanowią teksty zakorzenione w kulturze. *Linie i plamy a litery*<sup>20</sup> to głos sprowokowany cyklem warsztatów z analizy malarstwa, odbywanych w łańcuckim Muzeum-Zamku. Autor skromnie obrazuje „przełamanie pierwszych lodów” w przekonywaniu się do nośności znaczeniowej malarstwa (porównywanej z literaturą). Mamy tu „puszczanie oka” do czytelnika w formie retorycznych (i z pozoru oczywistych) pytań, mamy jednak też pokorę odbiorcy, który przyznaje, że rozumienie malarstwa wymaga wysiłku i często rodzi dystans, jednak odkrywa też pola interpretacyjne pozwalające zaprzęgnąć znane narzędzia do wielopoziomowego odczytania dzieła sztuki. Mój ulubiony tekst Michała również mieści się w tematyce kultury. Gdy dostałam felieton *Nie znam G. C.*<sup>21</sup>, znane mi już było upodobanie Autora do muzycznego dorobku Republiki i Grzegorza Ciechowskiego. Tekst jednak zaskoczył – już od tytułu, bo okazało się, że muzyka stanowiła tylko pretekst do rozważań o roli kontekstów (szczególnie biograficznych) w odbiorze. „Lubię, gdy artysta pozostaje artystą” – pisze Michał – i choć przyznaje, że dla pełnego zrozumienia sensów odniesienie do okoliczności powstania utworu bywa konieczne, jednak często po prostu burzy przyjemność czytelnika, słuchacza. Odnosząc się do przykładów, prezentuje model odbiorcy, który niekiedy świadomie wybiera niewiedzę, eksponując odczytanie skupione na samym dziele. Myśl ta była i osobista, i zaskakująca, bo w innych typach szkolnych wypowiedzi interpretacje kontekstowe były wręcz specjalnością Autora.

Czytanie tekstów Michała po prostu dawało przyjemność, drażniąc śmiałością sądów, lecz intrygując argumentacją. Lektura nie była pozbawiona doznań czysto estetycznych w kontakcie z szerokim wachlarzem leksykalnym – od świadomie stosowanych kolokwializmów po precyzyjną terminologię, w obserwacji poszukiwań kompozycyjnych (klamr, paralelizmów). Najpiękniejsze wrażenie wywierała jednak postawa poszukiwacza sensów rzeczywistości, który w ciekawie stosowanej ironii (i autoironii) odnalazł narzędzia powoli, lecz systematycznie, porządkujące światopogląd.

## Piotr – teksty jak rozmowy

Domeną Piotra były recenzje filmowe i to one przyniosły mi odkrycie potencjału i bogactwa, które „siedzą w głowie” człowieka w sytuacjach lekcyjnych powściągliwego i dokładnie ważącego słowa. Już od pierwszego tekstu widoczny

<sup>20</sup> M. Malski, *Linie i plamy a litery*, YoungFace.TV, 21.11.2016, [dostęp: 17.08.2017].

<sup>21</sup> M. Malski, *Nie znam G. C.*, YoungFace.TV, 28.09.2016, [dostęp: 17.08.2017].

był charakterystyczny styl i sposób budowania łączności z czytelnikiem. Obiektami dywagacji były zarówno filmy – klasyki, nagradzane współcześnie dzieła sztuki filmowej, jak i przekazy popkulturowe. Już ta różnorodność wskazuje na orientację w kinowym świecie, a potwierdza ją stosowane słownictwo odnoszące się do języka filmu. Dominują: kondensacja treści i skłonność do konkretności przy zachowaniu jasności przekazu. Styl jest często obrazowy („Galaktyka na ekranie jest kolorowa, żywa, momentami jaskrawa, lecz z tej barwności wydobywa się momentami mrok”<sup>22</sup>), kompozycja nieschematyczna, a ocenie podlegają różnorodne elementy tworzywa filmów. Te wnioski stanowią jednak po prostu charakterystykę dobrych recenzji, więc gdzie tu źródła wiedzy o Autorze, jego dziennikarskiej „taktyce” i stylu?

Po pierwsze, z recenzji wynika dojrzałość spojrzenia na różne przekazy, budowana w odniesieniu do rozsądnych oczekiwań wobec wybieranych przez twórców gatunków i konwencji oraz wartościowanie w obrębie zdiagnozowanej kategorii. W ten sposób treści zyskują na wiarygodności. Świetnym przykładem takiej strategii są teksty odnoszące się do popkultury, w szczególności „kina superbohaterskiego”. Autor rozpatruje je z ciepłą akceptacją dla wyznaczników gatunku – schematyczności fabuły i konstrukcji bohaterów, wyraźnych klasyfikacji moralnych, specyficznej dawki (i charakteru) poczucia humoru, znaczenia efektów specjalnych. Wyraźnie podkreśla, że ten typ kina ma po prostu bawić, a jeśli przy okazji jest dobrze zrealizowany na różnych poziomach, to tylko lepiej. Recenzje (np. *Deadpoola*, *Strażników Galaktyki* czy *Legionu samobójców*<sup>23</sup>) w wykonaniu Piotra jasno wskazują na świadomość rozróżnienia między kulturą wysoką i masową, a także dokładne wartościowanie przekazów tej drugiej. Dość przyznać, że choć z „kinem superbohaterskim” miałam przygodny kontakt, te teksty po prostu mnie nim zainteresowały. Wyraźne jest także świadome postrzeganie przekazu filmowego jako gry twórców z widzami. Świadczą o tym elementy analiz intertekstualnych, trafne dostrzeżenie i interpretowanie parodii, ocena konstrukcji bohaterów i umiejętności aktorskich przez pryzmat utożsamienia z postaciami lub antypatii względem nich.

Innym szczególnym wyznacznikiem recenzji jest ciekawe budowanie kontekstów (w zakresie ich liczby i różnorodności). Głos o jednym z sezonów serialu *Gra o tron*<sup>24</sup>, podporządkowany ocenie logiki budowania wątków,

<sup>22</sup> P. Wołowicz, *Space opera w rytmie lat 80.*, YoungFace.TV, 22.06.2017, [dostęp: 25.07.2017].

<sup>23</sup> P. Wołowicz, „*Deadpool*” – szaleństwo na ekranie, „Cogito” 2016, nr 10, s. 35; „*Suicide Squad*” – samobójstwo na ekranie, „Cogito” 2017, nr 2, s. 38-39.

<sup>24</sup> P. Wołowicz, *Co się stało z „Grą o tron”?*, YoungFace.TV, 6.11.2015 [dostęp: 21.07.2017].

oparty był na odniesieniach politycznych i psychologicznych. Bywało również sporo ciekawych wzmianek o okolicznościach powstawania filmów, dyskusjach poprzedzających premierę. Ten aspekt jest szczególnie rozwinięty we wspomnianych komentarzach do „kina superbohaterskiego”. W jasny (nie tylko dla „wtajemniczonych”) sposób Autor żongluje odniesieniami do sieci powiązań w tym popkulturowym gąszczu (komiks, serial, film oraz niezbędne wzmianki o strategiach wiodących producentów). We wszystkich tekstach myślenie analityczne przeplata się z wnioskami uniwersalizującymi, wskazującymi konwencje (i ich łamanie), motywy, symbolikę. Przykładem niech będą dwa fragmenty komentarza do „Taksówkarza” Scorsese: „...[w świecie przedstawionym] możemy zauważyć podział sferyczny – dni są przeznaczone na kwestie pozytywne, zaś noc – na zło panujące w mieście”; „Nie można przejść obok filmu Scorsese bez doszukania się motywów chrześcijańskich – czy Travis nie jest Mesjaszem, który chce uratować Marię Magdalenę? Czy zakończenie nie jest próbą chrześcijańskiej zdolności przebaczenia? Nie tylko wobec postaci w filmie, ale nas samych – widzów?”.

Na koniec zachowuję atut w mojej opinii najdobitniej oddający indywidualność stylu – sposób budowania relacji z czytelnikiem, dość (w kontekście precyzji opracowań) zaskakujący. Do każdej recenzji włączony jest płynnie szereg odniesień do osobistych doświadczeń odbiorcy kultury. Autor jednak nigdy nimi nie przytłacza. Co więcej, recenzje zyskują rys autentycznego zapisu wrażeń i rozważań, a choć oceny cechuje pewność, jest w nich jednocześnie szacunek dla opinii odmiennych. Mamy zatem wzmianki o reakcjach na konkretne sceny, otwarte przyznanie do wzruszeń, rozbawienia czy znużenia. Szczerość i autentyczność przekazu „bije z tekstu”, a oceny – choć bardzo konkretne i wyrażane różnorodnie – nie brzmią jak morały „oświeconego”, ale jak fragment mądrej rozmowy o filmie. Najdalej posuniętym przejawem takiego budowania więzi z czytelnikiem był tekst pozostający na pograniczu felietonu i recenzji, dotyczący *Jurassic Park*<sup>25</sup>. Punktem wyjścia uczynił Piotr wspomnienie z dzieciństwa, do którego odniósł się już z perspektywy maturzysty. Zyskujemy tu obrazowe wprowadzenie: „Przed sobą mamy ciemny pokój, a jedyne światło pada z telewizora (to jeszcze ten typ TV przypominający cegłę). Przed ekranem siedzi po turecku mały chłopak. Postać jest nieruchoma, rysy twarzy zamarłe. Otwarte na oścież usta stawiają jednoznaczny diagnozę – fascynacja. Zapytasz zatem, w co wpatruje się to dziecko? (...) [Dzieciak] kupował dużo książek związanych z dinozaurami,

<sup>25</sup> P. Wołowicz, *Rawr*, YoungFace.TV, 4.01.2017, [dostęp: 21.07.2017].

uczył się na pamięć ich nazw, planował być archeologiem. Jednak to wszystko były nieruchome obrazki, puste nazwy, potwory z książek nie budziły tylu emocji. (...) Jednak podejście do tej sprawy zmieniło się po obejrzeniu pewnego filmu”. To jedyne tak obszerne wprowadzenie wątku osobistego, lecz jednocześnie uniwersalnego. Tekst – w dalszej części przeistaczający się już w konkretne uwagi recenzujące – zyskuje dodatkowe tematy (np. ewolucji gustu, roli doświadczeń z dzieciństwa w kształtowaniu dojrzałego sposobu myślenia), a więz z czytelnikiem zostaje zbudowana na bazie analogicznych doświadczeń. Wszystkie osobiste akcenty w recenzjach sprawiają, że teksty po prostu się pochłania jako wiarygodne i pozbawione moralizatorskiego tonu, jako namiastkę swobodnej, choć konkretnej, rozmowy z człowiekiem „z krwi i kości” (oraz wyobraźni).

## Epilog, czyli dwie łzy polonistki

Na zakończenie chciałabym przywołać jeszcze dwa teksty dla mnie szczególne, dające błysk iluminacji w spojrzeniu na Autorów. A Ci, choć bardzo różni w charakterach, światopoglądach i sposobach budowania relacji, stworzyli reportaże, które mają dwa wspólne aspekty: tematyka została oparta na osobistych doświadczeniach, lecz autorzy usunęli się w cień opowiadanych historii, a wyeksponowali inne osoby. W kontekście codziennych doświadczeń – „ekshibicjonizmu” w mediach społecznościowych, wypowiedzi epatujących płytką egzaltacją – te wyrazy szczerzego szacunku do drugiego człowieka wycisnęły łzy. A wzruszenie wynikało właśnie z faktu, że autorzy, ukrywając się za historią, ujawnili ten piękny aspekt własnych postaw.

„Kuba powtarza sylaby, których musi się nauczyć przed wizytą u logopedy. Siostra pokazuje mu książeczkę z obrazkami i napisami, a on powoli, rozmyślając nad obrazkiem, stara się odczytać, a raczej przypomnieć sobie, jaka sylaba tam jest. Po chwili wymawia ją, sepleniąc niepewnym głosem. Irytuje się, niekiedy krzyczy, że mu się nudzi, rozkłada się na sofie i mówi, że wystarczy” – tak rozpoczyna swój reportaż *Kochany bez względu na wszystko*<sup>26</sup> Kasia. Tematem jest odkrywanie świata przez Kubę, wtedy siedmiolatka, z Zespołem Downa oraz rola relacji rodzinnych w jego rozwoju. Gdzie tu Kasia? Wymienia się w tekście tylko dwukrotnie jako siostra, nigdy z imienia, choć nawet nieopisana wprost urasta w oczach czytelnika do cichego i pracowitego anioła rodziny, która

<sup>26</sup> K. Stafa, *Kochany ze względu na wszystko*, „Michael. Pismo Parafii pw. św. Michała Archanioła w Łańcucie” 2016, nr 3, s. 8.

przetrwiała wiele trudnych doświadczeń. Swój wkład w piękną historię Autorka ukryła skrętnie i umiejętnie, przyciągając uwagę udaną stylizacją fragmentów na język dziecięcy oraz dynamicznymi i plastycznymi opisami sytuacji. Czytelnik wręcz widzi Kubę i innych członków rodziny, dochodząc do wniosku, że jej piękno tkwi w jedności. Kasi udało się nie lada sztuka, uniknęła frazesów i ckliwości, a zbudowała obraz tak wymowny, że mimo dystansu - efektu osaczających nas manipulacji emocjonalnych – tu zyskuje się przeświadczenie o szczerości i autentyczności przekazu. I nagle rośnie wiara w wartości, proste a przecież podstawowe i niezbędne.

Gdy po raz pierwszy czytałam tekst Michała *Prawdziwe przyjaźnie rodzą się w biedzie*<sup>27</sup>, zastanawiałam się, czy rzeczywiście napisał go znany wtedy od ponad roku człowiek. Reportaż był (i pozostał) wyrazem najdalej posuniętej ekspozycji własnej trudnej historii. Własnej, jednak znów ukrytej. Co prawda Michał ujawnia niektóre swoje doświadczenia wprost, jednak nie przytłacza nimi. Stanowią jedynie kontekst uwiarygodniający ukazanie historii młodego Irakijczyka, w oczach Autora znacznie tragiczniejszej. W odróżnieniu od Kasi, Michał nie poprzestaje na zarysowaniu sytuacji kameralnej, lecz roztacza wokół tematu konteksty historyczne, społeczne, a nawet medyczne. Znów warto spytać, gdzie tu Autor? Przygotował misterną „zasłonę dymną”, którą stanowią (oprócz wspomnianych kontekstów) sposoby wprowadzania retrospekcji i plastyczne opisy postaci. Najwięcej powiedziała mi o Michale zastosowana „taktika”, dająca wrażenie porządkowania na bieżąco refleksji wokół własnych wspomnień. Autentyzmu dodaje temu reportażowemu wyznaniu ukazanie ewolucji własnej postawy, poczynając od dziecięcych jeszcze wrażeń. Wstępna refleksja: „chyba nie ma takiej rzeczy czy osoby, która mogłaby zapewnić uśmiech dziecku pełnemu energii przybitemu do łóżka”, zmienia się w podsumowujące: „z perspektywy czasu widzę, jak bardzo niewspółmierne były moje problemy wobec cierpienia młodego Irakijczyka. Jak wiele dał mi radości (...). Jak bardzo był odważny i niezłomny”. Autor, w znanym mi wycinku codzienności budujący swój wizerunek wokół czytania, umiejętności lingwistycznych, śmiało i często wykorzystujący ironię, w tym jednym reportażu, usunąwszy się w cień, wydał mi się najszczerzy i choć czytałam wiele rewelacyjnych tekstów Michała, celującego w recenzjach, ten ma dla mnie znaczenie szczególne.

<sup>27</sup> M. Wilusz, *Prawdziwe przyjaźnie rodzą się w biedzie*, „Kwartalnik Edukacyjny”, nr 2, 2016, s. 79-80.

\*\*\*

Nocna pora. Opary kawy i polonistka w kokonie światła monitora. Z każdą taką nocą bogatsza w preteksty do rozmów i refleksji, z rosnącą wiarą w ludzi myślących, rozwijających swoją wrażliwość społeczną, krytyczne myślenie i zmysł estetyczny. Z każdą taką nocą bardziej wdzięczna młodym, którzy w niezamierzony sposób uczą swoją polonistkę.

**Marta Kumorek** *jest polonistką w II Liceum Ogólnokształcącym  
w Zespole Szkół nr 1 im. Janusza Korczaka w Łańcucie*

---

---

Wiesław Setlak

## Rzeszowscy „Staropolanie”

### Krótką historia (płodnego) czasu

Publikacja zatytułowana *Staropolskie i oświeceniowe tematy i preteksty* to książka jubileuszowa związana z ćwierćwieczem istnienia Zakładu Literatury Staropolskiej i Polskiego Oświecenia<sup>1</sup>, funkcjonującego w ramach strukturalnych Instytutu Filologii Polskiej Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Rzeszowskiego. W ustalonej wówczas formule organizacyjnej Zakład działa do dzisiaj, wyróżniając się – w skali całego kraju – aktywnością badawczą<sup>2</sup>. Dobre rezultaty przynosi też prowadzona równoległe działalność dydaktyczna.

Książkę, o której mowa, konstituuje osiem artykułów napisanych przez naukowców Zakładu. Marek Nalepa i Roman Magryś (profesorowie nadzwyczajni, związani z jednostką od jej zarania) oraz adiunkci Jolanta Kowal (doktor, w Zakładzie od 1998 roku) i Grzegorz Trościński (doktor, zatrudniony od 2010 roku) opracowali po dwa tematy składające się na obszerną część naukową dzieła. Autorem treściwego dodatku historycznego jest Roman Magryś – ów dodatek jawi się jako intergralny składnik całości, pozwalający na prześledzenie ewolucji jednostki naukowej i dydaktycznej z uwzględnieniem tak istotnych antecedenencji, jak działalność prof. dr. hab. Piotra Żbikowskiego, uczonego przedniej próby, na domiar tego rozumiejącego istotę relacji mistrz – uczeń, nauczyciela badaczy współtworzących rzeszowską szkołę badań nad literaturą Oświecenia.

<sup>1</sup> W dalszym toku opracowania zamiennie: Zakład.

<sup>2</sup> O specyfice Zakładu przesądzają, jak pisze kierujący jednostką od 2007 roku dr hab. prof. UR Marek Nalepa, „badania archiwalne okresów przejściowych w naszej literaturze: baroku i oświecenia oraz oświecenia i romantyzmu. Towarzyszą im prowadzone od wielu lat w ośrodkach polskich i zagranicznych kwerendy, których efektem jest między innymi wprowadzenie w obieg naukowy utworów zapomnianych lub zupełnie nieznanymi. One też stanowią w większości zaplecze źródłowe publikowanych przez pracowników artykułów i monografii naukowych. Od kilku lat Zakład realizuje dwa zagadnienia: Badanie literatury staropolskiej oraz literatury polskiego oświecenia oraz Studia nad literaturą i świadomością estetycznoliteracką oświecenia postaniśławowskiego”. M. Nalepa, *Słowo wstępne*, [w:] *Staropolskie i oświeceniowe tematy i preteksty*, pod red. J. Kowal, M. Nalepy i R. Magryś, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2016, s. 7.

Podstawowe kierunki analizy faktów *stricte* literackich wynikają ze zrozumienia – a nie jest to bynajmniej przymiotem wszystkich historyków literatury – że współczesne badania historycznoliterackie są coraz bardziej złożone z uwagi na wielość perspektyw wyłaniających się w miarę zwiększania dystansu czasowego, rozwój metodologii i zasobów wiedzy na temat literatury staropolskiej oraz sposobów jej funkcjonowania w całym kompleksie uwarunkowań historycznych czy filozoficznych. Dzięki interdyscyplinarnym wysiłkom rzeszowskich uczonych eksplorowana przez ponad ćwierćwiecze istnienia zakładu formacja kulturowa to już z pewnością nie *terra incognita*, ale obszar rozpoznany względnie dokładnie (z dobrymi rokowaniami na przyszłość).

Ważną postacią dla rzeszowskich „staropolan” (określenie Marka Nalepy) był prof. dr hab. Piotr Żbikowski. Przyczynił się on wydatnie do powstania Zakładu i jego twórczego rozwoju. Związany od 1966 roku z „antenką” dzisiejszego Uniwersytetu – Wyższą Szkołą Pedagogiczną (WSP) w Rzeszowie, zasłynął pionierską pracą *Klasycyzm postanisławowski. Zarys problematyki* (1999), opublikowaną przez Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Z wcześniejszych prac Profesora, będących planem badań nad literaturą porozbiorową, wymienić należy dzieła:

1. *Poezja okolicznościowa Kajetana Koźmiana (1800-1856)*; jest to jego rozprawa doktorska, której promotorem był prof. dr. hab. Juliusz Nowak-Dłużewski;
2. *Doktryna estetycznoliteracka klasycyzmu postanisławowskiego* (na jej podstawie uzyskał stopień naukowy doktora habilitowanego w roku 1980).

Po napisaniu *Klasycyzmu postanisławowskiego* Piotr Żbikowski skoncentrował się na problemie „przełomu romantycznego w literaturze polskiej przed powstaniem *Ballad i romansów* Adama Mickiewicza. Tę kwestię inicjują dwie książki badacza z 1993 roku: *Hugo Kołłątaj. Więzień i poeta* oraz *Poezje więziennne Hugona Kołłątaja*. Stanowią one kompleksową ocenę ideowej i artystycznej postawy księdza podkanclerzego w jego poezjach więziennych<sup>3</sup>. Wstęp do pierwszej z nich ujawnia jednak, że zamiary naukowe Piotra Żbikowskiego idą dalej. Pragnie on zrewidować dotychczasowe ustalenia w sprawie periodyzacji

<sup>3</sup> Znanca dziedziny, Mieczysław Klimowicz, krytycznie ocenia zbiór elegii Kołłątaja powstałych w więzieniu (tytuł: *Smutki*) jako „produkt miernego talentu”, natomiast za dzieło znakomite uznaje rozpoczęty w habsburskich twierdzach Josephstadt i Ołomuniec traktat filozoficzno-prawny *Porządek fizyczno-moralny, czyli Nauka o należyłościach i powinnościach człowieka, wydobytych z praw wiecznych, nieodmiennych i koniecznych przyrodzenia*. W dziele tym daje Kołłątaj oryginalną wykładnię doktryny praw natury, zbudowaną na conceptach własnych z czasu Sejmu Wielkiego i rozwiniętej interpretacji teorii fizjokratów. M. Klimowicz, Oświecenie, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 434.

dziejów literatury polskiej w odniesieniu do epoki porozbiorowej, zamierza też przedyskutować problem charakteru tej literatury, klasycystycznego czy normatywnego, w odniesieniu do lat 1793-1807”<sup>4</sup>.

Profesor Żbikowski zmarł w roku 2011 w wieku 76 lat, wszelako jego dzieło wciąż żyje, kontynuowane przez czteroosobowy obecnie zespół badawczy i mam tutaj na myśli badania nad epoką staropolską *sensu largo*, jak również nieustające odkrywanie tematów i kontekstów szczególnie bliskiego Profesorowi czasu postaniszawowskiego przez jego ucznia i, rzecz można, sukcesora – profesora Marka Nalepę. Jest to uczony miary niepośledniej, naznaczający swoją osobowością i determinacją badawczą poczynania całego Zakładu Literatury Staropolskiej i Polskiego Oświecenia.

### Poezja a polityka w „czasie marnym...”

Doktor Grzegorz Trościński, absolwent polonistyki UMCS w Lublinie, niestrudzony badacz literatury polskiej, który naukowe szlify zdobywał, pracując nad dysertacją doktorską zatytułowaną *Wczasy wielkiego człowieka. Studium o poezji Stanisława Herakliusza Lubomirskiego* pod kierunkiem prof. dr. hab. Stefana Nieznanowskiego, dla omawianej książki przeznaczył dwa artykuły tematycznie związane z czasami saskimi. Był to niedługi wprawdzie, ale mizerny okres w dziejach polskiej literatury, uwarunkowany anomią polityczną i gospodarczą szybko tracącą samodzielność i poniekąd godność Rzeczypospolitej, w którym to państwie ani sarmatyzm miał się dobrze, ani przeniknąć nie mogły do rodzimej kultury oświeceniowe prądy z zachodniej Europy. Dominującym atrybutem literatury staje się polityczność przejawiająca nie tylko w dziełach pisarzy politycznych (Stanisława Konarskiego, Stanisława Leszczyńskiego), ale i w okolicznościowych poezjach politycznych, najczęściej wtórnych, miałkich<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> R. Magryś, *Historia Zakładu Literatury Staropolskiej i Polskiego Oświecenia*, [w:] *Staropolskie i oświeceniowe tematy i preteksty*, pod red. J. Kowal, M. Nalepy i R. Magryś, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2016, s. 263.

<sup>5</sup> Sugestywny obraz kondycji rodzimej literatury w czasach saskich kreśli Julian Krzyżanowski: „Tłum pisarzy, rzadko mających własną, odrębną fizjonomię, rozpadł się na dwie grupy – górną i dolną, kulturalną i niekulturalną, magnacką i szlachecką; obie, mimo różnic majątku i wykształcenia, są podobne do siebie w tym, że literaci zarówno »urodzeni«, pałacowi, jak dworkowi do granic nonsensu doprowadzili metodę pracy pisarskiej stosowaną przez całe pokolenia poprzednie, tzn. całe lata mozolnego a jałowego wysiłku wkładali w przerabianie, zwykle wierszem, utworów obcych, niezbyt nadających się do takich operacji”. J. Krzyżanowski, *Dzieje literatury polskiej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979, s. 159.

Z naukowego punktu widzenia jest to jednak zjawisko interesujące, a Grzegorz Trościński udowadnia, że badając je, można pogłębić rozumienie specyfiki tego trudnego czasu.

W artykule zatytułowanym *Okolicznościowa poezja polityczna w obronie króla Stanisława Leszczyńskiego z okresu walki o tron z Augustem III Sasem (1733-1736)*, rzeszowski badacz przedstawia okolicznościową twórczość poetycką koncentrującą się wokół osoby szlachetnego i pognębnego wskutek wrażeń knozań wrogich Polsce sił króla Stanisława Leszczyńskiego. Wiersze, które autor poddaje analizie w bogatym i metodologicznie zdyscyplinowanym kontekście wydarzeń politycznych, są nie tyle adresami hołdowniczymi czy panegirykami, ile wyrazem sympatii i potrzeby ujęcia się za monarchą, *nota bene* „królem królów”, jeśli chodzi o poziom intelektualny i kompetencje kulturowe, władcą niemającym odpowiednika w całej ówczesnej Europie. Pisze Grzegorz Trościński: „Podstawą ideową tych tekstów [...] są sarmackie wyobrażenia i mity, jak mesjanistyczne przekonanie o narodzie wybranym, mit złotego wieku, wiara w ustrój Rzeczypospolitej jako najlepszy z możliwych [...] a nadto stereotypy, a wśród nich niechęć i pogarda dla cudzoziemskich form władzy i systemu wartości (naturalna zresztą w sytuacji stanisławczyków) oraz nienawiść do Niemców i Rosjan, która przybierze na długo, zważywszy na polską historię, formę mentalnej dystynkcji”<sup>6</sup>.

W drugim swoim artykule – jego tytuł: *W koronie i kapeluszu. Wizerunek Augusta III Sasa w okolicznościowej poezji politycznej z okresu bezkrólestwa i walki o koronę (1733-1736)* – autor kontynuuje linię badawczą. Tym razem jednak bada funkcjonujący (w tym samym przedziale czasu) w okolicznościowej poezji politycznej wizerunek antagonisty świątelnego króla Leszczyńskiego – Augusta III Sasa, wspieranego przez dyplomację i wojsko rosyjskie. Poetyckie konterfekty saskiego elekta są najczęściej hiperbolami mającymi na celu wyszydzenie go i przedstawienie jako persony groteskowej (*exemplum*: „konflikt” korony i kapelusza). Rysem charakterystycznym analizowanej przez Grzegorza Trościńskiego poezji, czy raczej „produkcji rymotwórczej” (wszak jej artystyczna jakość jest mocno wątpliwa), jest konfrontowanie obu polityków w układzie: maniera paszkwilancka (August III Sas) – ton panegiryczny (Stanisław Leszczyński).

<sup>6</sup> G. Trościński, *Okolicznościowa poezja polityczna w obronie króla Stanisława Leszczyńskiego z okresu walki o tron z Augustem III Sasem (1733-1736)*, [w:] *Staropolskie i oświeceniowe tematy i preteksty*, pod red. J. Kowal, M. Nalepy i R. Magrysia, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2016, s. 36.

## Rewizjonista?

Dr hab. prof. UR Roman Magryś to autor dwóch monografii naukowych: *Retoryka polska w dobie oświecenia* (1998) oraz *Bohater literacki powieści stanisławowskiej. Poszukiwacze współczesnej interpretacji artystycznego fenotypu* (2007), współautor dwóch monografii historycznoliterackich, licznych artykułów, aktywny uczestnik konferencji naukowych, uczony badający Oświecenie z wielu perspektyw badawczych i teoretycznych.

Roman Magryś nie waha się przed stawianiem śmiałych, nowatorskich hipotez, jest to jednak w każdym wypadku mocno uargumentowane. Na nie do końca żartobliwe określenie „rewizjonisty” zasługuje głównie dlatego, że od dłuższego już czasu (niestety bez oczekiwanego odzewu) próbuje zaprzeczać ugruntowanemu w środowisku badaczy przekonaniu, że kultura lat 1764-1795 to przestrzeń dualistyczna, współtworzona przez dwie niezależne od siebie formacje kulturowe, którymi są sarmatyzm i oświecenie. Zdaniem „staropolanina” z Rzeszowa kwestia jest bardziej złożona. Otóż kultura polska w owym czasie ma charakter zdecydowanie synkretyczny, co wynika z podłoża heterogenicznego, zatem nie można jej objaśniać jako schematu organizowanego przez relatywnie prostą „dwudzielność”. Dla Romana Magryśa argumentem koronnym na rzecz tezy o synkryzmie kulturowym doby stanisławowskiej wydaje się być, jak sędzę, „złożony charakter dyskursów właściwych dla tego okresu”<sup>7</sup>, dlatego też badacz ten preferuje holistyczny, angażujący głębsze zasoby funkcji świadomości, ogląd epoki Oświecenia w latach 1764-1795 i proponuje nazywanie jej „epoką sarmatyzmu oświeconego”.

W omawianej publikacji znalazły się artykuły, w których Roman Magryś zajmuje się problematyką tej właśnie epoki. Pierwszy z nich nosi tytuł *Historia najnowsza w „Tragedyi drugiej z dwunastu osób pryncypalniejszych” Antoniego Bogorii Podleskiego. Rzecz o społecznych i politycznych wyobrażeniach autora dramatu i jest wyczerpującą analizą jednego z dwóch utworów dramatycznych napisanych przez znanego dzisiaj w zasadzie tylko badaczom Antoniego Bogorii Podleskiego. Ten drugi to *Tragedyja Seneki z Gwarantem*. Oba dramaty są przykładem literatury zaangażowanej, uwikłanej w polityczne rozważania na temat szans konfederatów barskich w zbrojnych zmaganiach z wojskami rosyjskimi i kolaborującym z Rosją obozem królewskim. Bogoria Podleski jawi się jako niezłej klasy artysta słowa, patriota oraz komentator zjawisk politycznych i społecznych.*

<sup>7</sup> R. Magryś, *op. cit.* (*Historia Zakładu...*), s. 271.

W artykule *Bóg, politycy, wodzowie i żołnierze w liryce czasów konfederacji barskiej* Roman Magryś wychodzi od tezy, że liryka lat 1768-1772, tematycznie związana z fenomenem konfederacji barskiej, stanowi bezpośrednią reakcję na debatę polityczną mającą za przedmiot wybór Stanisława Poniatowskiego na króla Polski i pierwsze cztery lata sprawowanych przezeń rządów. Tak więc wiersze powstałe w latach 1768-1772 wchodzą w bezpośrednie relacje z wcześniejszą tak zwaną liryką elekcyjną; jest to, zdaniem badacza, warunek *sine qua non* właściwego, czyli zgodnego z intencjami twórców, odczytania założeń i przesłań poezji czasu konfederacji barskiej. Ówczesna liryka związana z konfederacją oddaje klimat niezgody i niezrozumienia w dogasającym państwie, którym próbuje rządzić zdeorientowany monarcha. Należy dodać, że wielu autorów przypisuje Stanisławowi Poniatowskiemu nie tyle nieudolność, co nikczemność, a co za tym idzie brak przymiotów oczekiwanych od króla, Polaka i człowieka.

### **Primus inter pares**

Uwaga badawcza profesora Nalepy skupia się na tych tekstach literatury powstałej w dobie porozbiorowej, którymi nie zajmowali się – z różnych przyczyn – inni historycy literatury. Profesor podejmował w przeszłości, i nie inaczej jest dzisiaj, rozliczne kwerendy biblioteczne i archiwalne skutkujące odkryciami pozwalającymi na stawianie dobrze umotywowanych tez; niejednym *corvus album* badanej przezeń epoki trafił dzięki jego staraniom do świadomości uczonych zajmujących się współcześnie owym czasem. Stąd też wysoka ranga publikacji Marka Nalepy, zatytułowanej *Między rozpaczą i nadzieją. Antologia poezji porozbiorowej lat 1793-1806*. Autor przeprowadził w niej precyzyjną analizę nieprzebadanych do owej pory źródeł literackich z przełomu XVIII i XIX wieku, a Piotr Żbikowski mógł we wstępie z „czystym sumieniem” napisać, że archiwalne odkrycia Marka Nalepy spowodowały znaczącą przemianę w oglądzie przez historyków literatury (także historyków) problematyki trzeciej fazy polskiego Oświecenia. Ustalenia rzeszowskiego „staropolanina” umożliwiły krytyczną weryfikację przekonania, jakoby to „po klęsce insurekcji kościuszkowskiej i utracie niepodległości kraju narodowa Muza całkowicie zamilkła, że twórcy z czasów stanisławowskich nie mieli dosyć odwagi i patriotyzmu, aby publicznie zmanifestować swój ból i rozpacz po

śmierci ojczyzny”<sup>8</sup>. Marek Nalepa wykazał, że jednoznaczność tego poglądu jest co najmniej wątpliwa.

Na uwagę zasługuje wiele jeszcze dokonań i studiów naukowych badacza z Podkarpacia; nie sposób ich przecież omówić w krótkim z natury rzeczku tekście. Pozwolę sobie wskazać na dwie cechy aktywności badawczej Marka Nalepy. Po pierwsze, nie waha się przed wykorzystaniem w swojej twórczości naukowej elementów metodologii nauk innych niż literaturoznawstwo (psychologia społeczna i kliniczna, psychoanaliza czy filozofia świadomości)<sup>9</sup>, co nadaje jego pracom przymiot interdyscyplinarności i uatrakcyjnia przekaz naukowy wskazywaniem kontekstów dotąd ignorowanych ze szkodą dla rodzimej humanistyki. Po wtóre, Marek Nalepa jest też aktywnym badaczem literatury współczesnej (twórczości Andrzeja Stasiuka, Edwarda Stachury, Wincentego Różańskiego). W polu jego zainteresowań znajdujemy m.in. estetykę i poetykę negatywną, problematykę melancholii i autodestrukcji etc. Dodam, że jest współautorem eseistycznej książki *Syn bogini. Wincenty Witek Różański* (współ z Wiesławem Setlakiem).

W książce okolicznościowej *Staropolskie i oświeceniowe tematy i konteksty* czytelnik znajdzie dwa znakomite artykuły naukowe autorstwa Marka Nale-

<sup>8</sup> P. Żbikowski, *Wstęp*, [w:] *Między rozpaczą i nadzieją: antologia poezji porobiorowej lat 1793-1806*, zebrał i opracował M. Nalepa, Wydawnictwo Naukowe Collegium Columbinum, Kraków 2006, s. VII. Cyt. za: R. Magryś, *Historia Zakładu...*, s. 267. W odniesieniu do zacytowanego powyżej twierdzenia można przyjąć, że Marek Nalepa nie zgadza się z uwagami Ryszarda Przybylskiego, który przy okazji charakterystyki poezji Kajetana Koźmiana, mając na uwadze nastroje po klęsce Napoleona, pisze: „Jedyną pociechą mogła być tylko myśl, iż nowa sytuacja stanowi pokutę za nasze przewinienia w przeszłości, a ściślej, za obrzydliwe nadużycia monarchii stanowej. Wszystko wskazywało, że taka jest wola Opatrzności, przed którą klasycy na ogół chylili pokornie głowy”. R. Przybylski, *Klasycyzm, czyli Prawdziwy koniec Królestwa Polskiego*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983, s. 311.

<sup>9</sup> Takie podejście metodologiczne daje się rozpoznać przede wszystkim w dziele *Między rozpaczą a nadzieją*. Dzięki takiej strategii jest ono wolne od epistemicznej arogancji; badacz ma odwagę narazić na pewien szwank swoją tezę podstawową (o prymacie poezji patriotycznej w okresie porobiorowym), toteż pisze śmiało o zjawisku, które mniej rzetelny badacz mógłby zbyć milczeniem. Zauważa to we wstępie do wymienionej pracy Piotr Żbikowski, a wielkopolski historyk Witold Banach pisze: „Otóż wcale liczny [w literaturze porobiorowej – WS] jest [...] nurt utworów o charakterze serwilistycznym, wiernopoddańczym, wyrażających podziw dla postaci jak najgorzej kojarzonych w naszej historii. Gorzej, że chodzi o osoby znane wcześniej ze szczerych uczuć patriotycznych i radykalnych poglądów wobec ościennych mocarstw. Franciszek Karpiński potrafił pisać przejmujące liryki, ale zdarzyły się mu też wiersze *Do księcia Mikołaja Repnina generała gubernatora Litwy i Pieśń do Najjaśniejszego Imperatora Aleksandra przez dwanaście pańien ubogich*. Stawili i wdzięczyli się do Cara: Alojzy Feliński, Julian Ursyn Niemcewicz i Hugo Kołłątaj”. W. Banach, *Kroniki literackie prowincji. Historie prawdziwe, prawdopodobne, prawie zmyślone*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań-Ostrów Wielkopolski 2016, s. 21.

py poświadczające swym merytorycznym kształtem tyleż jego skłonność do „benedyktyńskiej pracy”<sup>10</sup>, co i potencjał tkwiący w zasobach bibliotecznych i archiwalnych.

Pierwszy z owych tekstów to *Poetycka kronika insurekcji kościuszkowskiej 1794 (fragmenty „Stanisłaidy” Marcina Molskiego)*, rekonstrukcja sylwetki poety-żołnierza, ongiś, w latach 1795-1812, nad wyraz popularnego, albowiem jego utwory, a przede wszystkim wyimki z poematu *Stanisłaida*, często wpisywano do ksiąg domowych. Marek Nalepa pisze, że dorobek Molskiego „jako poety panegirycznego i okolicznościowego jest obfity”, jednakże za utwór najbardziej reprezentatywny uchodzi *Stanisłaida*, choć poemat cieszył się wielką popularnością zaledwie przez parę lat czasu porozbiorowego, później jego recepcja stopniowo wygasła<sup>11</sup>. Jakub Molski nie mógł być jednym z wielu ostatnich poetów „sztambuchowych”, skoro w czasach wyższej, a przede wszystkim powszechniejszej, kultury literackiej aniżeli dzisiejsza jego *Stanisłaida* może uchodzić w oczach historyków literatury za poemat godny analizy i namysłu. Zdaniem Romana Kalety *Stanisłaida* to „najbardziej poczytny utwór przełomu XVIII i XIX stulecia, aczkolwiek przez ponad trzydzieści lat rozpowszechniany był wyłącznie w wersjach rękopiśmiennych”<sup>12</sup>. Poemat Molskiego wyróżnia się dyscypliną chronologiczną w zapisie ważniejszych zdarzeń, co czyni go czytelnym, autor udanie zachowuje konwencję poetyckiej kroniki. Styl kronikarski przeważa nad biograficznym charakterem utworu, dlatego też król Stanisław August Poniatowski, będąc „ogniwem spajającym przedstawione wydarzenia”, pozostaje jednak niejako na drugim planie najistotniejszych treści owego dzieła.

Kolejny artykuł Marka Nalepy, w zasadzie wnikliwe studium niszowego ze współczesnej perspektywy zjawiska, nosi tytuł: „*O roku ów! Kto ciebie widział w naszym kraju! ...*”. *Ucieczka jezuitów połockich przed wojskami napoleońskimi w 1812 roku w poetyckiej relacji Jana Mihanowicza SJ*. Niewiele wiadomo o życiu tego jezuitę, nauczyciela z ambicjami poetyckimi i translatorskimi, któremu nie

<sup>10</sup> Określenie Witolda Banacha. Zob.: *ibidem*, s. 20.

<sup>11</sup> Marek Nalepa wymienia w przypisie miejsca, w których zachowały się fragmenty *Stanisłaidy* w rękopisach; są to: Biblioteka Jagiellońska, Biblioteka Czartoryskich, Biblioteka im. Łopacińskiego w Lublinie, Biblioteka Naukowa Polskiej Akademii Umiejętności i Polskiej Akademii Nauk, Zbiory Pawlikowskich, Lwowskiej Narodowej biblioteki Ukrainy im. Wasyła Wileńskiego, Biblioteka Kórnicka, AGAD – Zbiory Suskie, AGAD – Archiwum Publiczne Potockich, Biblioteka Litewskiej Akademii Nauk (onegdaj Biblioteka Wróblewskich) w Wilnie. Zob. M. Nalepa, *Poetycka kronika insurekcji kościuszkowskiej 1794 (fragmenty „Stanisłaidy” Marcina Molskiego)*, [w:] *Staropolskie i oświeceniowe tematy i preteksty*, pod red. J. Kowal, M. Nalepy, R. Magrysia, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2016, s. 131, przyp. 13.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 132.

było dane rozwinąć swych zdolności, bo zabrała go z tego świata w 31 roku życia bezlitosna gruźlica. Umarł w roku 1814, zatem wkrótce po wydarzeniach będących kanwą poematu *Podróż XX. Jezuitów z Połocka do północnej Rosji w roku 1812 przed wejściem wojska francuskiego do Białej Rusi*. Marek Nalepa musiał dokonać iście benedyktyńskiej pracy, aby stworzyć historycznoliteracki i historyczny kontekst, w którym sytuuje tego twórcę niezasługującego na zapomnienie chociażby z racji „swych nieprzeciętnych umiejętności poetyckich i dobrze ukształtowanego warsztatu pisarskiego”<sup>13</sup>. Wielką zaletą artykułu o poemacie Jana Mihanowicza jest przytoczenie treści tego utworu, nota bene zaopatrzonego w ułatwiające lekturę dzięki swym walorom informacyjnym „przypiski właściciela”, które dzisiaj nazwalibyśmy po prostu „przypisami”.

## Zmierzch Oświecenia na Litwie

Ostatnią fazę Oświecenia na ziemiach litewskich bada sukcesywnie pracująca w Zakładzie Literatury Staropolskiej i Polskiego Oświecenia dr Jolanta Kowal, uczennica Piotra Żbikowskiego, zajmująca się polską literaturą porozbiorową lat 1795-1830, autorka m.in. monografii *Droga na Parnas. O twórczości Antoniego Goreckiego*<sup>14</sup>, kilkudziesięciu artykułów naukowych i rozpraw, aktualnie przygotowuje monografię, której tematem jest obecność literatury na łamach „Dziennika Wileńskiego” w latach 1805-1806 i 1815-1830<sup>15</sup>. Z tak precyzyjnie określonych zainteresowań wywodzą się dwa artykuły Jolanty Kowal włączone do okolicznościowej publikacji.

<sup>13</sup> M. Nalepa, „O roku ów! Kto ciebie widział w naszym kraju! ... Ucieczka jezuitów połockich przed wojskami napoleońskimi w 1812 roku w poetyckiej relacji Jana Mihanowicza SJ. [w:] *Staropolskie i oświeceniowe tematy i preteksty*, pod red. J. Kowal, M. Nalepy i R. Magrysia, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2016, s. 147.

<sup>14</sup> Antoni Gorecki (1787-1861), poeta schyłkowego Oświecenia, później romantyzmu, debiutował w 1804 roku w „Tygodniku Wileńskim”, autor bajek politycznych (m.in. *Diabla i zboża*, utworu włączonego po przeróbce do *Dziadów* Adama Mickiewicza czy *Bajki o furmanach*, która była przyczyną jego uwięzienia w 1828 roku), ulotnych fraszek oraz wierszy patriotycznych (dum, elegii). Z. Lewinówna, *Gorecki Antoni*, [w:] *Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny*, t. 1, pod red. H. Gerber, B. Gomulickiej, E. Kahn i in., Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984, s. 316.

<sup>15</sup> Wbrew tytułowi „Dziennik Wileński”, założony dzięki staraniom Tadeusza Czackiego, był miesięcznikiem naukowo-literackim. Pismo to za cel podstawowy miało popularyzowanie osiągnięć ówczesnej europejskiej myśli naukowej, toteż publikowała w nim większość elit naukowych oraz literackich ziem litewsko-ruskich, m.in. bracia Jan i Jędrzej Śniadeccy, Józef Bohdan Zaleski czy Maurycy Gosławski. Szerzej zob. Z. Lewinówna, *Dziennik Wileński*, [w:] *Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny*, t. 1, pod red. H. Gerber, B. Gomulickiej, E. Kahn i in., Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984, s. 229.

W pierwszym z nich, zatytułowanym *Literatura na łamach „Dziennika Wileńskiego”* z lat 1805-1806 Jolanta Kowal przypomina najważniejsze wydarzenia związane z krótkim okresem działalności pisma, które oprócz artykułów na tematy medyczne, związanych z ogrodnictwem mającym w owym czasie niemałe znaczenie w agrokulturze i estetyce siedlisk ludzkich czy nowościami technologicznymi (był to bowiem czas „rewolucji przemysłowej”), publikowało niemało artykułów literackich, także samych utworów poetyckich. Do faktów spektakularnych należy zaliczyć publikację w „Dzienniku” poematu *Sofjówka* Stanisława Trembeckiego czy głośnej i mającej charakter programowy *Przemowy* Jędrzeja Śniadeckiego, piętnującej cudzoziemszczyznę i niedostrzeganie powabów i możliwości języka ojczystego. Na łamach tego periodyku zamieszczano wiersze Ludwika Kropińskiego, pojawił się przejmujący wiersz Józefa Lipińskiego *Do mowy ojczystej*, prozę redaktorzy traktowali marginalnie, zamieszczali za to ochotnie przekłady (m.in. wyjątki z poezji opisowej Jacques’a Delile’a).

Również w artykule *Salony literackie na Litwie w epoce porozbiorowej (1795-1830)*. Rekonesans autorstwa Jolanty Kowal znajdujemy obfitość faktów składających się na obraz egzystencji literatury czasu porozbiorowego na Litwie. Życie literackie realizowało się w określonych kręgach towarzyskich, w rytmie salonowych spotkań twórców, miłośników, a i zapewne literackich snobów. Wprawdzie konserwatywne salony litewskie nie zaznaczyły się w historii tak mocno jak ich odpowiedniki w Księstwie Warszawskim czy później w Królestwie Polskim, to jednak pozostawiły godny przebadania ślad w dziejach polskiej literatury trzeciej fazy Oświecenia. Za pierwszy salon literacki na Litwie uchodzą zebrania w domu Teresy z Burzyńskich, Jundziłłowej, podkomorzyny grodzieńskiej. W 1795-1796 przebywał w Grodnie kontrowersyjny król – już „bez korony” – Stanisław August Poniatowski, który wzorując się na niegdysiejszych „czwartkach”, dość często i regularnie zapraszał na swój grodzieński dwór literatów, takich jak m.in. Joachim Chreptowicz, Marcin Poczobutt Odlanicki, Józef Kochański, Józef Bielawski, Mikołaj Wolski, Rajmund Korsak. Uczestniczył w nich także towarzyszący monarsze Stanisław Trembecki. W Wilnie, na zebraniach literackich w domu Piotra i Tekli (z Paprockich) Grozmanich, pojawiali się Jakub Jasiński, Józef Ignacy Kossakowski, Józef Narbutt wraz z żoną Anną, ogromną renomą cieszył się salon prowadzony przez doktora Józefa Franka i jego żonę Krystynę. W salonach wygłaszano oracje i deklamowano wiersze.

## Rekomendacja

Praca zbiorowa *Staropolskie i oświeceniowe tematy i preteksty* to nominalnie książka okolicznościowa; owa kwalifikacja nie informuje jednak o jej walorach. A te wykraczają daleko poza zwyczajową praktykę wynikającą z estymy dla „instytucji” jubileuszu. Tymczasem jest to dzieło, które najprawdopodobniej wejdzie do kanonu relacji z badań nad literaturą staropolską i Oświeceniem. Autorzy działają w „niszy”, co więcej – zagospodarowują ją treściami o dużej wartości naukowej i poznawczej. Słusznie zatem recenzent pracy dr hab. prof. U Wr. Paweł Kaczyński pisze: „Wiele z tych studiów można nazwać pionierskimi, a wszystkie niezwykle ciekawymi i poszerzającymi wiedzę o różnych aspektach piśmiennictwa i życia literackiego epoki staropolskiej i Oświecenia w Polsce. Owe osiem rozpraw tworzy swoistą kłamrę – cztery pierwsze zajmują się literaturą pogranicza barokowo-oświeceniowego, cztery następne zaś – okresem schyłku wieku światel”. Jeżeli dodam, że czytelnicy zainteresowani ponadczterciowieczną już historią Zakładu Literatury Staropolskiej i Polskiego Oświecenia mogą ją poznać dzięki uważnej lekturze napisanej przez Romana Magrysia części książki pod tytułem *Preteksty jubileuszowe*, w której ponadto znajdują wykaz prac zwartych pracowników tej jednostki badawczo-dydaktycznej, portrety dawnych i obecnych naukowców tamże zatrudnionych oraz tabelaryczny wykaz absolwentów, obraz zasługującej na rekomendację publikacji naukowej będzie w miarę pełny.

*Staropolskie i oświeceniowe tematy i preteksty*, pod red. J. Kowal, M. Nalepy i R. Magrysia, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2016.

---

Jacek Piotrowski

# Richarda Couranta intuicja konstruktywna

## Wstęp

W styczniu 2017 roku minęła czterdziesta piąta rocznica śmierci Richarda Couranta, nieco zapomnianego matematyka niemiecko-amerykańskiego. Urodził się w 1878 roku w Cesarstwie Niemieckim pod koniec rządów cesarza Wilhelma I Hohenzollerna w żydowskiej rodzinie w Lublińcu. Co ciekawe, trzy lata później urodziła się we Wrocławiu Edyta Stein – fenomenolożka i zakonnica, przyszła święta kościoła katolickiego i patronka Lublińca. Zestawienie tych dwóch postaci nie jest przypadkowe: Stein i Courant byli blisko spokrewnieni (matka Edyty była z domu Courant). W 1908 roku R. Courant został w Getyndze asystentem wielkiego i słynnego Davida Hilberta. W 1920 roku został dyrektorem Instytutu Matematyki Uniwersytetu w Getyndze. Po 1933 roku w wyniku dojścia nazistów do władzy w Niemczech Courant musiał opuścić Getyngę i Niemcy. Ostatecznie osiadł w Nowym Jorku, a Instytut Nauk Matematycznych Uniwersytetu Nowojorskiego nosi jego imię (Courant Institute of Mathematical Sciences).

W latach czterdziestych ubiegłego stulecia razem z Herbertem Robbinssem napisał książkę, która przyniosła mu rozgłos i uznanie – *Co to jest matematyka?*. Na okładce amerykańskiego oraz polskiego wydania z lat 90. ubiegłego wieku umieszczono opinię Einsteina o tej książce: „Błyskotliwa opowieść o podstawowych pojęciach i metodach matematyki”<sup>1</sup>. Hermann Weyl – fizyk, matematyk, filozof pisał z kolei: „Dzieło wysokiej perfekcji... Zdziwiająca, do jakiego stopnia autorom książki udało wyjaśnić za pomocą najprostszych przykładów wszystkie podstawowe idee i metody, które tworzą krwioobieg naszej nauki”<sup>2</sup>. Richard Courant w przedmowie do pierwszego amerykańskiego wydania wyraźnie określił, jaki był podział zadań w pisaniu: „[...] odpowiedzialność za układ książki i ujęcie filozoficzne ponosi niżej podpisany, natomiast ewentualne jej zalety są również zasługą Herberta Robbinsa”. Courant uczynił to, czym więk-

<sup>1</sup> R. Courant, H. Robbins, *Co to jest matematyka?*, Warszawa 1998.

<sup>2</sup> R. Courant, H. Robbins, *What is Mathematics?*, New York, Oxford 1996.

szość matematyków, uwikłanych w szczegóły techniczne dowodów i definicji, się nie zajmuje. Tłumacząc razem z Robbinsem zawilgości matematyki, zajął się też pytaniami z zakresu filozofii matematyki. Podobne podejście do matematyki powtórzył w artykule *Matematyka w świecie współczesnym*, który ukazał się razem z innymi artykułami w „Scientific American” we wrześniu 1964 roku<sup>3</sup>. Co prawda, artykuły sprzed ponad pięćdziesięciu lat poświęcone maszynom liczącym, jak wtedy nazywano komputery, mogą wydawać się anachroniczne, ale reszta nie straciła na świeżości.

Spróbuję przybliżyć czytelnikowi podejście do podstaw matematyki tego wybitnego matematyka, będącego świadkiem rozwoju dwudziestowiecznej matematyki, którą – co trzeba podkreślić – sam tworzył. Podejście filozoficzne Couranta jest oczywiście subiektywne, gdyż w filozofii obiektywne są raczej pytania. Zanim uczynię to, co powyżej obiecałem, przedstawię pokrótce główne nurty w filozofii matematyki, na które Courant się powoływał, i z którymi polemizował.

## Nurty w filozofii matematyki

Czym jest filozofia matematyki? To dziedzina z pogranicza filozofii i matematyki rozwiązująca problemy, z którymi matematycy sobie nie radzą lub nie przywiązują do nich większej wagi. Filozofia matematyki zajmuje się stawianiem pytań i próbą odpowiedzi na nie, korzysta z logiki matematycznej i podstaw matematyki oraz z narzędzi, jakimi dysponuje filozofia. Pytania, które stawia filozofia matematyki z filozoficznego punktu widzenia, można podzielić na dwie grupy: pytania ontologiczne i epistemologiczne. Pierwszym pytaniem ontologicznym, stawianym przez filozofię matematyki, jest pytanie o status obiektów matematycznych. Czym są liczby, zbiory, figury geometryczne, funkcje? Jedno pytanie generuje następne. Czy obiekty matematyczne istnieją naprawdę, niezależnie od istnienia kogokolwiek, kto o nich myśli, czy istnieją tylko w umyśle matematyka? Jeśli już uporamy się z pytaniami ontologicznymi, to rodzą się pytania epistemologiczne o sposób poznawania obiektów matematycznych. Czy metody poznania mają być empiryczne, rozumowe, intuicyjne? Lista pytań jest bardzo długa. Próby odpowiedzi na te pytania mają długą historię, bo aż dwa i pół tysiąca lat.

Początek refleksji filozoficznej nad matematyką sięga VI wieku przed naszą erą, gdy działała grupa pitagorejczyków. Zapoczątkowali oni rozwój matematyki jako nauki, a nie zbioru algorytmów wykorzystywanych przez skrybów, rachmistrzów i geometrów.

<sup>3</sup> *Matematyka w świecie współczesnym. Zbiór artykułów z »Scientific American«,* Warszawa 1966.

Sokrates (470–399 p.n.e.), nauczyciel Platona, matematykiem nie był i nie przejawiał nią zainteresowania. Natomiast jego metoda dochodzenia do prawdy przetrwała w pamięci potomnych 2300 lat oraz silnie oddziaływała na starożytnych greckich filozofów i matematyków. Platon jako pierwszy stworzył spójny, całościowy system filozoficzny opierający się na dualizmie świata idei i świata rzeczywistego, będącego tylko cieniem świata idealnego. Dla Platona obiekty matematyczne były elementami świata idei a ich poznanie było dostępne poprzez rozumowy sposób poznania – *διάνοια*. Ponieważ idee są wieczne, a razem z nimi obiekty matematyczne, to zadaniem matematyka jest te obiekty odkrywać, a nie tworzyć. Platon też uważany jest za twórcę metody aksjomatycznej.

Arystoteles (384–322 p.n.e.) nie uznawał świata idei Platona i uważał, że istota rzeczy – forma tkwi w samej rzeczy. Zadaniem matematyka jest tę istotę wydobyć z rzeczy w procesie idealizacji. Tak jak mityczny rzeźbiarz Pigmalion wydobywa kształt (formę) Galatei z bryły marmuru, tak matematyk z narysowanych na papierze kwadratów abstrahuje formę kwadratu. Arystoteles wprowadził też do filozofii pojęcie nieskończoności, którą rozumiał w dwojaki sposób: jako nieskończoność potencjalną i nieskończoność aktualną.

Euklides z Aleksandrii (365–300 p.n.e.) czerpał z dorobku zarówno Platona, jak i Arystotelesa. Dziełem, które przez 2000 lat kształtowało sposób uprawiania matematyki, są jego *Elementy*. Postępowanie Euklidesa zaprezentowane w *Elementach* polega na ściśle logicznym wyprowadzaniu twierdzeń z układu definicji, postulatów i aksjomatów. Metoda aksjomatyczno-dedukcyjna, stosowana przez Euklidesa, a oparta na wnioskowaniu typu *modus ponendo ponens* (łac.: „sposób potwierdzający przez potwierdzenie”), pozwoliła matematyce uniezależnić się od świata zewnętrznego. *Elementy* Euklidesa na dwa tysiące lat ustaliły wzorzec postępowania matematycznego, który mimo licznych wad pozwolił rozwijać się matematyce jako nauce.

Spór między Platonem a Arystotelesem rozgorzał na nowo w średniowieczu w postaci sporu o uniwersalia – powszechniki. Platon uważał, że takie pojęcia ogólne jak liczba, kwadrat, prosta, punkt należą do świata idei i istnieją niezależnie od przedmiotów jednostkowych. Takie stanowisko nazywamy skrajnym realizmem pojęciowym. Arystoteles zajmował stanowisko mniej skrajne i głosił, że uniwersalia istnieją obiektywnie, ale jako cechy konkretnych jednostkowych przedmiotów. Pojęcie kwadratu istnieje, ale jako wspólna cecha wszystkich narysowanych kwadratów. Jest to umiarkowany realizm pojęciowy. W średniowieczu pojawił się konceptualizm stworzony przez Johanna Roscelina

(1050–1124), według którego uniwersalia istnieją tylko w ludzkim umyśle. Bardziej skrajne stanowisko zajął Wilhelm Ockham (1288–1347), który głosił, że nie istnieją żadne uniwersalia ani pojęcia ogólne. Według Ockhama istnieją tylko przedmioty jednostkowe, którym odpowiadają istniejące nazwy. Stanowisko takie zostało nazwane nominalizmem. Platonizm, neokonceptualizm, neonominalizm są pokłosiem dawnym sporów, a obecnie pojawiają się we współczesnej filozofii matematyki.

René Descartes (1596–1650) jest następnym filozofem, który wywarł przemożny wpływ na rozwój matematyki i jej metodologii. Descartes uważał, że w matematyce należy używać metod analitycznych oraz metodę rozumowania oprócz dedukcji i indukcji. Młodszy od Descartesa Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716) był filozofem i matematykiem, którego zasługi dla rozwoju matematyki trudno przecenić. Oprócz matematyki Leibniz zajmował się też filozofią matematyki. Marzyło mu się stworzenie języka uniwersalnego, w którym można by wyrażać i rozwiązywać problemy naukowe, nie tylko matematyczne. Leibniz wprowadził podział prawd na prawdy rozumu i prawdy faktyczne, które znowu podzielił na prawdy pierwotne i prawdy pochodne. Prawdy pierwotne Leibniza to prawdy poznawane przez intuicję i jako takie niepotrzebujące uzasadnienia. Prawdziwość prawd rozumowych gwarantują nam prawa logiki. Aksjomaty i twierdzenia matematyczne to prawdy rozumowe, więc nie trzeba ich uzasadniać, są prawdziwe wszędzie i zawsze.

Ponad sto lat młodszy od Leibniza Immanuel Kant (1724–1804) utrzymał podział zdań wprowadzony przez swojego poprzednika. Kant dzieli zdania na analityczne i syntetyczne, a z drugiej strony na zdania *a priori* i *a posteriori*. Zdania syntetyczne *a priori* samotnik z Królewca dzielił na intuicyjne i dyskursywne. Czym więc są twierdzenia matematyki? Według Kanta są to intuicyjne zdania syntetyczne *a priori*. Filozofowie matematyki XIX i XX wieku będą często powoływać się na poglądy Kanta.

Współczesne prądy filozoficzne w matematyce kształtowały się w ciągu około pięćdziesięciu lat na przełomie wieku XIX i XX. Prądy filozoficzne, które się wówczas ukształtowały, a których tworzenie obserwował Richard Courant, dają różne odpowiedzi na część pytań stawianych przez filozofów i matematyków. W tym czasie uwidocznił się też kryzys związany z antynomiami teorii mnogości i sposobami ich rozwiązania. Okazało się też, że metoda aksjomatyczno-dedukcyjna może też dać wyniki niejednoznaczne. Prądy, które się wtedy ukształtowały to: logicyzm, intuicjonizm i inne prądy konstruktywistyczne oraz formalizm.

Logicyści głoszą, że całą matematykę można sprowadzić do logiki. Nie trudno znaleźć w logicyzmie nawiązanie do Platona, Arystotelesa i Euklidesa poprzez metodę aksjomatyczno-dedukcyjną. Rozwój logicyzmu jest ściśle związany z jednej strony z powstaniem nowoczesnej logiki matematycznej (Frege), a drugiej z arytmetyzacją matematyki klasycznej (Peano)<sup>4</sup>. Wszystkie twierdzenia matematyki starano się, posługując się definicjami i regułami logicznymi, zredukować do logiki, bez zdawania się na naturalną intuicję. Głównymi twórcami klasycznych wersji logicyzmu byli Gottlob Frege (1848–1925) i Bertrand Russell (1872–1970).

Twórcą intuicjonizmu był holenderski matematyk Luitzen Egbertus Jan Brouwer (1881–1966). Intuicjoniści powoływali się na Arystotelesa, Euklidesa, ale też na Kanta, gdyż według nich umysł formułuje o przedmiotach matematycznych sądy syntetyczne *a priori*. Głównym przedmiotem krytyki intuicjonistów było pojęcie nieskończoności i związków między tym, co dyskretne a tym, co ciągłe. Intuicjoniści uważali, że pewne własności prostych obiektów matematycznych są nam dane przez intuicję. Negowali też niektóre aksjomaty logiki, a zwłaszcza prawo wyłączonego środka. Oznaczałoby to tyle, że fałszywość zdania  $p$  wcale nie musi pociągać za sobą prawdziwości zdania  $\neg p$ . Odrzucali również użycie kwantyfikatorów ogólnych o nieograniczonym zakresie, dopatrując się w nich źródeł antynomii. Intuicjonizm jako jeden z prądów konstruktywistycznych narzuca konstrukcyjne dowody istnienia. Inne prądy konstruktywistyczne pozwolę sobie tylko wymienić; są to: finityzm (Leopold Kronecker, Thoralf Skolem), ultrafinityzm, predykatywizm (Bertrand Russell, Henri Poincaré), matematyki rekurencyjne, konstruktywizm Bishopa<sup>5</sup>.

Twórcą formalizmu jest wspomniany już David Hilbert. Sprzeciwiał się on pomysłom intuicjonistów, powodujących uznanie wielu działów matematyki za niepełnowartościowe. Matematyka ma mieć formalną bazę w postaci teorii mnogości, która może być inspirowana naturalnym doświadczeniem intuicyjnym, ale musi być formułowana wyłącznie w kategoriach definicji teoriomnościowych i dowodów formalnych. Hilbert podzielił matematykę na dwa obszary: matematykę finitystyczną, w której obiekty matematyczne są jasno określone, i matematykę infinitystyczną, gdzie używamy pojęcia nieskończoności aktualnej, będącą ideą czystego rozumu w sensie kantowskim. Pojęcie nieskończoności ma być pojęciem niesprzecznym i potrzebnym w matematyce

<sup>4</sup> B. Russell, *Wstęp do filozofii matematyki*, Warszawa 1958, s. 15.

<sup>5</sup> R. Murawski, *Filozofia matematyki*, Poznań 2013, s. 90–96.

do uzupełnienia tego, co konkretne i skończone. Hilbert zaproponował cały program badań, polegający na formalizacji matematyki oraz udowodnieniu niesprzeczności matematyki infinitystycznej.

Ian Stewart tak pisze o tych trzech nurtach: „(...) w tym okresie historii matematyki pojawiły się nowe sposoby myślenia, które można było stosować nie tylko do sytuacji obecnych w naturze, ale także do systemów opisywanych wyłącznie w kategoriach ich formalnie określonych zastosowań, kładąc nacisk na różne aspekty matematyki”<sup>6</sup>.

## Richarda Couranta poglądy na matematykę

Richard Courant uważał matematykę za integralną część nauki, która czerpie inspiracje z innych nauk i dziedzin wiedzy, a zwłaszcza z fizyki. Jednocześnie uważał, że relacje zależności tych obszarów wiedzy ludzkiej są symetryczne. W książce *The Parsimonious Universe* autorzy cytują takie słowa Richarda Couranta: „empiryczny dowód nie może ustanowić matematycznego istnienia, a potrzeba wykazania tegoż istnienia, żądana przez matematyka, nie może być przez fizyka lekceważona jako bezużyteczna ścisłość. Tylko matematyczny dowód istnienia gwarantuje, że matematyczny opis zjawiska ma sens”<sup>7</sup>. W innym miejscu Courant pisze, że „celem matematyki jest postępująca abstrakcja, logicznie ścisła dedukcja oparta o aksjomaty, i coraz szersze uogólnienie. Taka charakteryzacja podaje prawdę, ale niecałą; jest ona bardzo jednostronna, stanowi niemal karykaturę żywej rzeczywistości. Przede wszystkim matematyka nie ma monopolu na abstrakcję. Pojęcia masy, prędkości, siły, napięcia i natężenia prądu są to wszystko abstrakcyjne idealizacje rzeczywistości fizycznej. Pojęcia matematyczne, takie jak punkt, przestrzeń, liczba i funkcja, są tylko nieco bardziej abstrakcyjne”<sup>8</sup>. Pytanie, które się nasuwa, to pytanie o statut ontologiczny tych obiektów. Czy istnieją naprawdę? Czy istnieją tylko w umyśle matematyków lub fizyków?

Courant przy okazji definiowania liczb niewymiernych stwierdza, że słuszne jest stanowisko polegające „na odrzuceniu naiwnego podejścia »realistycznego«, uznającego twory matematyczne za rzeczy »same w sobie«, których własności pokornie badamy; w zamian uznaje się, że istnienie tworów matematycznych polega jedynie na ich własnościach matematycznych i za-

<sup>6</sup> I. Stewart, D. Tall, *Podstawy matematyki*, Warszawa 2017, s. 377.

<sup>7</sup> S. Hildebrandt, A. Tromba, *The Parsimonious Universe*, Springer-Verlag Inc. New York, 1996, s. 148.

<sup>8</sup> R. Courant, *Matematyka w świecie współczesnym*, [w:] *op. cit.*, s. 12.

leżnościach wiążących je między sobą. Te zależności i własności wyczerpują możliwości wejścia danego tworu w dziedzinę działalności matematycznej. Odstepujemy od matematycznej »rzeczy samej w sobie«, tak jak fizycy odstepili od niedającego się zaobserwować eteru. Takie jest »istotne« znaczenie definicji liczby niewymiernej jako granicy ciągu zstępującego przedziałów o końcach wymiernych<sup>9</sup>. Czy zatem obiekty matematyczne mają jakiegokolwiek odniesienie do jakiegokolwiek świata? Według formalistów, z Hilbertem na czele, „istnienie matematyczne” oznacza bycie „wolnym od sprzeczności”. W rozdziale *Równoległość i nieskończoność* Courant pisze: „w geometrii traktowanej jako system matematyczny, potrzebujemy pewnych reguł operowania pojęciami podstawowymi, jak np. łączenia punktów prostymi, wyznaczania punktów przecięcia prostych itd. Z logicznego punktu widzenia »punkt« nie jest »rzeczą samą w sobie«, lecz jest określony w zupełności przez ogół sądów, w których jest on powiązany z innymi przedmiotami. Istnienie matematyczne »punktów w nieskończoności« zostanie zapewnione, gdy ustalimy w sposób jasny i niesprzeczny własności matematyczne tych przedmiotów, tzn. ich stosunek do zwykłych przedmiotów i stosunki pomiędzy sobą. Zwykłe aksjomaty geometrii (np. aksjomaty Euklidesa) są abstrakcjami świata fizycznego linii kreślonych ołówkiem lub kredą, naciągniętych strun, promieni świetlnych, sztywnych prętów itd. Własności, które te aksjomaty nadają punktom i prostym matematycznym, są wysoce uproszczonymi i wyidealizowanymi opisami zachowania się ich fizycznych odpowiedników<sup>10</sup>. Courant należy do mniejszości matematyków, która nie przyznaje się do platonizmu.

Dużo ważniejsze dla Couranta są pytania natury epistemologicznej. W jaki sposób dochodzimy do istoty matematyki? Jak zdobywamy czy też konstruujemy i budujemy gmach matematycznej wiedzy? Najważniejsze jest wzajemne oddziaływanie: ogólnego i szczególnego, dedukcji i interpretacji, logiki i wyobraźni. Dowolny aspekt może dominować w szczególnym wyniku, ale dalekosiężna teoria musi zawierać je wszystkie. Courant przyrównuje postępowanie matematyka do lotu:

- start od konkretów;
- uwolnienie się od balastu konkretów poprzez abstrakcję;
- prowadzenie „obserwacji” na wysokim poziomie abstrakcji;
- powrót i osiągnięcie świeżo spenetrowanych obszarów indywidualnej rzeczywistości.

<sup>9</sup> R. Courant, H. Robbins, *op. cit.* (*Co to jest matematyka?*), s. 86.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 187.

Courant uważa, że model ścisłej dedukcji matematycznej stanowi najbardziej atrakcyjną postać, w jaką często można ująć produkt końcowy myśli matematycznej. „Jeżeli skryształizowana forma dedukcyjna jest celem, to intuicja i konstrukcja są co najmniej siłami kierującymi. Poważne niebezpieczeństwo dla samego życia nauki tkwi w twierdzeniu, że matematyka jest tylko systemem wniosków wyprowadzonych z definicji i postulatów, które muszą być niesprzeczne, ale zależne tylko od swobodnego uznania matematyków (...). Byłaby to gra definicjami, regułami i sylogizmami, bez żadnego uzasadnienia ani celu. Pogląd, że umysł może tworzyć sensowne układy postulatów zależnie od upodobania, jest zwodniczą połową prawdy. Tylko pod rygorem odpowiadania organicznej całości, tylko wiedzona przez wewnętrzną konieczność może swobodna myśl osiągać wyniki o wartości naukowej”<sup>11</sup> – pisze.

Courant zwraca uwagę, że myślenie konstruktywne kierowane przez intuicję jest prawdziwym źródłem dynamiki w matematyce. Chociaż postać aksjomatyczna jest ideałem, niebezpiecznym złudzeniem jest pogląd, że aksjomatyka stanowi istotę matematyki. Konstruktywna intuicja wnosi do matematyki element niededukcyjny i irracjonalny, który powoduje, że można ją porównać z muzyką i sztuką. Można domniemywać, że Courantowi nieobce były poglądy Henri Bergsona – twórcy intuicjonizmu. Z drugiej strony, nie możemy zapominać, że Courant jako matematyk nie mógł i nie chciał rezygnować z metod rozwijanych w matematyce, które wymagały ścisłego rozumowania i niepoddawania się nastrojom chwili. Chwila może dać natchnienie, lecz pomysł, który natchnął matematyka, musi być poddany ostrym rygorom metody aksjomatycznej.

Kim więc był Richard Courant? Z jednej strony był bliskim współpracownikiem Davida Hilberta, z drugiej z sympatią wypowiada się o twórcy intuicjonizmu Brouwerze jako twórcy nowoczesnej topologii<sup>12</sup>. Niewątpliwie Courantowi najbliższe do formalistycznych poglądów Davida Hilberta, którego przez całe życie darzył szacunkiem. Jednocześnie zdawał sobie sprawę, zwłaszcza po opublikowaniu prac Gödla, że marzenie Hilberta, iż „musimy wiedzieć, będziemy wiedzieć”, nie do końca ma szansę na realizację. Na pewno nie był intuicjonistą, gdyż zdawał sobie sprawę, że rygorystyczne przestrzeganie zasad intuicjonizmu eliminuje całą matematykę infinitystyczną. Courant jako formalista akcentował bardziej niż inni naturalne doświadczenie intuicyjne. Oprócz bycia „czystym” matematykiem, poświęcił mnóstwo pracy, energii i czasu na zagadnienia matematyki stosowanej. Był specjalistą od równań cząstkowych oraz metody elementów skończonych, które

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 22.

<sup>12</sup> R. Courant, *op. cit.* (*Matematyka w świecie współczesnym*), s. 28.

dały początek analizie numerycznej. Stąd jego potrzeba zwracania uwagi na rolę intuicji, która jest bardzo przydatna, gdy poruszamy się po obrzeżach matematyki i nauk przyrodniczych. Jednocześnie intuicja w matematyce na nic się zda, jeśli nie jest podbudowana solidnym fundamentem wiedzy i umiejętności.

Courant był czynny zawodowo, gdy komputery – w porównaniu z dzisiejszymi – miały jeszcze ograniczone możliwości obliczeniowe. Pozwolę sobie zacytować program sformułowany przez współczesnego matematyka Jonathana Borweina. Otóż, „matematyka eksperymentalna to pewna metoda uprawiania matematyki, której zadaniem jest:

- zdobyć dogłębne zrozumienie, wgląd (*insight*) w dany problem i intuicję;
- odkryć nowe prawidłowości oraz powiązania;
- przy użyciu możliwości graficznych komputera sugerować głębsze, ukryte, leżące u podstaw reguły matematyczne;
- testować (niedowiedzione) założenia, a w szczególności szukać kontrprzykładów;
- zbadać znaleziony wynik w celu odpowiedzi na pytanie, czy jest on wart formalnego dowodu;
- zasugerować podejście do takiego formalnego dowodu;
- unikać długich, nużących obliczeń, zastępując je rachunkami komputerowymi;
- weryfikować wyniki znalezione analitycznie”<sup>13</sup>.

Czy pod tymi słowami mógłby się podpisać Richard Courant? Pewnie dołożyłby weryfikację wyników matematycznych z doświadczeniem fizycznym (jeśli jest to możliwe).

Richarda Couranta, ze względu na osiągnięcia i poglądy, można by nazwać jednym z praojców matematyki eksperymentalnej, któremu nie dane było ze względu wiek doczekać rozwoju matematyki eksperymentalnej w obecnej postaci. Być może eksperymentowanie w matematyce wróci do łask. Połączenie eksperymentowania ze ścisłością rozumowania mogłoby dać matematyce nowe możliwości rozwoju, a zarazem rozwoju ludzkiej kultury, której matematyka jest nieodzowną częścią.

**mgr Jacek Piotrowski** jest nauczycielem fizyki i matematyki w Zespole Szkół Nr 1 w Rzeszowie, doktorantem w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II.

<sup>13</sup> J. Borwein, D. Bailey, *Mathematics by Experiment. Plausible Reasoning in the 21st Century*, 2004, cyt. za: K. Maślanka, *Matematyka eksperymentalna. Kilka refleksji historyka nauki*, „Zagadnienia Filozoficzne w Nauce”, LVIII/2015, s. 128.

## III Kongres Dydaktyki Polonistycznej

W dniach 22-25 listopada 2017 roku w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II odbył się III Kongres Dydaktyki Polonistycznej zatytułowany: „Polonistyka i świat wartości. Edukacja polonistyczna jako wartość”. Dwa poprzednie kongresy odbyły się kolejno w Krakowie w 2013 roku („Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra. Diagnozy i perspektywy”) oraz w Katowicach w 2015 roku („Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki”). Wszystkie kongresy łączy idea wspólnej refleksji środowisk naukowych oraz szkolnych nad znaczeniem humanistów i humanistyki we współczesnym świecie, prognozowanie przyszłości humanistycznych kierunków kształcenia oraz podejmowanie nieustannych prób wypracowania jednorodnego modelu polonistyki uniwersyteckiej oraz szkolnej, odpowiadającego aktualnym potrzebom społeczno-naukowym, a opartego na rozumnej kompilacji kompetencji czytelniczo-interpretacyjnych oraz językowo-komunikacyjnych, stanowiących podstawy współczesnego kształcenia polonistycznego.

III KDP został zorganizowany przez Katedrę Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego KUL oraz Miasto Lublin (reprezentowane przez Urząd Marszałkowski), Komitet Nauk o Literaturze Polskiej Akademii Nauk, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Fundację Rozwoju KUL i Towarzystwo Przyjaciół KUL. W spotkaniu naukowym wzięło udział ponad 250 nauczycieli polonistów z całego kraju, pracujących na wszystkich etapach edukacji. Świat akademicki reprezentowali z kolei literaturoznawcy, językoznawcy, dydaktycy i nauczyciele uniwersyteccy, którzy przybyli do Lublina z najważniejszych ośrodków badawczych w Polsce, m.in.: Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytetu Gdańskiego, Instytutu Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Uniwersytetu Łódzkiego, Uniwersytetu Opolskiego, Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie, Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Uniwersytetu Rzeszowskiego. Lubelskie środowisko akademickie reprezentowali badacze z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej oraz Instytutu Filologii Polskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

III KDP otworzyli przedstawiciele Lublina oraz KUL: Krzysztof Żuk, prezydent miasta, Teresa Misiuk, lubelska kurator oświaty, a ponadto: rektor KUL, ks. prof. Antoni Dębiński, prodekan Wydziału Nauk Humanistycznych KUL, prof. Dariusz Skórczewski oraz przewodniczący Komitetu Organizacyjnego III KDP, prof. Sławomir Jacek Żurek. W imieniu organizatorów poprzedniego kongresu głos zabrała prof. Ewa Jaskółowa z Uniwersytetu Śląskiego, przypominając jego główne idee oraz wskazując na wydaną w 2016 roku pokongresową publikację.

Program Kongresu obejmował pięć sesji plenarnych oraz trzydzieści paneli dyskusyjnych i referatowych. Sesje plenarne, w których uczestniczyli m.in. prof. Jadwiga Puzynina (UW), prof. Teresa Kostkiewiczowa (IBL, UKSW), prof. Mirosława Hanusiewicz-Lavallee (KUL), prof. Tadeusz Sławek (UŚ), prof. Andrzej Markowski (UW), red. Marek Zając (TVP), prof. Tadeusz Zgółka (UAM), prof. Jerzy Bartmiński (UMCS), prof. Małgorzata Karwatowska (UMCS), prof. Jolanta Nocoń (UO), prof. Ryszard Koziołek (UŚ), prof. Krzysztof Biedrzycki (IBE, UJ), prof. Anna Janus-Sitarz (UJ), były poświęcone obecności problematyki aksjologicznej we współczesnej dydaktyce uniwersyteckiej i szkolnej, języku, kulturze i mediach. Zwrócono uwagę na potrzebę szerzenia wiedzy o wartościach na humanistycznych kierunkach studiów oraz uwzględnienia w programie kształcenia studentów zajęć z etyki i kultury słowa. Podkreślano zadanie uniwersytetu jako miejsca prowadzenia badań o charakterze aksjologicznym. Wyakcentowano miejsce aksjologii jako dynamicznie rozwijającej się dyscypliny naukowej. Zwrócono również uwagę na to, że współczesny świat w dużej mierze zależy od mediów, które, wydobywając i promując wartości służące dobru człowieka, mają szansę przyczynić się do rozwoju poszczególnych jednostek i społeczeństw. Zadaniem mediów, takich jak: telewizja, teatr czy Internet jest zatem troska o odpowiednią komunikację wartości.

Wiele uwagi poświęcono ponadto zagadnieniu wychowania do wartości we współczesnej szkole, wymieniając cnoty polonisty, zobligowanego do rozumnego uwzględniania elementów aksjologii w procesie dydaktyczno-wychowawczym na każdym etapie edukacji. Wśród pożądanych cech nauczyciela języka polskiego uwzględniono:

- profesjonalizm i perfekcjonizm warsztatowy, rozumiany jako odpowiednie przygotowanie merytoryczne i metodyczne do kierowania procesem kształcenia i wychowania,
- odwagę, przejawiającą się nie tylko w pomysłowości, kreatywności, innowacyjności dydaktycznej, ale również w poruszaniu na lekcjach tematów

osobistych oraz odwoływaniu się podczas omawiania tekstów literackich do rzeczywistości, w jakiej funkcjonują uczniowie (wskazywanie na analogiczność literatury i życia),

- umiejętność podejmowania z uczniami dialogu, a nawet dyskusji na temat wartości, takich jak: człowiek, wolność, demokracja, równość,
- wiarę w potęgę literatury, oddziałującej na młodych ludzi poprzez język, rozwijającej kompetencje językowe i myślowe,
- cierpliwość i empatię w nawiązywaniu relacji z uczniami,
- umiejętność akceptacji współwystępowania tekstów kultury wysokiej i popularnej.

Uczestnicy III KDP wysłuchali ponad 100 referatów, wygłoszonych przez nauczycieli akademickich i szkolnych. Poszczególne sesje zostały poświęcone wielu literaturoznawczym i językoznawczym zagadnieniom edukacji aksjologicznej. Szczegółowo przeanalizowano m.in. świat wartości współczesnej młodzieży; wartościordne znaczenie literatury, zwłaszcza najnowszej, w życiu młodych ludzi; zapomniane wartości edukacji polonistycznej; wartość czytelnictwa, a nawet wpływ cyberprzestrzeni na szkolny przekaz wartości. Przyjrano się językowi jako narzędziu wartościowania w edukacji polonistycznej oraz pracy uczniowskiej (w tym domowej) jako wartości. Poruszono także zagadnienia glottodydaktyczne, poddając refleksji wartości w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Omówiono jakości aksjologiczne przedstawione w programach, podręcznikach i przewodnikach metodycznych dla nauczycieli polonistów. Przede wszystkim zaś zastanawiano się nad tym, jak w dzisiejszym świecie uczyć o wartościach, jakimi sposobami umiejętnie kształtować uczniowski świat wartości, jak porządkować uczniowskie wyobrażenia o wartościach, jak znaleźć dla aksjologii odpowiednie miejsce w szkolnej interpretacji tekstów kultury.

Trzeciego dnia Kongresu odbyły się warsztaty metodyczne, skierowane do nauczycieli szkolnych i akademickich oraz studentów specjalizacji nauczycielskiej. Półtoragodzinne zajęcia dotyczyły antywartości: agresji i nienawiści, nieufności, kłamstwa i manipulacji oraz obojętności i braku empatii. Poprowadzili je dydaktycy uniwersyteccy, nauczyciele poloniści, doradcy metodyczni oraz psychologowie, reprezentujący: Katedrę Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego w Instytucie Filologii Polskiej KUL, Zakład Edukacji Polonistycznej i Innowacji Dydaktycznych w Instytucie Filologii Polskiej Wydziału Humanistycznego UMCS, Katedrę Psychologii Wychowawczej i Rodziny w Instytucie Psychologii KUL, Wydział Oświaty i Wychowania Urzędu Miasta Lublin oraz Zakład Karny w Opolu Lubelskim. Prowadzący warsztaty posłużyli się prezen-

racjami i materiałami dla pedagogów, uwzględniającymi elementy teoretyczne i praktyczne, wiedzę z zakresu metodyki języka polskiego, pedagogiki oraz psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży. Warsztaty miały charakter interaktywny. Podczas zajęć zostały zastosowane metody i techniki wymagające zaangażowania uczestników, takie jak: drama, gry dydaktyczne, analiza konkretnych przypadków szkolnych i klasowych, symulacje, różne odmiany dyskusji. Prowadzący warsztaty, dobrani w pary polonista i psycholog, proponowali sposoby radzenia sobie z antywartościami przy okazji realizacji różnych zadań dydaktycznych (w tym przy wykorzystaniu współczesnych tekstów kultury). Celem zajęć, które cieszyły się dość dużym zainteresowaniem, było poszukiwanie sposobów radzenia sobie z różnymi problemami oraz wyposażenie uczestników w narzędzia ułatwiające pracę dydaktyczną.

Debatom, panelom, sesjom i warsztatom towarzyszyły wydarzenia kulturalne. Uczestnicy kongresu wzięli udział w wizytach studyjnych, odbywających się w lubelskich instytucjach kultury, takich jak: Ośrodek Brama Grodzka – Teatr NN, Muzeum Lubelskie, Muzeum Literackie im. J. Czechowicza, Muzeum Dworek Wincentego Pola oraz Muzeum na Majdanku, poznając elementy historii i kultury Lublina oraz Lubelszczyzny. Ponadto goście obejrzeli spektakl *Wesele*, wystawiony przez Europejski Ośrodek Praktyk Teatralnych w Gardzienicach. Uczestniczyli też w wieczorze literackim z udziałem księży-poetów: o. Wacława Oszejcy i prof. Alfreda Wierzbickiego oraz prozaika, eseisty i poety Piotra Szewca. Przedostatni dzień kongresu zakończył koncert polskiego zespołu folkowego – Orkiestry Świętego Mikołaja, który odbył się w Centrum Spotkania Kultur w Lublinie.

III Kongresowi Dydaktyki Polonistycznej patronowały media: Radio Lublin, TVP 3 Lublin, tygodnik społeczno-oświatowy „Głos Nauczycielski”, półrocznik zajmujący się tematyką dydaktyki szkolnej i akademickiej „Polonistyka. Innowacje”, kwartalnik „Więź”, miesięcznik „Znak” oraz tygodnik katolicki „Gość Niedzielny”. Obrady były transmitowane on-line przez Portal Narodowego Centrum Kultury. Informacje o przebiegu kongresie aktualizowano na bieżąco na stronie internetowej kongrespolonistyki2017.pl, stronie WWW Narodowego Centrum Kultury oraz profilu społecznościowym Facebook (facebook.com/kongresdydaktyki2017).

III Kongres Dydaktyki Polonistycznej zakończyło podsumowanie kilkudniowych obrad, dokonane przez przewodniczącego komitetu organizacyjnego oraz najwytrwalszych uczestników. Ponownie zwrócono uwagę na główne aksjologiczne cele edukacji polonistycznej w kontekście przemian społeczno-

-cywilizacyjno-kulturowych dokonujących się współcześnie. Wyakcentowano najważniejsze zasady szkolnego wychowania do wartości, do których niewątpliwie należy zaliczyć: zrozumienie treści i znaczenia określonych wartości; chęć przyjęcia wartości nie tylko rozumem, ale wolą i uczuciem; bezpośredni, osobowy kontakt interpersonalny pomiędzy nauczycielem-wychowawcą a uczniem, a przede wszystkim poszanowanie godności i autonomii młodego człowieka. Uczniom, jak konstatowano, potrzebni są nauczyciele, którzy umieją sprostać trudnej sztuce wartościowania, tak by znaleźli sens w świecie różnych orientacji aksjologicznych. Zauważono, że zadaniem wszystkich nauczycieli, nie tylko polonistów, jest wydobywanie aspektów aksjologicznych z mnóstwa mających miejsce w szkole sytuacji dydaktycznych oraz dbałość o to, by młodzi ludzie mogli rozpoznać i przyjąć cenne dla nich wartości. Wyrażono również radość z powodu, widocznej zwłaszcza podczas kongresu, integracji wielu środowisk troszczących się o edukację polonistyczno-aksjologiczną.

Jako ostatnia głos zabrała prof. Maria Kwiatkowska-Ratajczak. Badaczka i dydaktyk akademicka, reprezentująca środowisko naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, zaprosiła na IV Kongres Dydaktyki Polonistycznej, który odbędzie się w 2019 roku w Poznaniu. Nie podała, co prawda, zakresu tematycznego planowanego kongresu, ale – co warte podkreślenia – zapowiedziała chęć włączenia do programu obrad nowych dyskusantów, czyli uczniów.

**dr Magdalena Marzec-Jóźwicka**  
**członkini Komitetu Organizacyjnego III KDP**

---

# Nowości wydawnicze

dla nauczyciela, pedagoga, dyrektora, samorządowca

## **Edukacja, szkoła, zarządzanie szkołą**

A. Rogalska-Marasińska, *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju*, Wyd. UŁ, Łódź 2017.

A. Domagała-Kręciuch, B. Majerek (red.), *Kategorie (nie)obecne w edukacji*, O.W. Impuls, Kraków 2017.

S.C. Michałowski, *Pedagogia osoby. Personalistyczne spotkania dialogowe w edukacji*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017.

M. Pomianowska (red.), M. Stańczyk (red.), *O szkole od nowa. Rozmowy o edukacji*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2017.

K.J. Szmidt, *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Wyd. UŁ, Łódź 2017.

D. Rondalska, *Konteksty i meandry reform oświatowych, czyli o manipulowaniu edukacją*, O.W. Impuls, Kraków 2017.

A. Piszko, *Szkoła w zreformowanym systemie edukacji. Zadania dyrektorów i organów prowadzących*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2017.

M. Frania, *Nowe media, technologie i trendy w edukacji. W kierunku mobilności i kształcenia hybrydowego*, O.W. Impuls, Kraków 2017.

L. Marciniak (red.), E. Piotrowska-Albin (red.), A. Piszko, *Konkursy na stanowisko dyrektora szkoły lub placówki w świetle nowych regulacji prawnych*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2017.

D. Dwojewski, M. Kowalski, P. Kuzior, *Karta Nauczyciela komentarz praktyczny. Stan prawny: styczeń 2018*, Wiedza i Praktyka, Warszawa 2018.

## **Nauczyciele, uczniowie, rodzice**

E. Murawska, *Wielość dróg kształtowania tożsamości zawodowej nauczycieli w wielości ich codziennych doświadczeń*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017.

K. Mikulski, *Nauczyciel cyfrowej przestrzeni w kontekście proksemiki*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017.

R. Cierzniewska, M. Gackowska, M. Lewicka, *Młodość o sobie i codzienności szkolnej obok dyskursu jakości*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017.

J. Suchodolska, *Poczucie jakości życia młodych dorosłych na przykładzie studenckiej społeczności akademickiej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017.

S. Bębas, M.Z. Jędrzejko, K. Kasprzak, A. Szwedzik, A. Taper (red.), *Cyfrowe dzieci. Zjawisko, uwarunkowania, kluczowe problemy*, W.N. PWN, Warszawa 2017.

T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, A. Szafrńska, *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży-studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 4: *O nauczycielach, ich spostrzeganiu świata społecznego i aktywności*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017.

T. Lewowicki, B. Chojnacka-Synaszko, Ł. Kwadrans, J. Suchodolska, *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 3: *Spostrzeganie wyznaczników tożsamości i postawy wobec innych*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017.

## **Edukacja w szkole podstawowej i ponadpodstawowej**

M. Antczak, A. Walczak-Niewiadomska (red.), *Nowoczesne technologie czy tradycyjne metody? O tendencjach w krzewieniu kultury czytelniczej młodego pokolenia*, Wyd. UŁ, Łódź 2017.

E. Mazur (red.), *Literatura współczesna w edukacji polonistycznej*, T.1: *Analizy i reinterpretacje*, Wyd. UR, Rzeszów 2017.

U. Kopeć (red.), *Literatura współczesna w edukacji polonistycznej*, T.2: *Interpretacje – wartości – konteksty*, Wyd. UR, Rzeszów 2017.

D. Karkut, *Miejsce i rola historii w edukacji polonistycznej. Badania i refleksje nad świadomością historyczną uczniów*, Wyd. UR, Rzeszów 2017.

B. Payne, *Uczymy dzieci programowania. Przyjazny przewodnik po programowaniu w Pythonie*, W.N. PWN, Warszawa 2018.

M. Nowicka, J. Dziekońska (red.), *Cyfrowy tubylec w szkole – diagnozy i otwarcia*. Tom I: *Współczesny uczeń a dydaktyka 2.0*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2018.

M. Czarnocka, *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole i przedszkolu. Zasady organizacji, pytania i odpowiedzi, przykłady praktycznych rozwiązań, narzędzia*, Wyd. Wiedza i Praktyka, Warszawa 2017.

## **Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna**

M. Magda-Adamowicz, I. Kopaczyńska, M. Nyczaj-Drag (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna. Rekonstrukcja kluczowych problemów*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017.

L. Kataryńczuk-Mania, M. Magda-Adamowicz, A. Olczak (red.), *Pedagogika przedszkolna szansą na świadome budowanie potencjału dziecka*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017.

E. Płociennik, D. Radzikowska (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji kreatorem środowiska edukacyjnego*, Wyd. UŁ, Łódź 2016.

B. Muchacka, M. Głazewski (red.), *Dobro i zło w wychowaniu dziecka*. Tom 1: *Ku dobru*, O.W. Impuls, Kraków 2017.

B. Muchacka, M. Głazewski (red.), *Dobro i zło w wychowaniu dziecka*. Tom 2: *Przeciw złu*, O.W. Impuls, Kraków 2017.

- 
- B. Oelszlaeger, U. Szuścik, E. Ogrodzka-Mazur, *Edukacja małego dziecka. Kierunki zmian w edukacji i stymulacji aktywności twórczej*, O.W. Impuls, Kraków 2017.
- E. Kochanowska, *Wiedza osobista dziecka w refleksji i praktyce nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, O.W. Impuls, Kraków 2018.
- A. Szkolak-Stępień, *Nauczyciele wczesnej edukacji wobec problemu diagnozowania specyficznych trudności w uczeniu się*, Wyd. UP, Kraków 2017.
- B. Dudel, M. Głoskowska-Soldatow, *Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne w edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017.
- M. Antczak, A. Walczak-Niewiadomska (red.), *Książki w życiu najmłodszych*, Wyd. UŁ, Łódź 2016.
- M. Gwardys-Bartmańska, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w przedszkolu. Myślenie matematyczne*, W.N. PWN, Warszawa 2017.

### **Pedagogika specjalna**

- J. Głodkowska, *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*, W.N. PWN, Warszawa 2017.
- K. Patyk, M. Panasiuk (red.), *Wsparcie młodzieży i dorosłych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Teoria i praktyka*, GWP, Gdańsk 2017.
- A. Franczyk, K. Krajewska, *Wybrane narzędzia do programu psychostymulacji dzieci w wieku przedszkolnym z deficytami i zaburzeniami rozwoju*, O.W. Impuls, Kraków 2017.
- A. Lew-Koralewicz, *Zachowania trudne małych dzieci z zaburzeniami rozwoju. Uwarunkowania, profilaktyka i terapia*, Wyd. UR, Rzeszów 2017.
- P. Plichta, *Socjalizacja i wychowanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w erze cyfrowej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2017.

**Opr. Dorota Szumna**

**To lubię!****Mariusz Kalandyk**

## Zanim się zacznie...

...sporo wód upłynie w rajskiej dziedzinie szkolnej uludy. Będziemy sobie bezustannie historie ucieszne opowiadać, Inflanty odzyskiwać i przewagi różne własne z tytułu doświadczenia, wrodzonej mądrości i zdobytej pozycji – perswadować.

Lubimy tak. Jest to nasze genetyczne znamię. Jest to nasza karma. Nasz los. Chętnie przystajemy na opowiadane bez zażenowania bajki z mchu i paproci, ba – traktujemy je jak odwieczny etos, boskie wskazanie źródeł. Robią to szczególnie skwapliwie ci u szczytu schodów. Jest dobrze, będzie lepiej, a my – predestynowani przecież – nie pozwolimy zatruć edukacyjnej studni czymś, co nie od nas wyszło. Poczciwa publiczność pracująca się godzi, bo co ma powiedzieć? Jest od tego, by siedzieć cicho i przyjmować prawdy objawione...

Czy nawołuję do rewolty? Czy jestem anarchistą, który nareszcie się zdemaskował? A może naiwnym idealistą i powinienem już dać sobie spokój, ponieważ swoje lata mam, a i za uszami też niemało, służąc tyle lat systemowi?

Trzy razy nie – ja też chcę Państwu tylko kilka bajek opowiedzieć.

Bajka pierwsza – dzisiejsza szkoła jest wykwittem i wykwintem ewolucji, nasze w niej miejsce zasłużone i oczywiste a style pracy są najwyższymi osiągnięciami na prac ludzkich wieży.

Bajka druga – wszyscy mamy równe szanse w dostępie do dóbr różnych edukacyjnych, bez względu na to, czyśmy z postapokaliptyczno-pegeerowskiej wsi, czy też z postapokaliptycznowielkowiejskiej zagrody, oddzielonej szlabanem od innych zagród.

Bajka trzecia – nie potrzeba nam porządnie wykształconych na poziomie ogólnym ludzi, bo robotnicy są przyszłością narodu; słabo wykształceni, ale za to endemicznie zmotywowani do pracy na niwie, to jest przy taśmie.

Bajka czwarta – wykształcenie już od dawna nie jest po to, by w jego efekcie mieć jak najwięcej pieniędzy; hierarchie są oczywiste: najbardziej wartościowy społecznie nie jest przecież ten, kto ze względów rynkowych

---

okazał się najlepiej opłacanym pracownikiem. Taki polonista na przykład nigdy nie będzie traktowany, na wzór dawnych pięknych czasów, jak użyteczny guwerner, od biedy skuteczny egzaminator, zawsze – jako strażnik wciąż ewoluującej pamięci. Nie pozwala się czynić go stróżem ideologii do wynajęcia przez lepiej poinformowanych.

Bajka piąta – właściwa. Małorośły ludek potrzebuje, ze względu na wrodzoną tępotę, stwierdzony naukowo niedorozwój płatów czołowych odpowiedzialnych za uczucia wyższe (upośledzający żywe odczuwanie wstydu i poczucie stosowności), konkretnych wzorców, twardych norm, wyrazistych nakazów, drobiazgowych list kar i nagród (w podanej kolejności) oraz rytmów wprowadzających porządek. Wszyscy ci nowinkarze od budzących się umysłów i organizacji są niebezpiecznymi marzycielami, nadmiernie rozentuzjasmowanymi żalonymi ideami pedagogicznymi spod znaku Jeana-Jacquesa, oświeceniowego pięknoducha.

Bo my stworzeni jesteśmy do celów wielkich, pędów planetarnych, wartości wielkoludzkich. Nas nigdy nie dopadnie sraczka w boju, smarkate kichnięcie w czasie przemówienia, zachłyśnięcie się wódką na weselu córki. Nigdy nie powiemy naszym wychowankom, że udanie, pozór, skrywanie niewygodnych prawd, wmawianie

na siłę bliźnim własnej wielkości i tragiczności kończy się zawsze drwiną lub obojętnym wzruszeniem ramion z ich strony.

Zanim się więc zacznie rzeczowa dyskusja, zanim zaczniemy znów uważnie siebie słuchać i łączyć w całość godne uwagi wnioski... Zanim na nowo zrozumiemy, że posiadanie monopolu na prawdę to idea zdradziecka i bandycka... Zanim znów przyjmimy za pewnik, że w edukacji i w innych dziedzinach życia społecznego istotne problemy rozwiązuje się poprzez debatę...

Bajki opowiadam!

**Mariusz Kalandyk**

# ROCZNIK 2017 – WYKAZ OPUBLIKOWANYCH TEKSTÓW

## Konferencja „Słowo, obraz, symbol, gest...”

- J. Ingłot-Kulas, *Słyszeć nie znaczy słuchać... Dlaczego tak trudno nam się porozumieć? – bariery utrudniające skuteczną komunikację interpersonalną* (KE nr 1, s. 3–13)
- I. Dudzik, *Skróty zapożyczone z języka angielskiego używane przez współczesną młodzież do komunikacji za pomocą SMS-ów* (KE nr 1, s. 14–22)
- K. Król, *Lalka teatralna w komunikacji z dziećmi w wieku przedszkolnym* (KE nr 1, s. 23–34)
- B. Jagieła, *Kod współczesnego malarstwa i teatru plastycznego jako narzędzie komunikacji w pracy animatora kultury na podstawie wybranych przykładów* (KE nr 1, s. 35–46)
- W. Setlak, *Estetyka a komunikacja. O strategii narracyjnej w twórczości Edwarda Stachury* (KE nr 1, s. 47–55)
- A. Wykhrushch, *Poezja w procesie rozwoju twórczych zdolności studentów* (KE nr 1, s. 56–61)
- D. Puk, R. Oliwa, *Metacommunication in pre-school supervision processes* (KE nr 1, s. 62–67)
- A. Kiper, M. Malinowska, *Nauczanie języków obcych dzieci z dysfunkcją wzroku – wybrane problemy i aktualne wyzwania* (KE nr 2, s. 3–14)
- S. Kamińska, *Strategie komunikacyjne dzieci ze specyficznym zaburzeniem językowym SLI* (KE nr 2, s. 15–24)
- A. Kolaszka-Skiba, *Budowanie systemu językowego – stymulacja rozwoju dziecka metoda krakowską* (KE nr 2, s. 25–37)
- B. Skawina, *Rola języka i komunikacji językowej w autyzmie i zespole Aspergera* (KE nr 2, s. 38–46)
- A. Wołoszyn, *Kompetencje językowe uczniów z rodzin migrantów a ich powodzenia i niepowodzenia szkolne* (KE nr 2, s. 47–56)
- M. Bednarz, *Realizacja katechety specjalnej wśród dorosłych osób z prelingwalnym uszkodzeniem słuchu z zastosowaniem wybranych metod komunikacji* (KE nr 2, s. 57–68)

## Szkoła w obliczu zmian

- M. Hoszowska, *Szkolna edukacja historyczna: między przeszłością a przyszłością* (KE nr 3, s. 3–11)
- Z. Osiński, *Jakiej edukacji historycznej potrzebuje współczesny Polak i nowoczesna Polska* (KE nr 3, s. 12–26)
- U. Szymańska-Kujawa, *Nowa podstawa programowa z historii* (KE nr 3, s. 27–33)
- S. Kusiak, *Język polski/ojczysty to podstawa? Komentarz subiektywny* (KE nr 3, s. 34–40)
- M. Lizak, *Kierunki kształcenia polonistycznego w dobie globalizacji* (KE nr 3, s. 41–52)
- A. Kuźniar, *O potrzebie edukacji filozoficznej* (KE nr 3, s. 53–59)
- R. Zych, *„Tylko pomysły logicznie”, czyli o potrzebie rozwoju myślenia w edukacji szkolnej* (KE nr 3, s. 60–70)
- B. Rusinek, *Idea zmian w kształceniu zawodowym* (KE nr 3, s. 71–74)

## W kręgu nowych idei

- K. Barłóg, *Wyzwania współczesnej pedagogiki specjalnej na tle przemian w innych krajach* (KE nr 4, s. 3–14)
- P. Cieśla, *Dylematy kreowania wizerunku szkoły w kontekście reformy systemu edukacji* (KE nr 4, s. 15–27)

## Z warsztatu badawczego. Innowacje

- K. Warchoł, *Edukacja i aktywna rehabilitacja przez sport osób z niepełnosprawnością* (KE nr 2, s. 69–82)
- N. Bednarz-Niemiec, *Oswajanie niepełnosprawności. O wartości powieści graficznej* (KE nr 2, s. 83–94)
- B. Oelslaeger-Kosturek, *Wartość „odpadów informacyjnych” w procesie edukacyjnym* (KE nr 3, s. 75–89)
- M. Marzec-Józwicka, *O autorytecie nauczyciela słów kilka* (KE nr 3, s. 90–102)

M. Zadarko-Domaradzka, K. Warchoń, *Edukacja zdrowotna w wychowaniu fizycznym w klasach IV–VIII w zreformowanej szkole* (KE nr 3, s. 103–112)

M. Zemło, *Czytelnictwo książek wśród uczniów białostockich szkół ponadpodstawowych* (KE nr 4, s. 28–37)

M. Marzec-Jóźwicka, *Mapa metodycznych inspiracji współczesnego nauczyciela. Wybrane przykłady* (KE nr 4, s. 38–50)

A. Hejnar, *Korzystanie z Facebooka przez rodziców dzieci w wieku przedszkolnym – korzyści i zagrożenia* (KE nr 4, s. 51–60)

A. Leśkiw, *Symbol as a literary means of communication and development of creativity* (KE nr 4, s. 61–70)

## PCEN i otoczenie

R. Pawlikowski, *Henryka Sienkiewicza ewolucja poglądów na polskie drogi do wolności (1904–1916), cz. I* (KE nr 1, s. 68–85)

Nasi nauczyciele piszą, *Dariusz Miziołek* (KE nr 1, s. 86)

R. Pawlikowski, *Henryka Sienkiewicza ewolucja poglądów na polskie drogi do wolności (1904–1916), cz. II* (KE nr 2, s. 100–116)

Nasi uczniowie piszą, *Michał Malski* (KE nr 2, s. 79–80)

## Portrety Galicyjskie

Stanisław Fryc, *Spadochronowy mistrz świata* (KE nr 1, s. 87–92)

Stanisław Fryc, *Pionier żeglugi powietrznej* (KE nr 2, s. 95–99)

## Dyskusje Polemiki Recenzje

B. Jamrógiewicz, Anna Glińska-Jachowicz (red.), *Arteterapia w działaniu propozycje warsztatów i działań arteterapeutycznych* (KE nr 1, s. 93–99)

M. Kalandyk, *Podręcznik dla szkolnego polonisty* (KE nr 1, s. 100–111)

J. Kujawa, *Dusza przedwojennego Rzeszowa* (KE nr 1, s. 112–114)

A. Buchała, *Madame Antoniego Libery – nowa propozycja lektury w podstawie programowej dla szkoły średniej* (KE nr 3, s. 113–117)

M. Kalandyk, Anna Janus-Sitarz, Ewa Nowak, *Szkolna polonistyka zanurzona w języku* (KE nr 3, s. 118–129)

M. Kumorek, *O mocy słowa i radości poznawania, czyli efekty szkolnego dziennikarstwa* (KE nr 4, s. 71–85)

W. Setlak, *Rzeszowscy „Staropolanie”* (KE nr 4, s. 86–96)

Jacek Piotrowski, *Richarda Couranta intuicja konstruktywna* (KE nr 4, s. 97–105)

*Nowości wydawnicze, oprac. Dorota Szumna* (KE nr 1, s. 115–117)

*Nowości wydawnicze, oprac. Dorota Szumna* (KE nr 3, s. 130–133)

## Sprawozdania

R. Wacko, *Dlaczego warto? Czyli rzecz o jednym projekcie* (KE nr 1, s. 118–123)

M. Marzec-Jóźwicka, *III Kongres Dydaktyki Polonistycznej* (KE nr 4, s. 106–110)

## Felietony

Mariusz Kalandyk, *Półhermetyczne historie ucieszne z kluczem* (KE nr 1, s. 124–125)

Mariusz Kalandyk, *Dialogując z żółtą gumową kaczką* (KE nr 2, s. 118–120)

Mariusz Kalandyk, *Świat w oparach i uwięzieliściach* (KE nr 3, s. 134–135)

Mariusz Kalandyk, *Zanim się zacznie* (KE nr 4, s. 111–112)

# Lista osób recenzujących teksty w 2017 roku

dr hab. prof. UR Krystyna Barłóg (Uniwersytet Rzeszowski)  
dr hab. Jadwiga Daszykowska (Wydział Zamiejscowy Prawa i Nauk o Społeczeństwie w Stalowej Woli)  
dr hab. Piotr Gołdyn (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu)  
dr Urszula Gruca-Miąsik (Uniwersytet Rzeszowski)  
dr hab. Robert Kiełtyka (Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna w Jarosławiu)  
dr hab. Agnieszka Mysza (Uniwersytet Rzeszowski)  
dr hab. Beata Oelszlaeger-Kosturek (Uniwersytet Śląski w Katowicach)  
dr hab. prof. UMCS Zbigniew Osiński (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)  
dr hab. prof. UR Jolanta Pasterska (Uniwersytet Rzeszowski)  
dr hab. prof. UR Janusz Pasterski (Uniwersytet Rzeszowski)  
dr hab. prof. UR Marek Stanisiz (Uniwersytet Rzeszowski)  
dr Hubert Sommer (Uniwersytet Rzeszowski)  
dr hab. prof. UR Beata Szluz (Uniwersytet Rzeszowski)  
prof. zw. dr hab. Kazimierz Szmyd (Uniwersytet Rzeszowski)  
dr hab. Anna Szylar (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnobrzegu)  
dr hab. prof. UR Alicja Ungeheuer-Gołąb (Uniwersytet Rzeszowski)  
dr hab. prof. UR Wojciech Walat (Uniwersytet Rzeszowski)  
dr Wiesława Walc (Uniwersytet Rzeszowski)  
dr hab. Anatolij Wychruszcz (Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna w Jarosławiu)  
dr Małgorzata Zaborniak-Sobczak (Uniwersytet Rzeszowski)  
dr Beata Zięba-Kołodziej (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnobrzegu)

# W KOLEJNYCH NUMERACH:

Jubileusz 25-lecia istnienia „Kwartalnika Edukacyjnego”:

Kazimierz Ożóg, *O ważności słowa w dyskursie edukacyjnym*

Agnieszka Zofia Kłakówna, *Praktyka sensownego czytania w szkole...*

Mariusz Zemło, *Preferencje aksjologiczne uczniów szkół ponadpodstawowych*





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](http://www.pcen.pl)**

  
**PODKARPACKIE**  
przestrzeń otwarta

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