

Pismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie

ISSN 1509 - 6726

konспект

nr 4

jesień 2000

- ☐ Andrzej Kastory *Europa Środkowa u progu nowego stulecia*
- ☐ **Gość Konseptu** - profesor Marian Bukowiec, rektor Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie
- ☐ Czesław Majorek *Moji kanadyjscy studenci*
- ☐ Nowy Statut Uczelni przedstawia profesor Jacek Migdałek
- ☐ **Galeria Konseptu** - malarstwo Stanisława Sobolewskiego
- ☐ Aforyzmy Czesława Banacha, Poezja Wita Jaworskiego

cena 5 zł.

Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej

**ul. Studencka 5
31-116 Kraków
tel./fax (012) 430 09 83**

Poleca

bogaty wybór skryptów,
podręczników i innych pomocy
dydaktycznych dla studentów
poradniki i materiały metodyczne
dla nauczycieli i wychowawców
monografie naukowe
ze wszystkich dziedzin wiedzy

w księgarni Academicus
(gmach Akademii Pedagogicznej)
w wybranych księgarniach naukowych
na terenie całego kraju
w sprzedaży wysyłkowej

Do nabycia

**Zespół doświadczonych
autorów i redaktorów
to gwarancja
wysokiego poziomu
naszych publikacji**

Czwarty numer „Konspektu” zamyka pierwszy rok istnienia pisma. Redakcja okrzepła, cieszy nas długa lista statych współpracowników, wśród których znalazły się osoby pełne inicjatywy: Marek Glogier, Marek Karwala, Urszula Lisowska, Czesław Michalski, Janusz Morbitzer, Mirosław Oset, a z Wydawnictwa Naukowego AP Jolanta Bartosz — są stale obecni na naszych łamach, podejmują trudne, a niekiedy uciążliwe zadania dziennikarskie. Cieszy nas różnorodność życia naukowego i społeczno-kulturalnego Uczelni, ta twórcza dynamika, której odzwierciedleniem stają się nasze łamy.

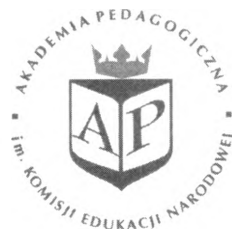
Jesteśmy bardzo ciekawi kształtu graficznego następnych okładek „Konspektu” — to wyzwanie dla artystów z Instytutu Wychowania Plastycznego. Dużą wagę przywiązujemy do szaty graficznej — oczywiście stosownie do naszych możliwości wydawniczych. Trudno byłoby ten poziom osiągnąć i utrzymać bez współpracy Marka Sajduka (projekty 4 okładek) i Krzysztofa Porosły (skład komputerowy), bez znakomicie rozwijającej się twórczości — tak! — Mariana Pasternaka i Mieczysława Węchtawka, których prace fotograficzne są coraz lepsze — w ten sposób urzeczywistnia się jedno z ważnych zadań stojących przed naszym pismem, które chce być także kroniką życia Uczelni. Dla upowszechnienia jej spraw wartość trudną do przecenienia ma też wersja on-line „Konspektu” — każdy z naszych autorów ma swoją stronę! Tu szczególnie wdzięczni jesteśmy Stanisławowi Skórcie za wprowadzenie nas do Internetu — za staranne opracowanie naszej strony.

Cieszą nas opinie podkreślające oryginalność formuły magazynu akademickiego, którą powoli urzeczywistniamy; cieszy zainteresowanie ośrodków naukowych w Polsce. Osobisty i życzliwy stosunek do naszej pracy władz rektorskich i dziekańskich, kierownictw instytutów oraz dyrektora administracyjnego, zrozumienie dla wypracowanej formuły — jest źródłem szczególnej satysfakcji redakcji.

Cztery obszerne numery „Konspektu” składają się na bogatą i żywą kronikę życia Uczelni, są — w naszym przekonaniu — nowoczesnym i skutecznym narzędziem promocji spraw i osiągnięć Akademii.

Redakcja

numer 4



Pismo Akademii Pedagogicznej
im. Komisji Edukacji Narodowej
<http://www.wsp.krakow.pl/konspekt>
nr 4, jesień 2000

30-084 Kraków,
ul. Podchorążych 2, pok. 7p
tel. (0-12) 637 47 77, wew. 301
fax: (0-12) 635 88 85
e-mail: konspekt@wsp.krakow.pl

RADA PROGRAMOWA

prof. Henryk W. Żaliński —
przewodniczący
prof. Tadeusz Budrewicz
prof. Jacek Chrobaczyński
dr Edward Chudziński
prof. Zbigniew Długosz
dr Czesław Michalski
prof. Ryszard Pado
prof. Helena Siwek
prof. Stanisław Sobolewski

REDAKCJA

Henryk Czubała (red. naczelny)
Bogusław Gryszkiewicz
Michał Zięba

Aneta Wójcik (sekretariat,
pok. 37b, tel. 637 47 77, w. 437)

WSPÓŁPRACA

Marek Glogier, Marek Karwala,
Urszula Lisowska, Czesław Michalski,
Janusz Morbitzer, Mirosław Oset

ZDJĘCIA

Marian Pasternak
Mieczysław Więclawek
WERSJA ON-LINE
Stanisław Skórka

WYDAWCA

Akademia Pedagogiczna im. KEN
w Krakowie, ul. Podchorążych 2

DRUK

Wydawnictwo Naukowe AP
31-116 Kraków, ul. Studencka 5
tel./fax (0-12) 430 09 83

SKŁAD

Krzysztof Porosło
PROJEKT OKŁADKI
Marek Sajduk

Redakcja zastrzega sobie prawo
do skracania tekstów i zmian
redakcyjnych

Proponujemy reklam i ogłoszeń pro-
simy przekazywać na adres redakcji



22 GOŚĆ KONSPEKTU

Błędne jest założenie, że tylko studenci AWF nadają się do sportu wyczynowego. Efekt jest taki, że odpowiedzialność za sport wyczynowy kilkudziesięciotysięcznego środowiska akademickiego spoczywa na grupie 900 studentów wychowania fizycznego — mówi profesor **Marian Bukowiec**, rektor Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie

17 ŻYCIE UCZELNI

Nie było naszą intencją ograniczenie głosu studentów w sprawach niezwykle dla nich ważnych. W statucie odzwierciedlono aktualną strukturę samorządowych organów studenckich i ich prerogatywy, zwłaszcza w sprawach socjalnych — o nowym Statucie Uczelni mówi **Jacek Migdałek**



26 DYDAKTYKA

Już pierwsza rozmowa ze studentami zapisanymi na mój kurs z historii edukacji lub pedagogiki porównawczej wywołuje zdumienie z powodu ich dojrzałości i nieklamanej chęci poznania tematów uwzględnionych w zarysie tematyki kursu — o doświadczeniach z pracy ze studentami kanadyjskimi pisze **Czesław Majorek**

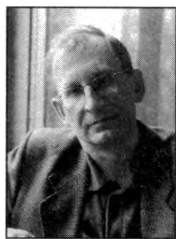
47 WYCHOWANIE

Młodzież ma właściwie nieograniczony dostęp do produkcji medialnych, w których nieodpowiedzialność, niefrasobliwość i arogancja autorów walczą o lepsze z ignorancją i niekompetencją — o zagrożeniach „nowej generacji” pisze **Dorota Zarębska-Piotrowska**



132

Stanisław Sobolewski stosuje bogatą gamę kolorystyczną, wykorzystuje kontrapunkt — zarówno barw, jak i kreowanej przestrzeni — łączy „twarde” kształty geometryczne z „miękkością” obłoków, śniegu, roślinności — pisze **Marek Karwala**



135 GALERIA KONSPEKTU

Nadzieja malarstwa zdaje się być poza czasem. Poza modą, hałaśliwością rankingów pieśczonego artystów, doraźnych preferencji krytyków i marszandów — pisze **Romuald Oramus**

137

WIERSE Wita Jaworskiego

*Płynąc między białymi skałami
wysepek
zobaczyłem pękające słońce
mewy strącone w morze.
Było południe
Odezwały się dzwony Bizancjum.
(Athos)*



144

AFORYZMY Czesława Banacha

*W edukacji – jak w labiryncie, nie ma łatwych dróg,
ale za to ile można mieć ciekawych przeżyć.*

146 KSIĄŻKI

O książkach Stanisława Burkota, Franciszka Leśniaka, Kazimierza Gajdy, Barbary Bobrowskiej piszą Piotr Borek, Bożena Nowak, Jacek Popiel i Agnieszka Kapa

KONSPEKT W INTERNECIE

Zajrzyj na naszą stronę, która jest też stroną naszych współpracowników i autorów
www.wsp.krakow.pl/konspekt

- 11 Andrzej Kastory, EUROPA ŚRODKOWA U PROGU NOWEGO STULECIA
- 20 Bogdan J. Nowecki, Karol Grzybacz, DECENTRALIZACJI FINANSÓW UCZELNI CIĄG DALSZY
- 34 Gabriela Meinardi, SPOTKANIE JĘZYKOZNAWCÓW W KRAKOWIE
- 36 Teresa Tomaszewicz, RELACJE CZASOWE W KOMUNIKACJI WIZUALNEJ
- 43 Bożena Jarosz, X JUBILEUSZOWE OGÓLNOPOLSKIE SYMPOZJUM NAUKOWE *TECHNIKI KOMPUTEROWE W PRZEKAZIE EDUKACYJNYM*
- 45 Jan Trąbka, IDZIE NOWE — REFLEKSJE UCZESTNIKA
- 53 NOWI DYREKTORZY INSTYTUTÓW
- 62 NOMINACJE PROFESORSKIE
- 63 NAGRODY I ODZNACZENIA
- 64 Mirosław Oset, KONFERENCJA REKTORÓW UCZELNI PEDAGOGICZNYCH
- 66 WSPOMNIENIA
- 70 Barbara Lipowska-Krupska, 50-LECIE INSTYTUTU FILOLOGII ROSYJSKIEJ
- 72 Ludwik Mrocza, NAUCZYCIELSKIE STUDIA HISTORYCZNE — SZANSE I ZAGROŻENIA
- 75 MEANDRY AWANSU NAUKOWEGO DYDAKTYKA PRZEDMIOTOWEGO — rozmowa profesora Mieczysława Rozmusa z profesorem Heleną Siwek
- 82 Halina Turkiewicz, WZORAJ I DZIŚ POLONISTYKI UNIwersytetu PEDAGOGICZNEGO W WILNIE
- 85 WŚRÓD PRZYJACIÓŁ — profesor Marguerite Guiraud-Weber
- 87 Janusz Morbitzer, OD *HOMO SAPIENS* DO *HOMO COMPUTERUS*
- 93 Robert Małoszowski, TEATR LALKOWY — PARADYGMAT DZIECIĘCEJ WYOBRAŹNI
- 98 Bogusława Warian, STRES NIEKONTROLOWANY?
- 102 Marian Śnieżyński, KSIĄDZ PROFESOR JÓZEF TISCHNER — NAUCZYCIEL I WYCHOWAWCA
- 104 Urszula Lisowska, WYDAWNICTWO NAUKOWE AKADEMII PEDAGOGICZNEJ W KRAKOWIE
- 107 KONFERENCJE
- 114 Eligiusz Brzeźniak, Władysław A. Nowak, NA KRESOWYCH SZLAKACH POLSKIEGO DZIEDZICTWA KULTURALNEGO — „UKRAINA 2000”
- 117 INFORMACJE
- 118 Marek Glogier, PRZEGLĄD PRASY
- 124 Czesław Michalski, Z ŻYCIA KLUBU UCZELNIANEGO AZS AP
- 125 Wojciech Zaręba, JAKĄ MAMY SZANSĘ?
- 127 KOLUMNA STUDENCKA
- 130 Dyskurs Akademicki
- 132 GALERIA KONSPEKTU
- 146 Piotr Borek, LISTY J. I. KRASZEWSKIEGO DO WŁADYSŁAWA CHODŹKIEWICZA
- 148 Bożena Nowak, KROŚNIEŃSKIE RZEMIOSŁO I HANDEL W CZASACH ODRODZENIA
- 150 Jacek Popiel, METAKRYTYKA TEATRALNA
- 152 Agnieszka Kapa, PRUS JAKO FELIETONISTA
- 153 Maria Kielar-Turska, O STYMULOWANIU AKTYWNOŚCI POZNAWCZEJ DZIECI
- 157 NOWOŚCI WYDAWNICTWA NAUKOWEGO AKADEMII PEDAGOGICZNEJ



Inauguracja 55. roku akademickiego

Fot. Marian Pasternak

16 października 2000 r. odbyła się w auli naszej uczelni inauguracja roku akademickiego, poprzedzona Mszą św. w kościele NMP z Lourdes. Otwierając uroczystość Jego Magnificencja Rektor prof. dr hab. **Michał Śliwa** serdecznie powitał przybyłych przedstawicieli władz państwowych, samorządowych, rektorów uczelni krajowych i zagranicznych, członków korpusu dyplomatycznego, duchowieństwo oraz licznie zebranych studentów i pracowników Uczelni. W inauguracji udział wzięli m. in. dr **Ryszard Masłowski** — wojewoda małopolski, **Stanisław Handzlik** — przewodniczący Rady Miasta Krakowa, **Teresa Starmach** — wiceprezydent Krakowa, **Bronisław Cieślak** — poseł na Sejm RP, prof. dr hab. **Tadeusz Chrzanowski** — przewodniczący Społecznego Komitetu Odbudowy Zabytków Krakowa, ksiądz dr **Tadeusz Panuś** — dyrektor wydziału katechetycznego Archi-

diecezji Krakowskiej. W uroczystości uczestniczyli również przedstawiciele konsulatów Federacji Rosyjskiej, Francji i Ukrainy.

Szczególnie serdecznie została powitana prof. dr hab. **Bożena Chrzastowska**, której przyznano, decyzją Senatu z 10 lipca br., tytuł doktora honoris causa Akademii Pedagogicznej w Krakowie. W dalszej części uroczystości Rektor Michał Śliwa odczytał wybrane fragmenty wielu adresów, jakie nadeszły na jego ręce — m.in. od ministra edukacji narodowej prof. dr hab. Edmunda Wittbrodta, sekretarza stanu w kancelarii Prezydenta RP Barbary Labudy, prof. dr hab. Stefana Jurgi, rektora Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, przewodniczącego Konferencji Rektorów Uniwersytetów Polskich.

W swoim wystąpieniu Rektor podkreślił, że inauguracja odbywa się w okresie szczególnym dla nauki i szkolnictwa wyższego w Pol-



Prof. Bożena Chrzastowska,
doktor honoris causa AP w Krakowie.
Z prawej — prof. Bogdan Walczak,
prorektor UAM

sce — w 600. rocznicę odnowienia Wszechnicy Jagiellońskiej. Z tej okazji złożył profesorowi Franciszkowi Ziejce, rektorowi UJ, obok tradycyjnych gratulacji i najserdeczniejszych życzeń, podziękowania za pomoc udzielaną naszej uczelni przez Uniwersytet w całym ostatnim półwieczu i zapewnił, że Uczelnia zawsze pamiętała i będzie pamiętać, że nie byłoby Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej, gdyby nie zaangażowanie profesury i władz Uniwersytetu, z którego wywodzili się założyciele i pierwsi rektorzy WSP. W dalszej części swego wystąpienia Rektor mówił o trudnościach finansowych wynikających z obciążenia budżetu Uczelni coraz to nowymi

świadczeniami — na ZUS, obowiązkowymi składkami na państwowy fundusz rehabilitacyjny osób niepełnosprawnych, podatkami od nieruchomości. Mimo tych trudności Uczelnia zwiększyła wydatki na inwestycje i remonty czerpiąc w znacznym stopniu z dochodów własnych. Zakończono remont budynku Wydziału Pedagogicznego, rozpoczęto modernizację budynku głównego, kontynuowano remont domu studentkiego przy ul. Grochowej, a dzięki środkom Społecznego Komitetu Odbudowy Zabytków Krakowa — remont obiektu przy ul. Karmelickiej. W bieżącym roku akademickim planuje się budowę domu studentkiego przy



Władze Akademii Pedagogicznej w Krakowie

ul. Armii Krajowej na 340 miejsc. Jest to inwestycja niezwykle potrzebna, która jednak w niewielkim tylko stopniu może poprawić sytuację mieszkaniową naszych studentów. Obecnie dysponujemy 400 miejscami we własnych akademikach, wynajmujemy 1650 miejsc od AGH i to tylko w połowie zaspokaja nasze potrzeby. Rektor zwrócił również uwagę na istotne zmiany, jakie dokonują się u nas w sferze jakości kształcenia. Mówił o odchodzeniu od kształcenia wąsko specjalistycznego w stronę wielospecjalistycznego i wielokierunkowego. Wspomnił o otwarciu nowego kierunku studiów dziennych i zaocznych z zakresu filozofii. Zaznaczył przy tym, że modernizacja procesu kształcenia rodzi problemy związane ze standaryzacją i akredytacją kierunków nauczycielskich. Pytał — w jaki sposób zapewnić uniwersytecki charakter kształcenia, a zarazem wyposażyć absolwenta studiów nauczycielskich w dodatkowe specjalności i uprawnienia do nauczania innych przedmiotów. Nie można również zapominać — mówił — że ten nowy, wypracowywany przez nas typ kształcenia nauczycieli wymaga znacznych nakładów finansowych. Natomiast w algorytmie Ministerstwa Edukacji uwzględnia się tylko dotacje na jeden podstawowy kierunek studiów.

Koszty te wzrastają tym bardziej, że postawiliśmy na wykształcenie medialne i informatyczne. Chcemy, by absolwenci wszystkich kierunków studiów mieli w tym zakresie odpowiednie przygotowanie.

Pytania o jakość kształcenia są w istocie pytaniami o poziom badań naukowych, stan kadry naukowo-dydaktycznej, wyposażenie w aparaturę dydaktyczną — wiążą się z wizją uczelni nauczycielskiej, z pojmowaniem jej misji wobec społeczeństwa i systemu edukacji. Posiadamy wizję uczelni nowoczesnej — powiedział Rektor. Chcemy, by Akademia Pedagogiczna miała charakter w pełni uniwersytecki, aby większość wydziałów, a najlepiej wszystkie, miała uprawnienia habilitacyjne, zatrudniając minimum 60 pracowników z tytułem profesora.



Od lewej profesorowie: Tadeusz Budrewicz, Józef Kuźma, Zenon Uryga

Rektor poinformował, że w roku akademickim 1999–2000 na wszystkich czterech wydziałach studiowało 11 500 studentów dziennych, zaocznych i eksternistycznych, blisko 2000 słuchaczy uczestniczyło w zajęciach studiów podyplomowych, a 46 — doktoranckich. Dyplomy magisterskie i licencjackie otrzymało około 3000 absolwentów. W ich kształcenie zaangażowanych było 739 nauczycieli akademickich, w tym 130 profesorów i doktorów habilitowanych. Prace naukowe i dydaktyczne wspomagało 69 pracowników naukowo-inżynieryjnych, 64 pracowników służby bibliotecznej, 10 redakcyjnych, a także 150 pracowników administracyjnych i 200 pracowników obsługi. W minionym roku akademickim jeden pracownik naukowo-dydaktyczny uzyskał tytuł profesora zwyczajnego, sześciu — tytuł profesora, ponadto 4 osoby uzyskały stopień doktora habilitowanego, kilka osób oczekuje na zatwierdzenie habilitacji, 24 uzyskały stopień doktora. Otwarto kilkanaście nowych przewodów habilitacyjnych i doktorskich. To cieszy, ale istnieje obawa, że liczba nowo mianowanych profesorów nie wyrówna niedoborów kadrowych powstających w wyniku przechodzenia części profesorów na emeryturę. Rektor przypomniał, że w tym roku odeszli na emeryturę doświadczeni i zasłużeni pracownicy: prof. dr hab. Józef Białek, prof. dr hab. Jerzy Jarowiecki, prof. dr hab. Stanisław Grzybowski, prof. dr hab. Zenon Moszner, prof. dr hab. Ryszard Ciach, dr hab. Wojciech Kubiczek, dr hab. Andrzej Olszewski,

dr inż. Jerzy Siepak, dr Jan Bujak, dr Jan Pilecki. Spośród pracowników administracji i obsługi na emeryturę przeszli: mgr inż. Jan Lech, Stanisław Pogodny, Grażyna Cholewa, Edward Pstruś, Barbara Tabor, Jadwiga Kaszuba. Wszystkim Rektor serdecznie podziękował za długoletnią i efektywną pracę. Minutą ciszy uczczono pamięć zmarłych w minionym roku akademickim: doktora honoris causa Uczelni księdza profesora Józefa Tischnera, dr hab. Wacława Marmona, dr Ferdynanda Rajchmana, doc. dr. Juliusza Jasińskiego, Annę Ordyk.

W roku 1998 dotacja Komitet Badań Naukowych na działalność naukowo-badawczą — badania własne i działalność statutową — w Uczelni wyniosła prawie 2,5 miliona złotych. Dzięki tym środkom realizowanych jest 500 tematów badawczych, w których uczestniczy 700 pracowników. Martwi jednak niska liczba grantów uzyskiwanych z Komitetu Badań Naukowych. Kontynuowana jest współpraca naukowa z 19 uniwersytetami i zagranicznym wyższymi szkołami pedagogicznymi. Wymiernym efektem działań

Uroczystość odznaczenia prof. Zenona Mosznera





Fot. Marian Pasternak

Kurator Jerzy Lackowski odznacza pracowników AP

ności badawczej było 14 międzynarodowych konferencji naukowych. Na zakończenie swojego wystąpienia Rektor wspominał o zwiększonej aktywności młodzieży studenckiej i organizacji akademickich.

Tradycyjnym *Quod bonum, felix, faustum fortunatumque sit* 55. rok akademicki został rozpoczęty.

Ceremonię odznaczenia pracowników Uczelni za wybitne twórcze osiągnięcia naukowe, wychowawczo-dydaktyczne i organizacyjne poprowadził prorektor dr hab. **Henryk W. Żaliński**. Krzyżem Komandorskim z Gwiazdą Orderu Odrodzenia Polski uhonorowano prof. dr hab. **Zenona Mosznera**. Krzyże Oficerskie Orderu Odrodzenia Polski otrzymali: dr hab. **Zofia Ciesielska**, prof. dr hab. **Jerzy Jarowiecki**, dr hab. **Bronisław Łagowski**. Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski otrzymał dr hab. **Adam Płocki**. Złote Krzyże Zasługi otrzymało 10 pracowników, 19 - srebrne i 1 brązowy. Aktu odznaczenia dokonał wojewoda małopolski dr **Ryszard Masłowski**. Kurator oświaty mgr **Jerzy Lackowski** wręczył medale Komisji Edukacji Narodowej 29 pracownikom. Nagrody Ministra Edukacji Narodowej otrzymali: rektor Uczelni prof. dr hab. **Michał Śliwa** za osiągnięcia w działalności dydaktycznej i prof. dr hab. **Zbigniew Ziolo** za książkę *Transformacja struktur subregionalnych Polski południowo-wschodniej w okresie zmian systemu gospodarczego*. Nagrodę naukową miasta Krakowa otrzymał prof. dr hab. **Ludwik Mrocza** za książkę *Krakowianie. Szkic do portretu zbiorowego w dobie industrialnej transformacji 1890–1939*.

Prorektor dr hab. **Czesław Kuś** wręczył stypendia ufundowane studentom przez Ministra Edukacji Narodowej **Ewie Bienias** (geografia) i **Marcinowi Kościółkowi** (politologia).

Aktu imartykulacji studentów I roku dokonała prorektor prof. dr hab. **Jolanta Korohoda**.

Do studentów zwrócił się przewodniczący samorządu studenckiego **Witold Bacia**.

Ważnym akcentem uroczystości było nadanie doktoratu honorowego Uczelni prof. dr hab. **Bożenie Chrzastowskiej**. Laudację wygłosił prof. dr hab. **Zenon Uryga**. Adres rektora Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu profesora Stefana Jurgi odczytał prof. dr hab. **Bogdan Walczak**, prorektor UAM.

Uroczystość zakończył wykład prof. dr hab. **Andrzeja Kastorego** *Europa Środkowa u progu nowego stulecia*.

Czesław Michalski



Fot. Marian Pasternak

Na zdjęciu profesorowie: Zenon Moszner, Zofia Ciesielska, Jerzy Jarowiecki i Adam Płocki

Andrzej Kastory

Europa Środkowa u progu nowego stulecia

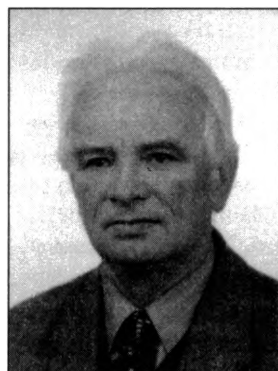
Wykład Inauguracyjny wygłoszony 16 października 2000 roku w dniu Święta Uczelni

W styczniu 1943 r. profesor Stanisław Stroński, minister informacji w rządzie Władysława Sikorskiego, zamieścił na łamach „Polish Fortnightly Review” swoje rozważania o Europie Środkowej. Obejmuje ona, pisał, państwa położone między Niemcami na zachodzie, Rosją na wschodzie, Morzem Bałtyckim na północy, Adriatykiem, Morzem Egejskim i Morzem Czarnym na południu. Poczynając od północy widzimy trzy małe państwa bałtyckie: Estonię, Łotwę i Litwę. Centrum tego bloku stanowią Polska, Czechosłowacja, Węgry, Jugosławia i Rumunia. Na południu mamy Grecję, Bułgarię i europejską część Turcji. Wszystkie te kraje stanowią oczywistą całość geograficzną położoną pomiędzy dwoma morzami: Bałtykiem i Morzem Śródziemnym. Korzyści gospodarcze i militarne wynikające z takiego położenia są trudne do przecenienia, a potencjał nie do zlekceważenia: 1 milion km² i ponad 100 milionów mieszkańców.

Stroński uzasadniał w ten sposób dominującą w polskim środowisku na uchodźstwie doktrynę, zakładającą konieczność utworzenia szerszego związku państw, zdolnego przeciwstawić się zagrożeniu zarówno ze strony Niemiec jak i Rosji. Doświadczenia z lat 1938–1941 nakazywały poddać gruntownej rewizji dotychczasową politykę. Przecież spośród państw Europy Środkowej, które pojawiły się na mapie Europy po I wojnie światowej żadne nie zdołało przetrwać kryzysu z lat 1938–1941 bez utraty suwerenności lub części swego terytorium. Ani Pakt Ligi Narodów, ani gwarancje mocarstw zachodnich nie zdołały ich uchronić przed katastrofą.

Gdy w styczniu 1942 r. rządy Polski i Czechosłowacji oraz Grecji i Jugosławii podpisały układy o przyszłej konfederacji, wielu chciało w nich widzieć zarys powojennego ładu na terenie Europy Środkowej. Wiele miało nadzieję, że poczucie wspólnoty interesów weźmie górę nad animozjami tradycyjnie dzielącymi narody tej części Europy.

Te animozje w okresie międzywojennym stanowiły główną przeszkodę utrudniającą współpracę regionalną. Litwini nie umieli się pogodzić z polskim charakterem Wilna i jego okolic,



Prof. dr hab. Andrzej Kastory urodził się w 1939 r. w Radoborowicach w powiecie hrubieszowskim. Ukończył studia historyczne na UJ (1962), pisał pracę magisterską pod kierunkiem prof. dr hab. Henryka Batowskiego. Doktoryzował się w WSP w Krakowie (1971) u prof. dr hab. Mariana Tyrowicza, na podstawie rozprawy *Sprawa granic czechosłowacko-niemieckich po I wojnie światowej 1918–1921*. Ukończył Instytut Wyższych Studiów Europejskich w Strasburgu, przedstawiając pracę *Les règlements de la paix avec la Roumanie, la Hongrie et la Bulgarie dans*

le politiques américaine et britannique 1944–1947 (1974). W 1982 Rada Wydziału Filozoficzno-Historycznego UJ nadała mu stopień doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie powszechnej historii nowożytnej i najnowszej na podstawie rozprawy *Pokój z Rumunią, Bułgarią i Węgrami w polityce wielkich mocarstw 1944–1947*.

Od 1986 r. związany zawodowo z WSP w Krakowie. Prodziekan (1987–1990) oraz dwukrotnie dziekan (1990–1996) Wydziału Humanistycznego. Profesor tytułamy (1997). Współpracownik Komisji Środkowo-europejskiej PAU, członek Komisji Historycznej PAN w Krakowie oraz Komisji I i II wojny światowej w Warszawie.

Autor książek: *Nie tylko Jafta* (1987; w „drugim obiegu”); *Finlandia w polityce mocarstw 1939–1940* (1993); *Rewanż za Monachium. Z dziejów czechosłowackiej polityki wobec sąsiadów w latach 1945–1947* (1996); *Złowrogie sąsiedztwo. Rosyjska polityka wobec europejskich państw ościennych w latach 1939–1940* (1998).

Serbowie z narastającą albanizacją Kosowa, Węgrzy z pozostawieniem w Rumunii węgierskiej enklawy w Siedmiogrodzie i utratą „południowej Słowacji”; Polacy i Czesi nie umieli rozwiązać problemu Zaolzia; wielu Niemców odczuwało jako niewybaczalną krzywdę pozostawienie około 10 milionów niemieckojęzycznej ludności poza granicami Republiki Weimarskiej, w dodatku w bezpośrednim sąsiedztwie jej granic.

Spory terytorialne uniemożliwiały przyjazną współpracę Rumunii i Bułgarii, Bułgarii i Grecji, wreszcie Bułgarii i Jugosławii. W samej Jugosławii nie zdołano aż do wybuchu wojny przezwyciężyć konfliktów dzielących Serbów i Chorwatów, a w Polsce ułożyć poprawnie stosunków z Ukraińcami.

Powstające wówczas ugrupowania regionalne wbrew pozorom nie torowały drogi do szerszej integracji. Mała Entente’a (1933) połączyła Czechosłowację, Rumunię i Jugosławię przeciwko Węgrom; Entente’a Bałkańska (1934) — Grecję, Jugosławię, Rumunię i Turcję, przeciwko Bułgarii; zaś Entente’a Bałtycka (1934) inspirowana była lękiem Estończyków i Łotyszy przed Rosjanami, a Litwinów przed Niemcami i Polską.

Jedyne realne zabezpieczenie przed zagrożeniem ze strony Niemiec lub Rosji, a więc ze strony państw, dla których niepodległość państw bałtyckich czy Polski była oczywistym wyzwaniem, widziano w potęgze Francji i Wielkiej Brytanii. Jednakże układ sił ulegał przeobrażeniom, a w Londynie i w Paryżu dojrzewało przekonanie o konieczności znalezienia z pokonanymi Niemcami jakiegoś *modus vivendi*. To ułatwiło Niemcom wchłonięcie w 1938 r. Austrii oraz niemieckojęzycznych części Czech. Zmuszono też rząd praski do odstąpienia Węgrom węgierskich regionów Słowacji i Rusi Podkarpackiej, a Polska skorzystała z okazji, by zająć Zaolzie. Likwidacji kadłubowej Czechosłowacji w marcu 1939 r. towarzyszyło umiejętne wykorzystanie przez Niemców lokalnych animozji. Kreowano bowiem niepodległą Słowację, co część miejscowych elit przyjęła z widocznym zadowoleniem.

Likwidacja Polski była sprawą poważniejszą. Należało się bowiem liczyć z oporem zbrojnym, a może nawet z wystąpieniem po jej stronie Francji i Anglii. Niemcy zaproponowały więc współpracę Rosji. Stalin ofertę przyjął. Współpraca z Niemcami doraźnie zapewniała Rosji rozległą strefę wpływów obejmującą Finlandię, Estonię, Łotwę, Litwę, połowę terytorium Rzeczypospolitej oraz rumuńską Besarabię. Stalin zdawał sobie sprawę, że układ z Niemcami otwiera drogę do wojny powszechnej. Był nią zainteresowany. Na gruzach wykrwawionej Europy mógłby bowiem łatwiej rozbudowywać sowieckie imperium.

Zgodnie z przewidywaniami dyktatorów, Francja i Anglia przystąpiły do wojny, jednakże tylko przeciwko Niemcom. Nawet

gdy Rosja zaatakowała Finlandię, ograniczono się jedynie do aktu symbolicznego — wydano ją z Ligi Narodów.

Niemieckie sukcesy w kampaniach 1940 r. uniemożliwiły Rosjanom penetrację basenu naddunajskiego i Bałkanów. Wyjawszy Grecję obszar ten zdominowany został przez Niemców wykorzystujących i tu lokalne napięcia. Rumunia pozbawiona w czerwcu 1940 r. przez Rosjan Besarabii i północnej Bukowiny, musiała zwrócić Węgrom część Siedmiogrodu, a Bułgarii południową Dobrudżę. Bułgaria, pragnąc uzyskać dostęp do Morza Egejskiego kosztem Grecji i aspirując do jugosłowiańskiej Macedonii, była gotowa podjąć ścisłą współpracę z Niemcami byle uzyskać poparcie swych roszczeń. Najdłużej opierała się Jugosławia, a akt przystąpienia do sojuszu z Niemcami podpisany w marcu 1941 r. wywołał, nie bez zachęty ze strony brytyjskiej, pucz wojskowy. Reakcja Niemiec była gwałtowna. 6 kwietnia 1941 r. nastąpił atak. Po tygodniu kapitulowała armia jugosłowiańska, a po trzech tygodniach kontynentalna Grecja znajdowała się pod niemiecką kontrolą. Jugosławię podzielono wykorzystując konflikty dzielące Serbów i Chorwatów. Czyszki etniczne podejmowane przez Chorwatów na terenie Bośni wywoływały antychorwackie represje ze strony Serbów. W wojnie domowej setki tysięcy ludzi utraciły życie.

„Powersalska” Europa Środkowa przestała istnieć, rozparcelowana pomiędzy Niemcy, Rosję i Włochy. Przebywający na emigracji politycy, reprezentujący państwa dotknięte katastrofą, mieli powody by wątpić, czy powrót do *status quo ante bellum* może wchodzić w rachubę. Dopóki Rosja współpracowała z Niemcami, jedyną rozsądną alternatywą wydawało się utworzenie związku państw, zdolnego przeciwstawić się naciskom, czy zagrożeniu zewnętrznemu. Po wejściu Rosji w skład antyniemieckiej koalicji zarysowała się teoretycznie możliwość odbudowy niepodległości przy jej poparciu. Nieufność do Rosji

panująca wśród jej sąsiadów sprawiała, że tę możliwość poważnie traktowano jedynie w środowisku czesko-słowackim.

Plany federalizacji Europy Środkowej były wprawdzie wspierane od 1940 r. przez Wielką Brytanię, niemniej zarówno Chamberlain, jak i Churchill stali na stanowisku, że przywrócenie przedwojennego *status quo* w Europie Środkowej nie jest celem, dla którego Wielka Brytania przystąpiła do wojny. Dla odciążenia Rosji od współpracy z Niemcami Winston Churchill gotów był do daleko idących ustępstw zarówno w rejonie Bałtyku jak i na Bałkanach. Współpracę ze Stalinem umożliwił jednak dopiero niemiecki atak z 22 czerwca 1941 r. Churchill natychmiast i bez jakichkolwiek warunków zaoferował Rosji daleko idącą pomoc. Dla Wielkiej Brytanii kończył się okres samotnej walki przeciwko Niemcom. Dla utrzymania Rosji w koalicji gotowa była uczynić bardzo wiele.

Stalin natomiast nie zmieniał swych celów, zmieniał jedynie sojusznika. Jego wizja z 1939 r. zdawała się wreszcie sprawdzać. Francja została pokonana, Wielka Brytania osłabiona, a perspektywa klęski Niemiec mogła otworzyć dla rosyjskich wpływów całą Europę. Na razie domagał się jedynie uznania zachodnich granic Związku Sowieckiego, ustalonych we współpracy z Niemcami oraz zarzucenia planów środkowoeuropejskiej federacji. Cel ten Rosjanie osiągnęli w 1943 r. Obydwa mocarstwa anglosaskie ze zrozumieniem traktowały dążenie Rosji do tzw. bezpiecznych granic, czyli granic przez nią pożądanых. Pomiędzy październikiem 1944 a czerwcem 1945 r. zostały zawarte porozumienia, które w praktyce pozostawiały całą niemal Europę Środkową w rosyjskiej strefie wpływów. Finlandia, stawiając raz jeszcze zdecydowany opór armii sowieckiej zdołała, mimo całkowitej izolacji, obronić swą suwerenność, a Grecja uchroniła się przed komunistycznym puczem jedynie dzięki brytyjskiej interwencji. Litwa, Łotwa i Estonia zostały

wchłonięte przez Rosję. Pozostałe państwa Europy Środkowej, zachowując formalną niepodległość, poddane zostały ścisłej kontroli ze strony Moskwy, wykonywanej za pośrednictwem rosyjskich służb bezpieczeństwa i miejscowych komunistów.

Wyjątkową pozycję zachowała na tym obszarze Jugosławia. Przywódca miejscowych komunistów, Józef Broz Tito zdołał samodzielnie przejąć władzę w Belgradzie. Nadał Jugosławii strukturę federalną. Zapewnił status republikański Słowenii, Chorwacji, Bośni i Hercegowinie, Czarnogórze i Serbii, z której wyłączył Macedonię, uznając odrębność językową i narodową Macedończyków.

Ustrój federalny pozwolił Ticie podjąć próbę związania z Jugosławią pozostałych państw bałkańskich. Zjednoczenie bułgarskiej i jugosłowiańskiej części Macedonii miało otworzyć Bułgarii drogę do federacji jugosłowiańskiej, Kosowo zaś miałoby stanowić pomost łączący Jugosławię z Albanią.

Moskwa oczywiście była informowana o tych poczynaniach i w zasadzie je akceptowała. Jugosławia była bowiem jedynym państwem sojusznikiem na Półwyspie Bałkańskim rządzonym przez komunistów i mogła wspierać formowane przez Rosjan reżimy komunistyczne na Węgrzech w Rumunii i w Bułgarii, a także dostarczać pomocy greckim komunistom.

Pomiędzy rokiem 1944 a 1948 uformowała się na Bałkanach sieć sojuszy łączących każdego z każdym, z centrum w Belgradzie. Podczas zawierania kolejnych układów nie tajono, że zamiarem sygnatariuszy jest przygotowanie gruntu dla przyszłej federacji, która mogłaby objąć wszystkie państwa tzw. demokracji ludowej, łącznie z Polską i Czechosłowacją. Wprawdzie działania te można było uznać za wstęp do włączenia takiej federacji do Związku Sowieckiego, niemniej sprzyjały one również wzrostowi wpływów samego Tity. W styczniu 1948 r. koncepcja federalizacji krajów „demokracji ludowej”

została poddana krytyce przez Rosjan. W konsekwencji Tito natychmiast utracił partnerów. Z trudem zachował władzę w samej Jugosławii, którą obłożono anatemą z powodu rzekomego odstępstwa ideologicznego.

Po raz wtóry od 1943 r. Rosjanie rozbili próbę stworzenia związku państw w Europie Środkowej.

Odtąd aż do upadku komunizmu w Europie, jedynym akceptowanym przez Moskwę modelem stosunków w ramach bloku był układ „gwiazdzysty”, z centrum w Moskwie. Doktrynalnie uzasadniana jedność tzw. „państw socjalistycznych” nie sprzyjała ujawnianiu problemów dzielących od dawna narody Europy Środkowej.

Struktura etniczna tego regionu uległa w wyniku wojny poważnym przeobrażeniom. Prawie całkowicie zniszczona została siedmiomilionowa społeczność żydowska. Śmiertelny cios zadano żydowskiej kulturze, której nośnikiem na tym terenie był przez wieki — poza wiarą — język jidysz. Przesunięcia granic zlikwidowały „ukraiński” problem w Polsce, Rumunii i Czechosłowacji, a problem mniejszości niemieckiej rozwiązano przez wysiedlenie z Europy Środkowej około 14 milionów Niemców. Węgry uniknęły również brutalnej operacji, choć władze praskie dokładały starań, by problem rozwiązać. Jednak zarówno próby wysiedlenia Węgrów z południowej Słowacji, jak i oferta „resłowakizacji” słowackich Madziarów, nie zyskały poparcia Moskwy i w efekcie nie mogły przynieść oczekiwanych rezultatów. Utrzymały się również węgierskie enklawy w Siedmiogrodzie i rumuńskim Banacie. Sprawa Macedonii, choć rozwiązana w ramach Jugosławii nie schodziła z pola widzenia Bułgarii, posiadającej Macedonię Piryńską i Grecji, w granicach której pozostawała jej egejska część. Problem Zaolzia był przedmiotem bardzo trudnych negocjacji, wobec których Moskwa demonstrowała swoją bezstronność. Ostatecz-

nie potwierdzona została granica przedmonachijska, uznawana w Polsce za krzywdzącą.

W okresie pięćdziesięciu lat istnienia sowieckiego bloku, przejawy wzajemnej solidarności na terenie Europy Środkowej ujawniały się rzadko i tylko w formie reakcji społeczeństw. Powstanie węgierskie z października 1956 r. zapoczątkowały spontaniczne manifestacje solidarności z Polską. Oburzenie polskiego społeczeństwa z powodu brutalnej rosyjskiej interwencji było powszechne i owocowało wieloma inicjatywami pomocy. Natomiast przywódcy komunistyczni NRD, Czechosłowacji, Rumunii i Bułgarii nie tylko przyjęli interwencję z ulgą, lecz wręcz do niej zachęcali w obawie przed rozprzestrzenieniem się społecznego buntu. Powstanie węgierskie stłumione zostało z okrucieństwem przypominającym sposób, w jaki stłumiono powstanie w Niemczech Wschodnich w czerwcu 1953 r. Zginęło kilkadziesiąt tysięcy Węgrów, kilkaset tysięcy szukało schronienia na emigracji.

Ekspedycja karna przeciwko Czechosłowacji w 1968 r. była mniej brutalna, bowiem Czesi nie stawiali oporu. Tym razem Rosjanie oficjalnie wciągnęli do operacji swoich satelitów. Jedynie Rumunia i Jugosławia wyraziły wówczas swoją dezaprobatę. Władysław Gomułka, którego pozycja w kraju była mocno zachwiana, w wysłaniu żołnierzy polskich do Czechosłowacji widział sposób na umocnienie swej władzy. Odrzucił więc propozycję Dubczeka, by wspólnie z Węgrami zademonstrować sprzeciw wobec zamierzeń Moskwy. Nie ulega wątpliwości, że udział żołnierzy wschodnioniemieckich, polskich, węgierskich i bułgarskich u boku armii sowieckiej w okupacji Czechosłowacji mógł jedynie umocnić resentymenty utrudniające współpracę pomiędzy narodami Europy Środkowej. W przyszłości zaś miał stworzyć sprzyjające tło dla ewentualnego rewanzu w wypadku ruchów wolnościowych w Polsce, czy w jakimkolwiek innym kraju sowieckiego bloku.

Do kolejnych interwencji jednak już nie doszło, choć ich możliwość wykorzystywana była przez rządzących komunistów w celu zastraszenia opozycji.

Zwycięstwo Solidarności w wyborach z 4 czerwca 1989 r. uruchomiło nieoczekiwany bieg wydarzeń w pozostałych krajach sowieckiego bloku. Najbardziej spektakularne było obalenie 9 listopada muru berlińskiego. Rozpad Związku Sowieckiego w 1991 r. sprawił, że polityczne granice Europy Środkowej uległy rozszerzeniu. Powróciły do niej państwa bałtyckie, pojawiły się: Białoruś i Ukraina. Powtarzał się „cud wersalski”. Narody Europy Środkowej odzyskiwały raz jeszcze niepodległość, w swoistej „szarej strefie” nie zdominowanej doraźnie przez żadną z potęg.

Wyzwoliwszy się spod sowieckiej dominacji, zwracały się, w większości wypadków, ku Zachodowi szukając tam inspiracji dla przyjmowanych rozwiązań politycznych i gospodarczych. Przyjęcie do NATO miało zapewnić gwarancje bezpieczeństwa, a przyjęcie do Unii Europejskiej dobrobyt. Akces Polski, Czechosłowacji i Węgier do NATO w marcu 1999 r. zdawał się potwierdzać słuszność tych nadziei. Jednak niepokojąca wstrzeźliwość naszych nowych sojuszników w podejmowaniu współpracy politycznej i wojskowej z państwami, które niegdyś wchodziły w skład Związku Sowieckiego, musi rodzić obawy, czy w polityce Zachodu nie zwyciężył raz jeszcze postulat zapewnienia Rosyjskiej Federacji „bezpiecznych granic”, kosztem nowo utworzonych państw niepodległych.

W Wilnie, Mińsku i w Kijowie powstały rządy odwołujące się do idei narodowej. Tamtejsze nacjonalizmy mają jednak dość silne antypolskie zabarwienie. Polska jest wprawdzie skłonna wspierać wschodnich sąsiadów, ale upominanie się o słuszne prawa polskiej mniejszości, czy wysiłki zmierzające do chronienia śladów naszej obecności na terenach wschodnich, bywają wykorzystywane dla podsycania antypolskich nastrojów.

Brak zagrożenia z zewnątrz nie wzbudził tendencji solidarnościowych w Europie Środkowej. Czesi bardzo łatwo odcięli się w 1993 r. od słabiej rozwiniętej i niedostosowanej, ich zdaniem, do standardów unijnych Słowacji.

Jugosławia w jedenaście lat po śmierci Tity rozpadła się. W wyniku czterech wojen trwających od 1991 do 1999 r.: serbsko-słoweńskiej, serbsko-chorwackiej, wojny wszystkich przeciwko wszystkim na terenie Bośni, czy wreszcie wojny serbskiej o Kosowo uformowały się nowe państwa: Słowenia, Chorwacja, Bośnia i Hercegowina oraz Macedonia. Względny pokój na terenie Bośni i Kosowa jest jednak możliwy tylko dzięki interwencji Paktu Północnoatlantyckiego i Narodów Zjednoczonych. Stabilizacja Macedonii łatwo może być zburzona przez działania zamieszkujących ją Albańczyków.

Europa Środkowa postrzegana przez Strońskiego bez mała jako potęga, okazała się iluzją. Tutejsze narody, zróżnicowane językowo, religijnie, cywilizacyjnie, łączyły w dwudziestym wieku jedynie wspólnie doznawane nieszczęścia. Przy tym, ani w warunkach niepodległości, ani w okresie niemieckiej czy rosyjskiej dominacji nie wykrystalizowało się poczucie wspólnoty interesów. Próba utworzenia w lutym 1990 r. Grupy Wyszehradzkiej z udziałem Polski, Węgier i Czechosłowacji zakończyła się fiaskiem, a miejsce zapowiadanej współpracy i koordynacji zastąpiła rywalizacja w wyścigu do Unii Europejskiej i NATO. Powstała u schyłku 1992 r. Środkowoeuropejska Strefa Wolnego

Handlu (CEFTA), łącząca Polskę, Czechosłowację, Węgry, Słowenię, Rumunię i Bułgarię, a mająca na celu stopniowe usuwanie barier celnych, przyniosła umiarkowane efekty. Państwa Europy Środkowej otworzyły szeroko swoje rynki dla Unii Europejskiej. Wypierane przez nią z rynków wschodnich uzyskały od niej jedynie obietnicę przyjęcia w bliższej lub dalszej przyszłości na warunkach, w gruncie rzeczy, nie podlegających dyskusji. Tymczasem regionalna współpraca, przygotowująca kraje Europy Środkowej do integracji z Unią Europejską, po pierwszych próbach została zarzucona.

Stracono prawie dekadę, by uświadomić sobie znowu, że przy braku jakiegokolwiek rozsądnej alternatywy poza Unią Europejską, współpraca regionalna może nie tylko ułatwić akces, ale również chronić własną tożsamość kulturową i interesy gospodarcze. Takie nadzieje budzić mogą wprawdzie wyniki konferencji premierów czterech państw Grupy Wyszehradzkiej (Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) z maja 1999 r. Nadal jednak otwarty pozostaje problem, czy dana nam historyczna szansa zapewnienia sobie godnego miejsca w europejskiej wspólnotie zostanie godziwie wykorzystana, czemu niewątpliwie sprzyjałaby regionalna współpraca, czy też górę wezmą głęboko zakorzenione resentymenty, otwierające raz jeszcze obszar Europy Środkowej dla wpływów zewnętrznych.

Andrzej Kastory

Nowy Statut Uczelni

Rozmowa z profesorem Jackiem Migdałkiem, przewodniczącym Komisji Senackiej ds. Statutu Uczelni

Katarzyna Pławecka:

29 czerwca 2000 roku Senat naszej uczelni zatwierdził nowy statut. Co było głównym powodem podjęcia prac przez Komisję Senacką?

Jacek Migdałek:

— Przede wszystkim potrzeba uwolnienia spojrzenia. Niektóre zapisy zawarte w poprzednim statucie z 1991 roku trzeba uznać za przestarzałe i nie przystające do obecnej sytuacji.

Czy proponowane zmiany wejdą w życie w nowym roku akademickim?

— Mamy nadzieję, że tak. Pozostało jeszcze zatwierdzenie ich przez ministerstwo, które jednocześnie może zarządzić wprowadzenie zmian. W październiku spodziewamy się odpowiedzi.

Przejdźmy do konkretnych ustaleń Komisji Senackiej. W punkcie 2 czytamy: „Uczelnia może również kształcić studentów w zakresie specjalności nienauczycielskich”. To sformułowanie może budzić pewne wątpliwości.

— Trzeba podkreślić, że zapis w statucie jest szerszy od tego, który Senat przyjął na najbliższy rok akademicki. Ustalono bowiem, iż kształcenie studentów w zakresie specjalności nienauczycielskich może odbywać się tylko w trybie zaocznym. Nowa wersja statutu przewiduje natomiast możliwość kształcenia na kierunkach niepedagogicznych także na studiach dziennych. Oczywiście, student takiego kierunku będzie miał możliwość indywidualnego zdobywania uprawnień pedagogicznych.



Fot. Mieczysław Więclawek

— Sprawa studiów niepedagogicznych wyszła i tak z opóźnieniem. Na innych uczelniach pedagogicznych są już takie wydziały. Za przykład może służyć była WSP w Kielcach, gdzie studenci mogą zdobywać wykształcenie z zakresu nauk ekonomicznych, bowiem utworzono tam Wydział Zarządzania i Marketingu. Takie decyzje nierozzerwalnie wiążą się z obecną sytuacją na rynku pracy. Reforma edukacji spowodowała zmniejszenie etatów nauczycieli, dodatkowe ograniczenia wynikają z wkraczającego do szkół niżu demograficznego. W szkołach podstawowych wprowadza-

dza się nauczanie blokowe, które likwiduje szereg oddzielnych przedmiotów. W związku z zaistniałą sytuacją może spaść zainteresowanie uczelniami stricte pedagogicznymi.

Czy taka uchwała nie koliduje z nowo ustaloną nazwą Uczelni — Akademia Pedagogiczna?

— Obecnie pojawia się tendencja do przekształcania nazw wyższych uczelni, zwłaszcza pedagogicznych. Wspomniana już WSP w Kielcach od niedawna zwie się Akademią Świętokrzyską. Chrzest Akademii Pedagogicznej odbył się w czasie obrad Sejmu RP 8 lipca 1999 roku. Początkowo proponowano nazwę Uniwersytet Pedagogiczny. Nowa nazwa Akademia Pedagogiczna — to efekt kompromisu ze środowiskiem krakowskim, a zarazem podkreślenie tradycyjnego charakteru naszej Uczelni.

Nazwa Akademia Pedagogiczna ma odpowiednik w języku angielskim: PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF CRACOW. A więc jednak uniwersytet?

— Wersję w języku angielskim konsultowano z anglistami. Zastosowano wyraz *University*, gdyż *Academy* jest używane w wielu nazwach nie związanych z uczelniami wyższymi. Podobnie na przykład przetłumaczono nazwę Politechnika — *Technical University*.

Nowy statut Uczelni wprowadza zmiany w składach organów kolegialnych...

— Rzeczywiście dokonano przekształceń w składzie rad wydziałów. Przede wszystkim zwiększono udział (z 60% do 65% składu rady) nauczycieli akademickich z tytułem profesora lub stopniem naukowym doktora habilitowanego, zatrudnionych na wydziale w pełnym wymiarze czasu pracy. Zmniejszono nieco udział przedstawicieli samorządu studentckiego z 15% do 10% składu rady.

Zostały również zmienione podstawowe zasady ordynacji wyborczej...

— Większość środowisk Uczelni oraz wszystkie komisje wyborcze postulowały usprawnienie wyborów, zwłaszcza do kolegium elektorów do wyboru rektora i prorektorów. W związku z tym zaproponowano, aby w skład wspomnianego kolegium wchodził wszyscy pracownicy samodzielni, stanowiąc 60% składu kolegium. Ograniczono liczbę elektorów studentckich z 20% do 10%, a także liczbę pracowników nie będących nauczycielami akademickimi do 5% składu kolegium. Celem takich działań jest wzmocnienie roli pracowników samodzielnych, stanowiących trzon szkoły wyższej, od których zależy akademicki charakter uczelni. Zwiększeniu efektywności procedury wyborczej służyć ma także zmiana trybu wyłaniania przedstawicieli pracowników tzw. niesamodzielnych. Przedstawiciele tej grupy pracowników do kolegium elektorów i organów kolegialnych wybierają wszyscy nauczyciele akademicy w głosowaniu do urn, w swoim okręgu wyborczym. Sposób zachowania proporcjonalności przedstawicieli poszczególnych jednostek organizacyjnych określa odpowiedni organ kolegialny.

Jak w myśl nowego statutu przeprowadzane są wybory dyrektorów instytutów?

— Tutaj zmiany mają charakter raczej kosmetyczny. Dotyczą jedynie niewielkich korekt reprezentacji niektórych grup elektorów. W skład kolegium elektorów do wyboru dyrektora instytutu wchodzi: wszyscy nauczyciele akademicy zatrudnieni w instytucie, co najmniej w połowie pełnego wymiaru czasu pracy, przedstawiciele pracowników instytutu nie będących nauczycielami akademickimi w liczbie nie przekraczającej 10% składu kolegium elektorów oraz przedstawiciele samorządu studentckiego w nieco okrojonym składzie 15%. Kandydatura zastępcy dyrektora instytutu ds. dydaktycznych nie wymaga już zgody studentów. Prerogatywy samorządu

studentckiego zachowano przy wyborze prodekanów ds. studentkich.

Wiele emocji towarzyszyło nowym przepisom regulującym czas zatrudniania adiunktów...

— Dotychczasowy statut przewidywał, iż okres zatrudnienia na stanowisku adiunkta, osoby nie mającej stopnia naukowego doktora habilitowanego, nie może przekroczyć 17 lat. Obecnie czas ten skrócono do 12 lat. Chodzi tutaj jedynie o przyspieszenie karier naukowych pracowników niesamodzielnych. Przepisy te będą jednak dotyczyć jedynie adiunktów zatrudnionych na tym stanowisku po wejściu w życie statutu. Adiunktów już pracujących obowiązują dotychczasowe zapisy.

A osoby zatrudnione na stanowisku asystenta?

— Nie przewidziano tutaj żadnych zmian. Łączny okres zatrudnienia na stanowisku asystenta (osoby nie mającej stopnia naukowego doktora) nie powinien przekroczyć 8 lat.

Pozostała do rozważenia kwestia reprezentacji struktury Uczelni w statucie...

— Nowy statut proponuje, aby w strukturze Akademii Pedagogicznej ująć jedynie podstawowe jednostki Uczelni, tj. wydziały i jednostki międzywydziałowe. Tutaj wydzielono 4 wydziały: Humanistyczny, Pedagogiczny, Geograficzno-Biologiczny i Matematyczno-Fizyczno-Techniczny oraz 2 jednostki międzywydziałowe: Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych i Studium Wychowania Fizycznego i Sportu. Dotychczasowy statut uj-

mował także jednostki wchodzące w skład wydziału, a to utrudniało zmiany strukturalne w obrębie wydziału, gdyż wymagały one zgody większości 2/3 składu statutowego senatu i aprobaty ministerstwa. Teraz senat będzie decydował zwykłą większością głosów (ponad 50%) o zmianach w obrębie wydziałów, a błogosławieństwo ministerstwa nie będzie wymagane.

Sporo miejsca w statucie zajmują zapisy dotyczące studentów. Była już mowa o tym, że ograniczono ich reprezentację w kolegiach elektorów i innych organach wybieralnych. Proszę zatem Pana Profesora o kilka słów wyjaśnienia.

— Rzeczywiście reprezentacja studentów została nieco uszczuplona. Jak już powiedziałem wcześniej, wynika to z wyraźnie wyartykułowanej woli środowiska zwiększania w Uczelni roli pracowników akademickich, a zwłaszcza profesorów, których jakość i wpływ na kształt Uczelni decyduje o jej obliczu i odbiorze na zewnątrz. Jest to szczególnie istotne w sytuacji wymogów stawianych Uczelni w realizacji procesu akredytacyjnego. Nie było natomiast naszą intencją ograniczenie głosu studentów w sprawach niezwykle dla nich ważnych. W statucie odzwierciedlono aktualną strukturę samorządowych organów studentkich i ich prerogatywy, zwłaszcza w sprawach socjalnych. Nowe kierunki oraz programy studiów są tworzone i modyfikowane z myślą o nich. Tutaj właśnie oczekujemy wielkiej aktywności studentów i ich reprezentacji w organach kolegialnych.

Rozmawiała Katarzyna Pławecka

Bogdan J. Nowecki, Karol Grzybacz

Decentralizacji finansów Uczelni ciąg dalszy

Ministerstwo Edukacji Narodowej z roku na rok zmniejsza środki finansowe na potrzeby wyższych uczelni. MEN corocznie przyznaje limity na „podwyżki” wynagrodzeń, lecz finansuje je tylko do wysokości 96,1%. Brakującą kwotę Uczelnia uzupełniała z dochodów własnych. Ponieważ dochody te zwykle nie równoważą braków, uzupełnia się je dochodami z następnego roku. Uczelnia dokładała nie tylko brakujące 3,9% limitu, lecz także wyrównywała podwyżki z lat poprzednich — to są skutki takiego postępowania.

W 1999 roku koszty wynagrodzeń wraz z pochodnymi stanowiły 84% kosztów Uczelni. Deficyt w wynagrodzeniach wyniósł prawie 12,5 miliona złotych i został pokryty z jej dochodów własnych (prawie 11 milionów złotych stanowiły przychody za studia odpłatne). Pokrycie tego deficytu pochłonęło w całości tzw. odpis z komercji na cele ogólnouczelniane. We wrześniu bieżącego roku Senat naszej uczelni podjął uchwałę o decentralizacji środków finansowych na wynagrodzenia od 2001 roku. Nie jest to pierwsza próba rozdziału środków finansowych na jednostki. W obecnym roku funkcjonuje tzw. fundusz dydaktyczny, czyli rozdział finansów przeznaczonych na działalność dydaktyczną na jednostki dydaktyczne. Analiza funkcjonowania tego funduszu za pierwsze półrocze wypadła pomyślnie.

Teraz parę uwag na temat decentralizacji środków na wynagrodzenia (szczegóły można znaleźć w przyjętej przez Senat Uchwale, która została przez Biuro Rektora

rozesłana do wszystkich jednostek organizacyjnych Uczelni). Rozdział środków przyznawanych przez MEN na wynagrodzenia między wydziały i jednostki dydaktyczne odbywa się za pomocą algorytmu, w którym są uwzględniane uprawnienia do nadawania stopni naukowych, jakość kadry naukowej i liczba studentów studiów dziennych, zaocznych i doktoranckich. Algorytm jest podobny do tego, jakim kieruje się MEN w rozdziale środków finansowych na poszczególne Uczelnie. W podziale limitu na wynagrodzenia nie uwzględnia się Wydawnictwa Naukowego, Hotelu Nauczycielskiego i krytej pływalni, zakładając, że jednostki te zobowiązane są do pokrycia kosztów wynagrodzeń osobowych swoich pracowników w ramach działalności prowadzonej na rzecz Uczelni.

Deficyt w wynagrodzeniach w jednostkach dydaktycznych powinien być pokrywany przede wszystkim z przychodów pozabudżetowych z działalności dydaktycznej wypracowanych przez te jednostki. Z tego też powodu Senat podjął uchwałę, że 80% przychodu z tytułu odpłatności za studia pozostaje w jednostkach prowadzących kierunki studiów. Symulacja na podstawie wynagrodzeń w 1999 roku wykazała, że wszystkie jednostki organizacyjne Uczelni są deficytowe w stosunku do przyznanego przez MEN limitu. Wśród jednostek dydaktycznych po przekazaniu im 80% opłat za studia płatne, dwanaście wykazuje wynik dodatni, a dziesięć w dalszym ciągu jest deficytowych.

Powstaje pytanie, jaki jest cel przeprowadzania decentralizacji, skoro z tego powodu

pieniędzy nie przybędzie. Powodów jest kilka:

— Uczelnie, które decentralizację, często znacznie głębszą niż proponowana u nas, przeprowadziły, wykazują znacznie lepszą sytuację finansową.

— Funkcjonujący w naszej uczelni rozdział środków na działalność dydaktyczną dowodzi, że te skromne kwoty są na ogół wydawane bardzo rozważnie.

— Przeprowadzone analizy i symulacje wskazują, że można poczynić znaczne oszczędności w procesie dydaktycznym (racjonalizacja planów studiów, liczby grup itp.). Mogą to uczynić tylko jednostki dydaktyczne i rady wydziałowe.

Jako cel nadrzędny wymienić należy znaczne poszerzenie kręgu ludzi decydujących, a więc i odpowiedzialnych za finansowanie Akademii w sferze wynagrodzeń. Zakłada się, że dziekani, dyrektorzy instytutów, kierownicy katedr i inne osoby odpowiedzialne za finansowanie swoich jednostek, mając do dyspozycji ściśle określone środki finansowe, na ogół skromne, dołożą

więcej starań dla powiększenia dochodów jednostki i racjonalnego nimi gospodarowania, bo nie będą mieli możliwości ciągłego odwoływania się do „władz Uczelni” o dofinansowanie w różnych formach (nowe etaty, zwiększanie liczby grup, nadmierna rozbudowa planów studiów itp.). Oczekuje się, że znacznie wzrośnie zainteresowanie grantami zarówno z KBN, jak i dydaktycznymi (MEN) oraz zaczną wreszcie funkcjonować autentyczne dostosowywanie planów studiów, form kształcenia i programów studiów do potrzeb nauczycieli, a także studentów studiów dziennych, w celu uatrakcyjnienia oferty Uczelni i rozbudowy odpłatnych form studiowania.

Perspektywy finansowania szkolnictwa wyższego przez państwo są coraz gorsze. Równocześnie wkrótce wejdzie na uczelnie głęboki niż demograficzny. W tej sytuacji, placówki które nie przeprowadzą głębokiej reformy nie mają szans rozwoju, a być może i przetrwania.

Bogdan J. Nowecki, Karol Grzybacz

Dla przyszłości sportu i szkoły

Rozmowa z profesorem Marianem Bukowcem,
rektorem Akademii Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha w Krakowie

Prof. dr hab. Marian Bukowiec lat 57, absolwent Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego w Krakowie (1965 r.) i Wyższej Szkoły Pedagogicznej (pedagogika, 1973). Po ukończeniu WSWF pracował jako nauczyciel wychowania fizycznego, a później w Studium Wychowania Fizycznego AGH będąc jednocześnie trenerem sekcji lekkoatletycznej AZS Kraków. Od 1974 r. pracuje w Akademii Wychowania Fizycznego w Zakładzie Lekkiej Atletyki, a po uzyskaniu tytułu doktora w Zakładzie Teorii Wychowania Fizycznego. Po uzyskaniu tytułu doktora habilitowanego pełnił szereg odpowiedzialnych funkcji we władzach Akademii Wychowania Fizycznego: prodziekana, dziekana Wydziału Wychowania Fizycznego, prorektora do spraw studenckich, od września 1999 r. rektora Uczelni. Żona Zofia (absolwentka polonistyki UJ) pracuje w Instytucie Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk.



Fot. Marian Pasternak

Marian Bukowiec:

— Obok Michała Staniszewskiego na Igrzyska Olimpijskie wyjechali: Ilona Mądra (koszykówka), Agata Bulwa (łucznictwo), Beata Grzesik, Andrzej Wójs, Sławomir Mordarski (kajakarstwo) oraz sprinterzy Marcin Urbaś i Marcin Nowak. Największe szanse na dobre wyniki obok kajakarzy mają sprinterzy — zwłaszcza w sztafecie 4 × 100 m.

Wspaniała kariera Marcina Urbasia i Michała Nowaka nawiązuje do znakomitych osiągnięć krakowskiej szkoły sprintu, którą stworzył w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych pracownik Uczelni doc. dr Emil Dudziński. W silnej wówczas akademickiej drużynie występowały takie sławy jak Barbara Sobotta, Maria Kusion, Mirosława Sałacińska-Sarna, Danuta Straszynska. Pan również biegał, ale na długich dystansach. Proszę przypomnieć swoje osiągnięcia sportowe.

— Kilka razy uczestniczyłem w meczach międzypaństwowych akademickiej reprezentacji Polski, pod koniec studiów

Czesław Michalski:

Panie Rektorze, najpierw serdeczne gratulacje z okazji zdobycia srebrnego medalu olimpijskiego w Sydney przez studenta Uczelni i członka Klubu Uczelnianego AZS AWF Michała Staniszewskiego w kajakarstwie górskim. Jest to w historii polskiego olimpizmu pierwszy medal krakowskiej Uczelni. Ale na tym chyba nie koniec. Wszak do Sydney wyjechało aż ośmioro studentów krakowskiej Akademii Wychowania Fizycznego.

w WSWF brałem udział w zgrupowaniach kadry narodowej w Wałczu, gdzie biegalem 3000 m z przeszkodami. Byłem na Uniwersjadzie w Budapeszcie w 1965 r., ale doszedłem tylko do półfinału w biegu na 5000 m.

W tym roku po wielu latach kryzysu nastąpiło odrodzenie krakowskiej akademickiej lekkiej atletyki. Stało się to za sprawą sekcji lekkoatletycznej Klubu Uczelnianego AZS AWF Kraków, która zdobyła brązowy medal w drużynowych mistrzostwach Polski. Czy nie sądzi Pan, że kryzys ten wynikał między innymi z reorganizacji sportu akademickiego w latach 70., kiedy to praktycznie przestał istnieć Klub Międzyuczelniany AZS Kraków, w którym Pan występował jako zawodnik i trener, a akademicki sport wyczynowy został podzielony pomiędzy poszczególne Kluby Uczelniane co doprowadziło do rozdrobnienia sił i środków. Czy nie należałoby powrócić do utworzenia silnego klubu akademickiego całego środowiska krakowskiego?

— Uważam, że niedobrze się stało, że odpowiedzialność za studencki sport wyczynowy została przeniesiona wyłącznie do klubów AZS AWF. Stało się to chyba ze szkodą dla całego środowiska. Dawniej było większe zaangażowanie studentów, pracowników naukowych i władz uczelnianych. Pamiętam, że kiedyś w zarządzie środowiskowym AZS uczestniczyło wielu profesorów krakowskich uczelni, a przewodził mu rektor Politechniki prof. Kazimierz Sokalski. Wydaje się, że organizacja sportu akademickiego w czasach, kiedy ja byłem zawodnikiem, była lepsza. Moim zdaniem, sztucznie rozdzielono (chyba w 1973 roku) sport

wyczynowy od masowego. Błędne jest założenie, że tylko studenci AWF nadają się do sportu wyczynowego. Efekt jest taki, że odpowiedzialność za sport wyczynowy kilkudziesięciotysięcznego środowiska akademickiego spoczywa na grupie 900 studentów wychowania fizycznego. Dziś trzeba szukać innego wyjścia, może niezbędna jest jakaś forma sponsoringu? Może poszczególne uczelnie mogłyby opiekować się konkretną dyscypliną sportu, niezależnie od tego, z jakiej uczelni pochodzą zawodnicy tej sekcji.

Kończąc sprawę sportu, prosiłbym o komentarz na temat pomocy władz Uczelni na rzecz Klubu AZS AWF.

— Zawodnicy Klubu korzystają nieodpłatnie z obiektów sportowych Uczelni. Poza tym mają możliwość bezpłatnego wyżywienia i zakwaterowania w domu akademickim. Mogą też doskonalić swoje umiejętności w ramach specjalizacji trenerskich. W sumie jest to pomoc niebagatelna, bo np. w ubiegłym roku świadczenia te wyniosły kilkaset tysięcy złotych. Muszę też przyznać, że coraz częściej niektórzy członkowie Senatu poddają w wątpliwość sens tego rodzaju działań, mając na uwadze sytuację ekonomiczną Uczelni.

Jakie są tradycje Uczelni, którą Pan kieruje?

— Za dwa lata będziemy obchodzić 75-lecie powstania Studium Wychowania Fizycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego. Studium to po II wojnie światowej przekształciło się w autonomiczną Wyższą Szkołę Wychowania Fizycznego w Krakowie. Jako samodzielna jednostka organizacyjna wchodzimy w 51 rok działania, z tym że jubileusze od samego początku

wiązано z datą powstania Studium WF UJ. Pierwsze posiedzenie Rady Wydziału WSWF w dniu 11 października 1950 r. otworzyła desygnowana na stanowisko rektora doc. dr Eugenia Stołyhwo. Pierwszy rocznik samodzielnej już Uczelni (1950–1953) ukończyło wielu znanych później ludzi sportu i nauki: Adam Klimek, Adam Bezeg, Józef Bobrek, Aleksander Hradecki, Edward Gryźlak, Barbara Cichecka — reprezentantka Polski w piłce ręcznej, Zbigniew Zaremba — trener reprezentacji Polski w lekkiej atletyce. W 1972 r. otrzymaliśmy status Akademii Wychowania Fizycznego i obraliśmy za jej patrona znakomitego polskiego sportowca Bronisława Czecha. Dzięki niestrudzonej pracy nieżyjącego już rektora AWF, prof. dr hab. Stanisław Panką wybudowaliśmy nowoczesne obiekty sportowe i dydaktyczne, które udostępniamy na potrzeby krakowskiego i polskiego sportu.

Od samego początku samodzielnego istnienia byliście kojarzeni jako uczelnia sportowa, przygotowująca kadry dla sportu. Jak to wygląda obecnie?

— Potocznie mówi się, że jesteśmy uczelnią sportową. Ja zawsze protestuję, jesteśmy bowiem uczelnią pedagogiczną, która kształci kadry dla szeroko pojętej kultury fizycznej. W zamyśle szkoleniowym za wyniki sportowe jesteśmy odpowiedzialni o tyle, o ile naukowo pomagamy optymalizować — racjonalizować proces treningowy, i o ile pomagamy w organizacji studiów naszym studentom-sportowcom. Zmieniliśmy się jako Uczelnia, nie stowimy już jednolitego organizmu. Nastąpiła pewna dezintegracja. Wynika to z profilu kształcenia. Nasi absolwenci otrzymują tytuł zawodowy licencjata i ty-

tuł magistra na trzech kierunkach: wychowanie fizyczne, fizjoterapia oraz turystyka i rekreacja. Na kierunku wychowanie fizyczne absolwenci AWF uzyskują kwalifikacje nauczyciela i są przygotowani do prowadzenia zajęć z wychowania fizycznego w szkołach różnych typów. Słuchacze studiów dziennych mogą podjąć w ramach zajęć fakultatywnych specjalizację i uzyskać dodatkowo uprawnienia trenera II klasy w zakresie badmintonu, gimnastyki, narciarstwa, judo, pływania, piłki ręcznej, siatkówki, piłki nożnej, koszykówki, kajakarstwa górskiego, wioślarstwa i tenisa. Na kierunku rehabilitacja ruchowa (teraz nazwanej fizjoterapią) absolwenci otrzymują tytuł magistra oraz przygotowanie do programowania oraz realizowania procesu rehabilitacji ruchowej w dysfunkcjach narządu ruchu oraz narządów wewnętrznych, a także stosowania zabiegów fizykoterapeutycznych w schorzeniach u osób w różnym wieku. Te studia cieszą się dużą popularnością. Mimo że absolwenci mają kłopoty na rynku pracy w Polsce. Na szczęście nie mają ich za granicą. Kształcimy dobrych specjalistów, którzy wyjeżdżają do Niemiec, Austrii, USA, Kanady, Australii. Na kierunku turystyka i rekreacja absolwenci studiów licencjackich otrzymują przygotowanie do pracy w różnego typu przedsiębiorstwach turystycznych i zakładach hotelowych, a także przygotowanie do pracy w rozmaitych organizacjach i placówkach prowadzących działalność w dziedzinie rekreacji (w stowarzyszeniach kultury fizycznej, domach kultury, ośrodkach czasowych, zakładach odnowy biologicznej i psychicznej). Absolwenci z tytułem magistra uzyskują przygotowanie do samodzielnego zarządzania jedno-

stkami gospodarczymi w turystyce i rekreacji. Na tym kierunku dużą popularnością cieszy się specjalizacja z zakresu odnowy psychosomatycznej. Absolwenci, którzy zdobyli uprawnienia, tworzą prywatne gabinety, np. fitness club, aerobiku, wschodnich systemów gimnastyki itp.

Jakie są główne kierunki działalności dydaktycznej Akademii Wychowania Fizycznego?

— Posiadamy aktualnie jeden Wydział Wychowania Fizycznego składający się z Instytutu Fizjologii Człowieka, Instytutu Humanistycznego, Instytutu Turystyki i Rekreacji oraz Katedr: Gier Sportowych i Rekreacyjnych, Teorii i Metodyki Wychowania Fizycznego, Anatomii i Antropologii, Antropomotoryki, Higieny i Ochrony Zdrowia, Teorii Sportu, Lekkiej Atletyki, Sportów Zimowych, Sportów Wodnych, Gimnastyki i Sportów Walki. W ramach tego Wydziału prowadzimy studia magisterskie dzienne, wieczorowe i zaoczne z zakresu wychowania fizycznego, fizjoterapii; studia dzienne zawodowe w zakresie turystyki i rekreacji; studia wieczorowe magisterskie z fizjoterapii; studia wieczorowe zawodowe z turystyki i rekreacji; studia zaoczne zawodowe z zakresu wychowania fizycznego; studia zaoczne magisterskie z fizjoterapii oraz turystyki i rekreacji. Dwa lata temu utworzyliśmy studia doktoranckie, na których absolwenci mogą uzyskać doktorat z zakresu nauk o kulturze fizycznej. Przymierzamy się do otwarcia drugiego wydziału: Fizjoterapii. Współpracujemy w tym zakresie z klinikami krakowskimi, angażując samodzielnych pracowników naukowych z nauk medycznych. Zatrudniamy

blisko 50 pracowników samodzielnych, w tym 26 samodzielnych pracowników będących u nas na pierwszym etacie i posiadających stopnie i tytuły z nauk o kulturze fizycznej. W realizacji procesu dydaktycznego uczestniczy 326 pracowników naukowych. Kształcimy na wszystkich rodzajach studiów około 3500 studentów.

Kształcenie nauczycieli wychowania fizycznego na poziomie licencjatu prowadzi od niedawna również Akademia Pedagogiczna w Krakowie. Czy Pan Rektor widzi możliwość współpracy w tym zakresie?

— Cieszymy się, że kształceniem nauczycieli wychowania fizycznego zajmuje się również Akademia Pedagogiczna, powinno to owocować lepszymi wynikami pracy dydaktycznej w obu uczelniach. Naturalnym jest kształcenie nauczycieli wychowania fizycznego w uniwersytetach czy uczelniach pedagogicznych. Dziwię się natomiast, że przygotowaniem nauczycieli wychowania fizycznego zajmują się politechniki (np. w Radomiu i Opolu). Jeżeli chodzi o współpracę, to jesteśmy na nią otwarci.

Jakie cele zakłada Pan Rektor podczas swojej kadencji?

— Kontynuowanie dorobku moich poprzedników, tj. pomnażanie potencjału naukowego oraz poprawienie bazy. Chciałbym w tej kadencji zakończyć trwającą od dawna budowę pawilonów dydaktycznych oraz utworzyć wydział rehabilitacji ruchowej.

Dziękuję serdecznie za rozmowę i życzę powodzenia w realizacji planów.

Rozmawiał Czesław Michalski

Czesław Majorek

Moi kanadyjscy studenci

Od ponad dwunastu lat Katedra Historii Oświaty i Wychowania Akademii Pedagogicznej, a za jej pośrednictwem również inne jednostki organizacyjne Wydziału Pedagogicznego, utrzymuje ścisłe kontakty naukowe i dydaktyczne z Wydziałem Pedagogiki (*Faculty of Education*) Uniwersytetu w Lethbridge, Alberta, Kanada. Z upływem lat kontakty te przerodziły się we współpracę, której owocem jest kilka książek i kilkanaście artykułów, opublikowanych w języku polskim bądź angielskim nakładem polskich, kanadyjskich i amerykańskich wydawców. Tematyka tych prac obejmuje historię edukacji, pedagogikę porównawczą, pedagogikę specjalną, psychologię i stanowi przyczynek wzbogacający wiedzę środowisk naukowych na temat współczesności i przeszłości edukacyjnej obydwu krajów.

Oprócz współpracy naukowej rozwija się współpraca w dziedzinie kształcenia studentów. Kilku pracowników Akademii Pedagogicznej prowadziło regularne kursy dla studentów Uniwersytetu w Lethbridge i odwrotnie — profesorowie kanadyjscy mieli wykłady i spotkania z naszymi studentami w Krakowie. W maju 2000 r. odbyłem kolejną podróż studyjną i dydaktyczną do Alberta, gdzie jak zwykle spotkałem przyjaciół i współpracowników, którzy pomagają mi oswajać się ze zmieniającym się dynamicznie środowiskiem uniwersyteckim, z jego nowymi zadaniami naukowymi, a zwłaszcza dydaktycznymi. Właśnie zadania dydaktyczne w dziedzinie kształcenia nauczycieli i tym samym moje doświadczenia w pracy z kandydatami na nauczycieli zasługują na szczegól-



Fot. Mieczysław Wiedławek

Czesław Majorek (ur. 1938), profesor zwyczajny w Katedrze Historii Oświaty i Wychowania, autor i współautor kilkunastu książek i blisko 200 artykułów z zakresu dziejów edukacji w Polsce w XVIII–XX w. oraz dydaktyki historii. Jego teksty były publikowane w wielu językach obcych: angielskim, niemieckim, włoskim, węgierskim, rosyjskim, katalońskim, serbo-chorwackim, bułgarskim. Ostatnio ogłosił książki: *Education in a Global Society. A Comparative Perspective*. Allyn & Bacon, Boston 2000 (wspólnie z K. Mazurkiem i M. Winzer); *Educational Reform in National and International Perspectives: Past, Present and Future*. Red. wspólnie z E. V. Johanningmeierem. Wydawnictwo PAN, Oddział w Krakowie. Kraków 2000.

ne uwytatnienie, jako że w tej dziedzinie panuje tam zupełnie inne podejście niż u nas.

Uniwersytet w Lethbridge jest uczelnią młodą (został utworzony w 1967 r.), budującą tradycje akademickie i dynamicznie rozwijającą się. Zwłaszcza Wydział Pedagogiczny stara się tworzyć atrakcyjne programy kształcenia nauczycieli, które przyciągają studentów nie tylko z południowej Alberta, ale także z odległych prowincji tego wielkiego kraju, nie wyłączając Nowej Fundlandii, Północno-Zachodniego Terytorium czy Jukonu. Również studenci zagraniczni przybywają do Lethbridge, aby odebrać wykształcenie nauczycielskie. W całym Uniwersytecie wśród z górą 6000 studentów odbywa studia kilkadziesiąt osób z zagranicy, w tym przede wszystkim z krajów azjatyckich i ze Stanów Zjednoczonych. Uzyskane tu dyplomy są honorowane na całym świecie, bo Kanada zadbała o wzajemnie ich uznawanie z większością krajów.

Program kształcenia nauczycieli w Lethbridge (a i w większości markowych uniwersytetów kanadyjskich) obejmuje dwa podstawowe cykle: cykl trzyletniego kształcenia podstawowego w zakresie jednego lub dwóch przedmiotów (na przykład historii, nauk społecznych, matematyki, sztuk pięknych,

ekonomii itd.) i cykl dwuletniego kształcenia pedagogicznego i ściśle nauczycielskiego. Po ukończeniu cyklu pierwszego, czyli tzw. *major*, studenci są przyjmowani na studia nauczycielskie prowadzone przez Wydział Pedagogiczny. Zazwyczaj kandydatów na te studia jest o wiele więcej niż miejsc, toteż są oni starannie selekcyjonowani na podstawie osiągniętych wyników w toku studiów podstawowych, czyli pierwszego stopnia. Studia nauczycielskie w Kanadzie są atrakcyjne z uwagi na wysokie uznanie społeczne zawodu nauczycielskiego i dobre zarobki nauczycieli. Dość wspomnieć, że początkujący nauczyciel zarabia ok. 35 tys. dolarów kanadyjskich rocznie, podczas gdy wykwalifikowany robotnik ok. 26 tys., a wysoko wykwalifikowana sekretarka ok. 25 tys. Po kilkunastu latach nienagannej pracy w zawodzie nauczyciel może zarobić nawet 60 tys., co jest kwotą plasującą go na wyższym pułapie klasy średniej. Nie ma też wielkiego bezrobocia wśród nauczycieli, choć nie każdy absolwent uniwersytetu znajduje pracę natychmiast i tam, gdzie chciałby ją mieć. Zazwyczaj jednak praca dla nauczycieli jest, co bez wątpienia przysparza atrakcji tej profesji, a i sprzyja rekrutacji wartościowych kandydatów.



Autor artykułu w otoczeniu swoich kanadyjskich studentów

Na dwuletni cykl pedagogicznego kształcenia nauczycieli składają się kursy obejmujące wiedzę teoretyczną z zakresu pedagogiki ogólnej i porównawczej, psychologii, filozofii, socjologii i historii edukacji, a także kursy obejmujące wiedzę dydaktyczną i umiejętności metodyczne. Oczywiście, student wybiera kursy z oferowanej mu szerokiej palety przedmiotów kształcenia, które są wykazane w uniwersyteckim kalendarzu, czyli najważniejszym wydawnictwie uczelni. Zapisując się na dany kurs, student kieruje się zwykle własnymi zainteresowaniami, ilością punktów kredytowych uzyskiwanych w wyniku zaliczenia kursu, terminem odbywania zajęć, nie kolidującym z czasem pracy studenta (większość studentów Uniwersytetu w Lethbridge pracuje bowiem dorywczo — nierzadko 30 i więcej godzin w tygodniu, np. w sklepie, restauracji, szpitalu, domu opieki itp.), wreszcie — kwalifikacjami profesora i opiniami kolegów o jego wymaganiach. Na kurs może się zapisać maksimum 30 osób, ale zwykle jest ich mniej, od 14 do 25 osób.

Jest wielce charakterystyczne, że zlecane mi kursy historii edukacji (*Studies in the*

Student wybiera kursy z oferowanej mu szerokiej palety przedmiotów kształcenia, które są wykazane w uniwersyteckim kalendarzu, czyli najważniejszym wydawnictwie uczelni

History of Western Education) lub pedagogiki porównawczej (*Comparative Studies of Education in Developed and Third World Nations*) cieszą się znaczną popularnością wśród studentów, którzy odmiennie niż nasi widzą w nich ważny składnik swojego nauczycielskiego wykształcenia. Na podstawie wieloletnich obserwacji moich kanadyjskich studentów wnoszę, że fałszywe są domniemania polskiego środowiska pedagogicznego, a i nauczycielskiego, że w kształceniu nauczycieli w Ameryce Północnej dominuje wątek praktyczny i że jakoby kandydaci na nauczycieli

nie interesowali się filozoficznymi i historycznymi kontekstami współczesnej pedagogiki. Zarówno bowiem programy kształcenia nauczycieli, jak i praktyczna ich realizacja, a zwłaszcza środowisko akademickie Alberty, doceniają wartość wykształcenia teoretycznego nauczycieli w zakresie pedagogiki, bo — jak się uzasadnia — kształcenie „refleksyjnego praktyka” nie jest możliwe bez solidnych podstaw teoretycznych. Postawa taka sprawia, że wśród zwykłych nauczycieli tej prowincji Kanady poziom wiedzy teoretycznej z pedagogiki jest z pewnością wyższy od poziomu przeciętnej wiedzy teoretycznej absolwentów studiów pedagogicznych w Polsce. Nie oznacza to oczywiście, że tam mamy do czynienia z „krynicą wszech nauk pedagogicznych”, zaś tu z „powtarzaniem nędznej praktyki oświatowej”. Jest jednak pewnym drogowskazem dla instytucji i ludzi, którzy kształcą nauczycieli i którzy — nie waham się tego wyrazić — powinni wrócić do reguł ścisłego związku teorii z praktyką w tym kształceniu. Dziś kształcenie to zdaje się wyrażać tendencję skrajnie praktyczną, co jest skutkiem naiwnego przekonania o potrzebie dostarczenia szkole nauczyciela gotowego do podjęcia zadań kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży. Naiwnego dlatego, że żadna instytucja kształcąca nauczycieli nie jest w stanie dać kandydatowi pełnej gotowości zawodowej, którą zdobywa on dopiero w toku pracy. Jeżeli ma dobre przygotowanie teoretyczne, łatwiej mu poszukiwać własnych, oryginalnych dróg kontaktu dydaktycznego i wychowawczego z młodzieżą. I na odwrót, jeżeli jego kształceniu nie towarzyszy refleksja teoretyczna, jeżeli nie ma pojęcia o różnych „filozofiach” kształcenia i wychowania, jeżeli tylko wie, że jest historykiem, matematykiem, polonistą, a nie nauczycielem historii, matematyki, języka polskiego, to nie będzie on dość elastyczny w podejściu do zadań, jakie na nim spoczną i wcześniej czy później zastyg-

nie w syndromie metod, które poznał w czasie hospitacji lekcji wzorowych i prowadzonych przez siebie pierwszych lekcji próbnych.

Świadomość tej starej zasady zaznacza się we wszystkich uniwersyteckich programach kształcenia nauczycieli w Kanadzie, w tym także w programie obowiązującym w Lethbridge. Co więcej — są o tym przekonani sami studenci, którzy zapisując się na kursy z tzw. podstaw pedagogiki (*Foundation Courses*), upatrują w nich ważnego elementu nauczycielskiego wykształcenia i istotnego narzędzia kariery zawodowej. Przekonanie to zdobywają w czasie studiów podstawowych, gdzie kursy z teorii i metodologii danej dyscypliny należą do najważniejszych i zarazem najtrudniejszych komponentów realizowanego programu. Toteż zazwyczaj już pierwsza rozmowa ze studentami zapisanymi na mój kurs z historii edukacji lub pedagogiki porównawczej wywołuje zdumienie z powodu ich dojrzałości i niekłamanej chęci poznania tematów uwzględnionych w zarysie tematyki kursu (*course outline*), który to zarys jest przygotowywany każdorazowo przez wykładowcę i szczegółowo wspólnie ze studentami analizowany na inauguracyjnym spotkaniu. W wyniku dyskusji niekiedy zda-

rza się, że przygotowany i prezentowany przeze mnie zarys jest zmieniany w jednym, albo nawet kilku hasłach, zgodnie z sugestiami studentów. Dla polskiego wykładowcy jest to niemal zupełnie nowe doświadczenie, bo jego rodzimi studenci są tak onieśmieleni i tak bierni wobec czekających ich obowiązków, że nic nie jest w stanie ich skłonić do wyrażenia opinii o przedstawionym programie wykładów lub ćwiczeń. Tamci wyrażają ciekawość tym, czego mają się uczyć i zdają się przeliczać koszt kursu (wpisowe wynosi niemal 400 CAD) i 40 godzin efektywnych udziału w zajęciach na walory intelektualne, jakie w zamian mogą uzyskać. Jeżeli w ich przekonaniu za i przeciw udziałowi w kursie nie zbilansują się, rezygnują z udziału w zajęciach, żądając zwrotu wpisowego, co gwarantuje im regulamin studiów. Muszą jednak podjąć decyzję po pierwszych dwóch dniach zajęć.

Obserwując tamtych studentów, przychodzi do przekonania o walorze odpłatności za studia, chociaż z pobudek ideowych jestem zdecydowanym przeciwnikiem nauczycielskich studiów komercyjnych, które wykwitły, a nawet rozpanoszyły się w nowej Polsce, w tym także w takiej uczelni jak Akademia



Uniwersytet w Lethbridge

Pedagogiczna. Jednakże z drugiej strony obserwuję, że owa „darmocha” rozleniwia naszych studentów stacjonarnych, którzy — mimo dawno przebrzmiałej ideologii i mimo ukształtowanego w nim obrzydzenia do komunizmu i całej polityki starego reżimu — nadal sądzą, że powinni więcej otrzymywać niż z siebie dawać. Ich kanadyjscy rówieśnicy uważają, że od uniwersytetu, profesora, sekretarki mogą czegośkolwiek oczekiwać tylko wtedy, kiedy za to zapłacą. I jest to przejrzysty układ relacji pomiędzy nim i jego nauczycielem, czyli uniwersyteckim profesorem. Ten ostatni wie, że jego praca jest w znacznej części opłacana przez studentów, którzy oczekują od niego kompetencji, przyjaznego traktowania, gotowości do udzielania instrukcji i ... obecności na zajęciach. Jest w gruncie rzeczy niedopuszczalne opuszczanie zajęć bez wcześniejszej zapowiedzi, a jeśli profesor zajęć nie odbędzie, musi to usprawiedliwić zarówno u dziekana, jak i w obliczu grupy studentów. Musi także pamiętać, że studenci oceniają jego kwalifikacje po zakończeniu kursu i że ich ocena waży w jednej trzeciej na ogólnej ocenie przydatności do pracy w uniwersytecie. Zazwyczaj studenci są surowymi sędziami niedouczonej arogancji i nicponi, którzy braki wiedzy i umiejętności nauczycielskich starają się nadrabiać napuszoną uczonością, tworzeniem wokół siebie atmosfery „profesorskiego zadęcia”, co zwykle przekłada się na lekceważenie obowiązków dydaktycznych. Takie indywidua rychło kończą karierę nauczyciela uniwersyteckiego.

Programy kształcenia nauczycieli, jak i praktyczna ich realizacja, a zwłaszcza środowisko akademickie Alberta, doceniają wartość wykształcenia teoretycznego nauczycieli w zakresie pedagogiki, bo — jak się uzasadnia — kształcenie „refleksyjnego praktyka” nie jest możliwe bez solidnych podstaw teoretycznych

Jak każdy nauczyciel, również i ja staram się „odkryć”, co umieją moi nowi studenci i jakie są ich potencjalne możliwości intelektualne. Słowem, na co można liczyć podczas owych 40 godzin zajęć seminaryjnych z ich strony i jakich efektów oczekiwać. Te wstępne obserwacje prowadzą do wniosku, że ich ogólne wykształcenie w sensie posiadanej wiedzy czyli po prostu gotowości pamięciowej reprodukcji informacji o różnych faktach historycznych, geograficznych, ekonomicznych, politycznych itp. jest uboższe w porównaniu z wiedzą prezentowaną przez studentów Akademii Pedagogicznej. Braki wiedzy faktograficznej studentów kanadyjskich są niekiedy porażające, na przykład z historii starożytnej wiedzą niewiele, z historii średnio-wiecznej nie wiedzą prawie nic, z historii nowożytnej pamiętają co nieco o dziejach brytyjskiego kolonializmu i amerykańskiej ekspansji cywilizacyjnej i politycznej w Północnej Ameryce, z historii najnowszej są zorientowani w wydarzeniach, w których aktywnie uczestniczyła Kanada, na przykład w obu wojnach światowych, a także w tym, że ich kraj należy do najwyższej uprzemysłowionych państw świata czyli to tzw. Grupy 7 (G7), z czego zresztą są bardzo dumni. Oczywiście jako ludzie ciekawi świata, podróżujący do Europy i Azji, niekiedy do Afryki, a zwłaszcza jako ci, którzy żyją w tyglu społeczeństwa wielokulturowego i doświadczają licznych kontaktów z odwiedzającymi ich kraj Europejczykami, Azjatami, Afrykanami, wiedzą ogólnie o istnieniu innych wielkich państw i narodów, o ich dorobku kulturalnym i cywilizacyjnym. O Polsce wiedzą tyle, że istnieje gdzieś w Europie, że należała do radzieckiego bloku militarnego i że jest starym państwem z bogatymi tradycjami. Niektórym z Polską kojarzy się papież Jan Paweł II, ale jest ich doprawdy niewielu. O jej dniu dzisiejszym, społeczeństwie, kulturze, stosunkach z ich krajem nie wiedzą nic, ale są tego ciekawi i wiele na ten temat pytają. Pytania

pojawiają się jednak dopiero po pewnym oswojeniu się z wykładownicą z dalekiego, egzotycznego kraju, to jest po jakimś jednym, dwóch tygodniach zajęć.

Są ciekawi wszystkiego, łącznie z życiem codziennym i standardem tego życia. Niekiedy budzą rozbawienie, gdy na przykład pytają, czy w Polsce ludzie mają pralki automatyczne i czy jak u nich są one połączone z suszarkami. Gdy się dowiedzą, że suszarki należą do rzadkości i że często po wypraniu bieleziny jest ona suszona na zewnątrz mieszkania, na przykład na balkonie, dziwią się, że ludziom chce się zajmować suszeniem wypranych rzeczy, skoro może to zrobić maszyna. Wyczuwa się, że mają wyraźną satysfakcję z tego, że u nich jest nowocześniej i higieniczniej.

O polskiej edukacji nie wiedzą niczego, ale są ciekawi informacji na temat dostępności szkół różnego typu, poziomu wykształcenia nauczycieli, trybu ich kształcenia, zarobków i stanowiska społecznego. Są zaskoczeni, gdy dowiedzą się o wysokości zarobków polskich nauczycieli i o tygodniowym ich obciążeniu zajęciami szkolnymi. Szokuje ich jedno i drugie, ale często wyrażają opinię, że i oni (one!) wołałyby mniej zarabiać, ale pracować krócej, by mieć więcej czasu dla siebie, swojej rodziny, przyjaciół. Z jednej strony współczują polskim nauczycielom, że tak mało zarabiają, z drugiej natomiast zazdroszczą im, że ci pracują tylko 18 godzin tygodniowo. Z reguły nauczyciele kanadyjscy rozpoczynają pracę każdego dnia o 8.30 i kończą o 16.30, z godziną przerwą w środku dnia. W czasie pobytu w szkole nie tylko odbywają lekcje, ale i organizują czas wolny uczniów, prowadzą różne zajęcia zlecone doraźnie przez dyrektora, przygotowują lekcje, pomagają uczniom oczekującym takiej pomocy, słowem — są dyspozycyjni wobec potrzeb uczniów, a zwłaszcza wobec wewnętrznej organizacji szkoły. Oczywiście na żadne dodatkowe wynagrodzenie za te czynności i prace nie mogą oni liczyć, bo wszystko ma być wykonywane

w ramach pracy etatowej. Nierzadko uczestniczą także w imprezach organizowanych przez szkołę w czasie dni wolnych od pracy, szczególnie w soboty i niedziele, i te powinności spełniają oni również w ramach obowiązków etatowych.

Na ogół wszyscy moi studenci w Lethbridge są ludźmi gotowymi do współpracy z wykładownicą, jeżeli ten jasno wyłoży im zadania, przekona ich o swoich kompetencjach i gdy spostrzegą, że zależy mu na tym, aby jego zajęcia były zajmujące i przy tym prowokujące do dyskusji. Podczas zajęć jest więc wiele rozmów, dyskusji, a nawet sporów, których zaczynem jest tematyka odbywanych zajęć. Oczywiście nie są to spory, których po-

Zazwyczaj studenci są surowymi sędziami niedouczonej arogantów i nicponi, którzy braki wiedzy i umiejętności nauczycielskich starają się nadrobić napuszoną uczonością, tworzeniem wokół siebie atmosfery „profesorskiego zadęcia”, co zwykle przekłada się na lekceważenie obowiązków dydaktycznych

ziom wykracza poza studenckie opowiadanie o życiu z własnego, w sumie niezbyt bogatego doświadczenia, ale zawsze ożywiają one zajęcia i dają wykładowcy przekonanie o tym, że jego próby nawiązania kontaktu z grupą przyniosły jakiś skutek, że potrafił zmobilizować ludzi do wyrażenia swojego zdania, opinii, sprzeciwu lub aprobaty, słowem — że jego studenci właściwie odbierają nadawane w ich stronę komunikaty. Dla ambitnego nauczyciela nie ma gorszej rzeczy nad to, że jego słowo, gest, tembr głosu trafia w próżnię, czyli donikąd. Niekiedy dyskusje na naszych zajęciach są konfrontacyjne, żeby nie powiedzieć napastliwe, gdy pojawiają się różnice zdań o podłożu społecznym, politycznym, niekiedy ideologicznym. Ale nigdy nie dochodzi do przekroczenia granicy dobrego obyczaju, do zachowań impertynenckich, obrazy. Ostrość sporów przydaje rumieńców

naszym zajęciom, co bez wątpienia czyni z nich zatrudnienie bardziej atrakcyjne i bardziej efektywne.

Studenci w Lethbridge oczekują stosowania różnorodnych form zajęć dydaktycznych. Jest czymś zupełnie niestosownym, albo nawet niedopuszczalnym operowanie tradycyjnym wykładem uniwersyteckim podczas prowadzenia kursu, którego poszczególne jednostki składają się z trzygodzinnnych sekwencji. Toteż podczas naszych zajęć występuje zwykle moja prezentacja tematu łącznie z pytaniami, na które studenci powinni odpowiedzieć pod koniec jednostki, dalej stosownie dobrana wideo-prezentacja o tematyce podobnej lub zbliżonej do zasadniczego tematu zajęć, prezentacja studenta o treści pokrewnej lub zbieżnej z tym tematem, lektura krótkich tekstów źródłowych ilustrujących niektóre wątki tematu, dyskusja, praca w grupach, w końcu — rekapitulacja, uogólnienie, wnioski dla praktyki oświatowej Alberta, Kanady, Ameryki Północnej. W ten sposób zorganizowane trzygodzinne zajęcia są łatwiejsze do przeżycia tak dla studentów, jak i dla wykładowcy. U tego ostatniego wywołują zmęczenie, ale i zadowolenie, gdy wszystko pójdzie zgodnie z planem i gdy studenci nie zasypiają.

Ostrość sporów przydaje rumieńców naszym zajęciom, co bez wątpienia czyni z nich zatrudnienie bardziej atrakcyjne i bardziej efektywne

Od zawsze wiadomo, że każdemu studentowi zależy na uzyskiwaniu dobrych i bardzo dobrych ocen, ale moim studentom kanadyjskim zależy na tym szczególnie, z pewnością bardziej niż moim studentom polskim. Na ostateczną ich ocenę składają się cztery elementy: obecność na zajęciach — 15%, aktywność — 25%, prezentacja — 25% i praca pisemna — 35%. Zazwyczaj dopuszczam dyskusję na temat tej oceny, toteż widzę jak bardzo chcą mnie przekonać o tym, że powin-

ni dostać więcej, bo przecież ich aktywność była wysoka, a i prezentacja wywołała dyskusję, nie mówiąc już o tym, że przygotowana praca pisemna wymagała wielkiego wysiłku i świadczy o dobrze opanowanym przedmiocie. Zazwyczaj nie jest oczywiście tak, jak chcą studenci, ale ich pragnienie uzyskania dobrej oceny jest celnym świadectwem tego, że zależy im na studiach i na opinii wykładowcy. Wpływa to bowiem nie tylko na ich dobre samopoczucie, ale i staje się podstawą korzystnej rekomendacji uczelni, gdy starają się o pracę. Rekomendacji takiej żądają od nich każdorazowo zatrudniające szkoły lub inne instytucje oświatowo-wychowawcze, nie mówiąc już o tym, że dobre postępy w studiach pierwszego stopnia mają decydujący wpływ na przyjęcie danego kandydata na studia magisterskie. Te ostatnie można jednak odbyć dopiero po co najmniej dwuletniej praktyce nauczycielskiej bądź wychowawczej.

Od kilku lat obserwuję natężające się wśród studentek przekonanie o tym, że po ukończeniu studiów nie muszą koniecznie ubiegać się o pracę i poświęcać swego prywatnego życia karierze zawodowej. Mówię o studentkach, ponieważ jak w Polsce, także i w Kanadzie w większości grupę kandydatów na nauczycieli stanowią kobiety. Zawód nauczycielski jest tam bowiem sfeminizowany podobnie jak gdzie indziej, ale może nie tak znacznie jak w Polsce. Otóż studentki chcą ukończyć studia z możliwie najlepszym rezultatem, chcą zdobyć wiedzę i umiejętności zawodowe, w tym przypadku nauczycielskie, ale nie mają zamiaru rzucić się w wir obowiązków zawodowych, które przy znacznych obciążeniach czasowych wymuszają rezygnację z prywatności i najogólniej z tego, co ma i powinno kobiecie przynosić szczęście. Mówią więc o życiu wspólnie ze swoim partnerem, tak — z partnerem, niekoniecznie z mężem, o posiadaniu dzieci, o ich wychowywaniu i o małych radościach z codziennego spełniania obowiązków rodzinnych. Na pytanie o niezależ-

ność, samodzielność, wolność, pewność jutra, odpowiedzialność za siebie i ewentualnie za swoje dzieci, co daje wykonywanie dobrze płatnego zawodu, odpowiadają z optymizmem, że zwiążą się z partnerami pewnymi, odpowiedzialnymi, gotowymiłożyć na utrzymanie swoich rodzin i akceptować sytuację, w której ich partnerki życiowe nie będą musiały pracować zawodowo. Z moich rozmów z kolegami z uniwersytetu i przyjaciółmi z kręgów pozauniwersyteckich, w tym z Polakami mieszkającymi w Lethbridge i okolicach, wynika jednoznacznie, że przekonania te są coraz powszechniejsze. W odróżnieniu od swoich matek, babek i prababek, dzisiejsze młode kobiety tamtego kręgu kulturowego nie bardzo chcą godzić pracę z obowiązkami domowymi, spędzać życie na pogoni za karierą zawodową. Wolą poświęcić się jednemu i realizować swoje naturalne powołanie jako dobrze wykształcone i intelektualnie atrakcyjne „kapłanki” domowego ogniska.

Dotychczas w prowadzonych przeze mnie kursach brało udział ponad 400 studentów, w tym zdecydowana większość kobiet. Wśród nich niewiele było osób pochodzenia indiańskiego, choć w okolicach Lethbridge i w ogóle na pograniczu kanadyjsko-amerykańskim (Alberta, Brytyjska Kolumbia i Montana) znajduje się kilka indiańskich rezerwatów. Moi studenci z Lethbridge pochodzenia indiańskiego (*Native Canadians*) nie różnili się od innych poziomem intelektualnym, ale zazwyczaj napotykali na wiele przeszkód w realizacji zadań, na przykład w przygotowaniu prezentacji czy

opracowaniu na czas pracy pisemnej. Na ogół są to osoby czarujące, przyjazne i otwarte na współpracę z wykładowcą, ale mające trudności z orientacją w czasie i w wypełnianiu obowiązków w ściśle określonym terminie. Zdarzało się na przykład, że w ciągu 20 minut, które zwykle przeznaczam na studencką prezentację, student pochodzenia indiańskiego opowiadał o tym, jakie to on miał kłopoty z przygotowaniem tej prezentacji. Nie mógł zrozumieć, że jego czas już mija i że powinien się maksymalnie streszczać.

Miałem także studentów o polsko brzmiących nazwiskach. Zwykle nie wiedzą oni o swoich korzeniach, a ja nigdy nie pytam o ich narodowość. Niekiedy jednak oni sami w stosownej chwili ujawniają, że ich dziadek, albo babka pochodzili z Polski, a nazwisko, które noszą, ma chyba polskie brzmienie. Pytają, czy to prawda i czy przypadkiem nie przekręcają jego wymowy, prosząc zarazem, aby wypowiedzieć to nazwisko poprawnie po polsku. Oczywiście jest trudno dociec, jak brzmiało dawniej nazwisko Kendyrky (prawdopodobnie Kędziński) i czy w ogóle było to nazwisko polskie. Robię co mogę, aby je wypowiedzieć po polsku, choć wiem, że w ciągu dziesiątków lat obcowania w środowisku dla siebie niesprzyjającym zostało ono zniekształcone i przystosowane do standardów wymowy angielskiej. Cieszę się jednak, że młodzi ludzie z dalekiej kanadyjskiej prowincji chcą za moim pośrednictwem potwierdzić ślady swoich polskich korzeni.

Czesław Majorek

Gabriela Meinardi

Spotkanie językoznawców w Krakowie

Już po raz dziesiąty spotkali się wybitni językoznawcy z kilku krajów, tym razem znowu w Krakowie. W dniach od 21 do 23 września 2000 r. odbywała się w naszej uczelni X międzynarodowa konferencja poświęcona językoznawstwu romańskiemu i słowiańskiemu na temat *Temps et temporalité* (Czas i czasowość) zorganizowana przez Akademię Pedagogiczną w Krakowie i Uniwersytet Śląski w Katowicach. Głównym organizatorem konferencji z ramienia Akademii Pedagogicznej był prof. dr hab. Stanisław Karolak, natomiast Uniwersytet Śląski reprezentował prof. dr hab. Wiesław Banyś. Ze względu na miejsce tegorocznego spotkania, jego gospodarzem był Instytut Neofilologii Akademii Pedagogicznej w Krakowie.

Należy tu przypomnieć, że do tej pory odbyło się już dziewięć podobnych spotkań, które są cyklicznie organizowane co dwa lata przez współpracujące ze sobą uczelnie.

Inicjatorem i głównym pomysłodawcą tych językoznawczych spotkań łączących przedstawicieli dwóch dziedzin językoznawstwa romańskiego i słowiańskiego był prof. Stanisław Karolak. Nazwisko Profesora posłużyło do stworzenia potocznej nazwy tego cyklu konferencji („Karolakiada”), która funkcjonuje nieoficjalnie w kręgu zaprzyjaźnionych językoznawców. Cel wszystkich spotkań był podobny — zbliżenie stanowisk teoretycznych romanistów i sławistów oraz wypracowanie wzajemnej przeladności koncepcji reprezentowanej przez różnych uczonych.

Pierwsza konferencja, która zapoczątkowała ten cykl spotkań miała miejsce w 1981

roku w Ustroniu Śląskim, a jej głównym gospodarzem był Uniwersytet Śląski. Kolejne dwa spotkania odbyły się również w Polsce, zorganizowały je Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie i Uniwersytet Śląski w Katowicach. Obrady odbywały się w 1983 roku w Mogilnach, a w 1985 roku w Paszówce i w Katowicach. Trzecia konferencja z 1985 r. na temat *Structure thème — rhème dans les langues romanes et slaves* (Struktura temat — reumat w językach romańskich i słowiańskich) była jednym z najciekawszych spotkań i zgromadziła najwięcej reprezentantów z różnych krajów.

Kolejne spotkania lingwistów przeniosły się poza granice naszego kraju: IV konferencja odbyła się w Kopenhadze w 1987 roku — zorganizowała ją Wyższa Szkoła Handlowa, a w 1989 r. gospodarzem V konferencji był Uniwersytet im. J. W. Goethego we Frankfurcie nad Menem. Kraków gościł ponownie uczestników VI spotkania językoznawców w 1991 r. Po wyjątkowo trzyletniej przerwie VII konferencja odbyła się we Francji — zorganizowały ją dwa ośrodki uniwersyteckie z Tuluzy Le Mirail i Paris XIII. W 1996 r. organizatorem VIII konferencji był prof. dr hab. Krzysztof Bogacki z Uniwersytetu Warszawskiego. IX konferencja, poprzedzająca ostatnie krakowskie spotkanie — miała miejsce w Szwajcarii — przygotowała ją Sekcja Języków Słowiańskich Uniwersytetu w Lozannie. Materiały z wszystkich dotychczasowych spotkań ukazały się drukiem, wydawane przez wydawnictwa poszczególnych ośrodków.

W ostatnim, wrześniowym spotkaniu wzięło udział ok. 40 badaczy z ośmiu krajów.

Najlichnieszą grupę stanowili lingwiści polscy i goście z Francji. Nie zabrakło też językoznawców z Włoch, Szwajcarii, Portugalii, Danii, Rumunii i Rosji. Większość uczestników zgłosiła swój udział razem z prezentacją komunikatów, które były wygłaszane przez kolejne trzy dni obrad. Na otwarcie konferencji został zaproszony Rektor naszej uczelni, prof. dr hab. Michał Śliwa.

Pierwszego dnia, po zakończeniu obrad, w sali konferencyjnej hotelu „Krakowiak” odbyło się sympatyczne, przyjacielskie spotkanie uczestników konferencji i zaproszonych gości, które stworzyło dodatkową okazję do

nawiązania także pozanaukowych kontaktów.

Materiały z tegorocznej konferencji ukażą się w przyszłym roku jako integralna część książki pamiątkowej poświęconej prof. S. Karolakowi z okazji Jego 70. urodzin.

Cykliczne, międzynarodowe spotkania wybitnych językoznawców z czołowych ośrodków uniwersyteckich stały się tradycją tego środowiska. Dziesiąte spotkanie, które wpisze się w historię tych językoznawczych kontaktów, z całą pewnością nie będzie ostatnie.

Gabriela Meinardi



Fot. Marian Pasternak

Teresa Tomaszkwicz

Relacje czasowe w komunikacji wizualnej



Prof. dr hab. Teresa Tomaszkwicz pracuje w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, gdzie kieruje Zakładem Leksykologii i Traduktologii. Od lat zajmuje się szeroko rozumianymi problemami przekładu i transferu kulturowego, choć u podstaw jej działalności naukowej leży językoznawstwo porównawcze i kontrastywne. Swe pierwsze prace badawcze poświęciła porównaniu systemów czasowo-aspektowych języków francuskiego i polskiego. Następnie zajęła się problematyką przekładu filmów, aby poszerzyć to pole badawcze o wymiar semio-

W komunikacji społecznej przekaz informacji odbywa się poprzez różne kanały (które ograniczymy tu do wzroku i słuchu) i za pomocą różnych systemów znaków, wśród których nadrzędne miejsce zajmuje system językowy. Coraz częściej jednak, wraz z niesłychanym rozwojem tzw. mediów, środki wizualne przekazują nam cały szereg informacji, często w sposób bardziej ekonomiczny niż tekst, ułatwiając również komunikację międzynarodową, w której niedomogi językowe mogą być kompensowane środkami wizualnymi — na przykład w turystyce czy w komunikacji za pomocą systemów informatycznych.

Te środki wizualne należą do różnych systemów znaków, które mogą mieć formy mniej lub bardziej symboliczne, mniej lub bardziej analogiczne. Poza tym mogą one przekazywać komunikaty samodzielnie lub wchodząc w różne typy relacji z towarzyszącymi im komunikatami językowymi (pisemnymi lub mówionymi). Trzeba również stwierdzić, że w niniejszym artykule zostaną wzięte pod uwagę te komunikaty wizualne, które zostały intencjonalnie użyte przez nadawcę w celu przekazania pewnych informacji lub innych treści. Pomijam zatem oznaki i symptomy.

W swej monografii *Texte et image dans les communications aux masses* (1999) zaproponowałam analizę znaków wizualnych w czterech podstawowych grupach, na podstawie kryterium ich rosnącej ikonizacji i środków technicznych służących do ich produkcji. Są to: grafiki i schematy, rysunki, fotografie i film. Oczywiście trzeba natychmiast stwierdzić, że grupy te nie są homogeniczne, bo chociażby w kategorii *rysunki* mogą znaleźć się zarówno piktogramy jak i schematyczne rysunki maszyn (w instrukcjach obsługi), karykatury czy komiksy. Każda z tych kategorii realizuje inne cele komunikacyjne, za pomocą różnych środków, ale te środki wyraźnie odróżniają je od *fotografii*. Z drugiej strony komiksy fotograficzne, mimo że używają innych form wyrazu, zbliżone są w wielu punktach do komiksów rysunkowych z jednej strony i do filmu akcji z drugiej.

W dalszej części tego artykułu będę posługiwała się tym rozróżnieniem: *grafiki (schematy)*, *rysunki*, *fotografie* i *film*, starając się je pogrupować ze względu na ich związki z czasowością i sposobem jej wyrażania.

1. Czasowość w komunikacji wizualnej

Kiedy myślimy o komunikatach wizualnych i ich relacjach z otaczającą nas czasowością, to pierwsze kryterium podziału, które trzeba zastosować odnosi się z jednej strony do komunikatów wizualnych o charakterze pojedynczym (jeden piktogram, jeden rysunek, jedna fotografia, która jest ilustracją jakiegoś tekstu), które przekazują jakieś treści lub informują nas o pewnych stanach, a z drugiej strony do komunikatów o charakterze seryjnym (komiks, humor rysunkowy, komiks fotograficzny, film), które rozwijają pewną narrację. Relacje czasowe w tych dwu głównych grupach znaków przedstawiają się różnie, sieć związków może być bardziej lub mniej kompleksowa.

2. Komunikaty wizualne o charakterze pojedynczym

2.1. Komunikaty pozaczasowe

Teoretycznie większość schematów, grafemów, piktogramów, które mają zdolność przekazywania komunikatów samodzielnie, bez pomocy języka, sprawia wrażenie, że informacja w nich zawarta ma charakter ponadczasowy. Można by je przyrównać do funkcjonowania zdań ponadczasowych typu: *Woda wrze w temperaturze 100 stopni. Ziemia krąży wokół Słońca*. Istnieje jednak fundamentalna różnica między tego typu informacją przekazaną słownie, a sposobem komunikowania za pomocą np. piktogramów, których znaczenie jest ściśle powiązane z wymiarem przestrzennym. O ile powyższe zdania mogą być wypowiedziane kiedykolwiek i gdziekolwiek i zawsze pozostaną prawdziwe, o tyle dany piktogram może przekazać nam informacje tylko i wyłącznie w określonym kontekście przestrzennym.

Znak przedstawiający skrzyżowany widelec i nóż, umieszczony na poboczu autostrady, mówi nam: *Tu znajduje się restauracja*, tymczasem podobny znak umieszczony w przewodniku turystycznym, obok nazwy hotelu, znaczy: *Ten hotel dysponuje restauracją*.

Wymiar przestrzenny, konieczny do właściwej interpretacji znaków wizualnych, sprowadza się jeszcze do tego, że dana informacja jest prawdziwa tylko wtedy, gdy jest ona afiszowana w danej przestrzeni, np. rysunek walizki, zawieszony na ścianie budynku dworcowego pozwala interpretować tę informację jako: *Tu znajduje się przechowalnia bagażu*. Znak ów ma wartość informacyjną wyłącznie w określonym kontekście przestrzennym. Jeśli umieścimy go w jakimś innym miejscu, jego interpretacja zmieni się.

We wszystkich społeczeństwach funkcjonują także pewne symboliczne znaki wizualne typu gołębek pokoju, krzyż, swastyka, których wartość interpretacyjna jest jakby ponadczasowa,

logiczny komunikatów medialnych. Jest autorką ok. 60 artykułów, które ukazały się w kraju i za granicą, oraz książek: *Etude comparative de quelques indices du concept d'énonciation en français et en polonais. Aspect-Temps-Modalité* (1988), *Les operations linguistiques qui sous-tendent le processus de sous-titrage des films* (1993), *Współczesne tendencje przekładowe* (wspólnie z Alicją Płaską, 1996), *Texte et image dans les communications aux masses* (1999).

i pozaprzestrzenna. Teoretycznie można rozważać funkcjonowanie ponadczasowe niektórych rysunków humorystycznych, czy instrukcji obsługi maszyn i urządzeń, z tym zastrzeżeniem, że większość tych urządzeń jest zdeterminowana czasowo, a więc i ich instrukcje obsługi będą należały do ich wymiaru czasowego.

Trzeba więc stwierdzić, że funkcjonowanie komunikatów wizualnych w sposób pozaczasowy jest bardzo ograniczone. Większość z nich musi mieć jakieś punkty odniesienia czasowego.

2.2. Komunikaty zdeterminowane czasowo

Francis Vanoye (s. 160) analizując narrację filmową zaproponował podział filmów na te, których fabuła rozgrywa się w określonym czasie historycznym i pozaczasowe. To rozróżnienie może być według mnie rozszerzone na inne typy komunikatów wizualnych w formie pojedynczej. Większość tych komunikatów, aby być właściwie odczytana, potrzebuje jakiegoś punktu odniesienia czasowego. Nawet jeżeli weźmiemy pod uwagę najprostsze formy wizualne, jakimi są grafiki, tabelki, wykresy, ich zdolność do materialnego reprezentowania związków logicznych, takich jak podobieństwa, różnice, nadrzędność i proporcje, nabiera sensu tylko wtedy, gdy odnosi się do zjawisk i wydarzeń określonych czasowo czy historycznie. W innym wypadku wykresy te nie mają właściwego sensu. Inaczej mówiąc, wykresy, tabelki, schematy pozwalają na przedstawienie pewnego stanu rzeczy, ale tylko w określonym językowo czasie.

Ta konieczność odpowiedniego umiejscowienia w czasie powoduje, że reprezentacje rysunkowo-graficzne nie mogą przedstawiać wydarzeń czy czynności mających charakter zwyczajny czy powtarzalnych (iteratywnych). Nawet jeżeli podręczniki do języków obcych starają się rysunek przedstawiający chłopca, który wstaje o godz. 7.00, opatrzyć podpisem *Jan wstaje codziennie o siódmej*, to charakter zwyczajowy tej czynności wynika z formy języ-

kowej komunikatu, natomiast rysunek może nam przedstawić tylko pojedynczy akt wstawania z łóżka. Rozumienie obrazu ma charakter „tu i teraz”, choć istniejące na nim punkty odniesienia (o których mowa dalej) pozwalają na wytworzenie dystansu czasowego między odbiorcą i komunikatem.

Jeżeli chodzi o fotografie prasowe, reprodukcje jakiś fragment rzeczywistości, to ich rola w komunikacji masowej może być różna. Wyodrębniamy wiele kategorii fotografii: ilustracyjne, prasowe, reklamowe itd. Ich funkcjonowanie w komunikacji jest zróżnicowane, niemniej wszystkie one mogą być charakteryzowane w dwóch wymiarach czasowych.

Pierwszy ma charakter wewnętrzny: fotografia (jak również film, o którym mowa dalej) przedstawia, dzięki swej wartości analogicznej w stosunku do pewnej rzeczywistości, miejsca, przedmioty, budynki, ludzi ich stroje, fryzury: tyleż punktów odniesienia czasowego, pozwalających na określenie epoki, momentu. Do tego dochodzi estetyka reprezentacji, często związana z szybko postępującą zmianą technik zapisu.

Drugi ma charakter zewnętrzny. Właściwe zrozumienie komunikatów przekazywanych przez fotografie nie jest możliwe bez określenia językowego czasu i miejsca sfotografowanych wydarzeń. Na poziomie denotacyjnym często można stwierdzić co widzimy na zdjęciu. Np. kobietę, która z wyrazem rozpacz na twarzy biegnie, trzymając w ramionach ranne dziecko. Niemniej bez określenia: kto to? gdzie? kiedy? nie jest to żadna informacja dla odbiorcy. Oczywiście można wysuwać pewne hipotezy interpretacyjne, ale do tego potrzebne jest mimo wszystko stwierdzenie — gdzie?

W podpisie analizowanej przeze mnie fotografii prasowej można było przeczytać: *Izrael: powrót do terroru. Samochód pułapka wybuchł w sercu Tel Awiwu*. A więc tekst nie opisuje nam tego, co widzimy na zdjęciu, ale zachęca do właściwej — z punktu widzenia na-

dawcy — interpretacji. Ta interpretacja jednak nie będzie kompletna, jeżeli nie odniesiemy całego wydarzenia do określonej daty. Na to pozwala nam zwykle data ukazania się danej gazety (w analizowanym przypadku 23 i 24 marca 1997). Oczywiście data wydarzenia często znajduje się w towarzyszącym fotografii tekście. I co ciekawe, kod fotografii prasowej, a więc jej konwencjonalna interpretacja, pozwala na ustanowienie pewnego odstępu czasowego między momentem, który jest na niej ukazany, a czasem odbiorcy. Mimo że odbiorca postrzega wydarzenia przedstawione na zdjęciach „tu i teraz”, wie, że musi je rozumieć jako wydarzenia „tam i wcześniej”.

Z tego przedstawienia wynika, że interpretacje ponadczasowe fotografii prasowych są często niemożliwe na poziomie denotacyjnym. Jest to jednak niekiedy możliwe na poziomie konotacyjnym. W analizowanym przeze mnie przypadku należałoby powiązać malujące się na twarzy biegnącej z rannym dzieckiem kobiety przerażenie ze słowem *terror*, znajdującym się w podpisie. W ten sposób ta pojedyncza scena miałaby za zadanie identyfikować symbolicznie terror panujący w Tel Awiwie.

3. Komunikaty wizualne seryjne

Pod pojęciem „komunikaty wizualne seryjne” będziemy rozumieć pewne opowiadania za pomocą serii rysunków, fotografii czy klatek filmowych, które razem tworzą pewną narrację. Chodzi tu zatem o komiksy rysunkowe, fotograficzne, o historyjki humorystyczne, filmy fabularne i krótkometrażowe. We wszystkich tych formach narracyjnych, czasowość przedstawia się w sposób bardziej skomplikowany, niż w poprzednich przykładach. Jak każde opowiadanie, opowiadanie rysunkowe rozwija się w jakimś czasie i musi dysponować środkami do wyrażenia relacji uprzedniości, jednoczesności i następstwa. Język dysponuje wyspecjalizowanymi środkami, np. czasu-

mi form czasownikowych czy przysłówkami czasowymi. Seria obrazów dysponuje innymi środkami — chronologią, spójnością estetyczną, zmianą przestrzeni czy przedstawianych postaci. Jednak poza czasowością wewnętrzną opowiadania istnieje szereg relacji między czasem opowiadania, narracji i czasem odbiorcy.

Marek Hendrykowski (s. 70) proponuje rozważanie trzech porządków czasowych w filmach fabularnych:

- czas świata przedstawionego (czas fabuły, czas ukazanych wydarzeń),
- czas narracji (bieżący czas relacji ukazującej prezentowane zdarzenia),
- czas projekcji (fizyczny analogon czasu widza).

Wprawdzie te wymiary czasowe dotyczą filmów, ale proponuję je rozszerzyć na inne opowiadania za pomocą obrazów i rozważyć różne związki, jakie zachodzą między tymi wymiarami czasowymi.

3.1. Związki między czasem fabuły i czasem narracji

Można tu wyróżnić trzy typy związków, które zresztą dotyczą również opowiadania wyrażonego środkami językowymi.

a) W pierwszym przypadku autor stara się stworzyć wrażenie, że czas fabuły i czas narracji pokrywają się. Są to opowiadania, o których Vanoye (s. 159), mówi, że są one *niedatowane*, a Hendrykowski (s. 71) nazywa je *aktualnymi*. Chodzi zatem o filmy czy komiksy fotograficzne realistyczne, tzw. współczesne (w filmie np. u Kiesłowskiego czy Rohmera). Ten efekt można osiągnąć, ale jest on krótkotrwały. Film czy zdjęcie są dużo bardziej niż tekst nacechowane czasem produkcji. Z jednej strony chodzi o technikę filmowania, o montaż, z drugiej — o elementy realiów przedstawione na obrazie (moda, ludzie, samochody, architektura itd.). Tych elementów nie da się zatrzeć i tzw. film współczesny już po kilku latach, a czasem szybciej, nim nie jest. Nawet jeżeli stara się

poruszać problemy ponadczasowe. Dużo łatwiej osiągnąć efekt pozaczasowości w formach rysunkowych (historyjki humorystyczne czy komiksy rysunkowe), gdzie wrażenie realizmu jest dużo mniejsze, a całość podlega pewnej kodyfikacji rysunkowej.

b) Drugi typ związku czasowego to retrospekcja: czas fabuły jest wcześniejszy od czasu narracji. Ten efekt uzyskuje się za pomocą odpowiednich dekoracji, odwołując się do pewnych wydarzeń historycznych, jak również przy pomocy środków lingwistycznych, umieszczając dane zdarzenia w jakimś okresie, co wyrażone jest często na początku opowiadania: *Był rok 1848...*

c) I w końcu można stworzyć związek czasowy futurospekcyjny. Przykładem są tu filmy science-fiction.

3.2. Związki między długością czasu fabuły i czasu projekcji

Wcześniej czynione były próby rozważenia tej zależności czasowej w literaturze (patrz G. Genette, *Figures III*), gdzie jakiemuś odcinkowi czasu fabuły: rok, miesiąc, dzień miał odpowiadać tekst odpowiedniej długości mierzony w liniach, paragrafach, stronach. Z naszego punktu widzenia jeszcze łatwiej wyobrazić sobie taką zależność w różnych formach montażu filmowego. Można tu mówić o następujących figurach:

— Opowiadanie o stałym tempie, kiedy długość czasu fabuły jest taka sama jak czas projekcji,

— Elipsa: czas fabuły = n , a czas projekcji = 0 (np. przejście od sceny do sceny),

— Pauza: czas fabuły = 0, czas projekcji = n (np. traveling),

— Scena: czas fabuły = czas projekcji,

— Streszczenie: czas projekcji jest krótszy niż czas fabuły,

— Scena zwolniona: czas projekcji jest dłuższy niż przedstawione zdarzenia.

Oczywiście w całym filmie te związki czasowe tworzą dość skomplikowaną architek-

tonikę, która decyduje o stylistyce danego filmu.

3.3. Związki czasowe wewnątrz świata fabuły

3.3.1. Wyrażone wizualnie

Zdarzenia należące do struktury fabularnej wchodzą między sobą w relacje jednoczesności, uprzedniości i następstwa. Na początku rozwoju kina (np. w kinie niemym) konstrukcja czasu opowiadania miała charakter linearny, chronologiczny, w ścisłej relacji z wymiarem przestrzennym: dekoracje i bohaterowie zapewniają ciągłość opowiadania. Zmiana dekoracji pozwala osiągnąć efekt odległości czasowej. Te zasady stosowane są do dziś, na przykład w komiksach fotograficznych.

Tymczasem rozwój technik filmowych pozwolił na osiągnięcie efektów czasowych bardziej wysublimowanych. Na przykład dzięki odpowiedniemu montażowi możemy osiągnąć idealny efekt jednoczesności: na podzielonym ekranie jednocześnie możemy obserwować dwie różne sceny. Tego efektu nie można osiągnąć w tekście, bo nawet jeżeli użyjemy określeń adwerbialnych typu: *w tym momencie, jednocześnie, w tym samym czasie*, to i tak czytelnik zapoznaje się z nimi w porządku linearnym. Dzięki współistnieniu fotografii kolorowych i czarno-białych lub przy zastosowaniu obrazu zwolnionego, możemy osiągnąć efekt retrospekcji czy introspekcji.

Niemniej te zabiegi stylistyki kina czy komiksu fotograficznego są rzadziej używane, a dominującą zasadą opowiadania obrazowego pozostaje zasada chronologicznego następstwa. Oczywiście rozważam tu na razie narrację prowadzoną tylko i wyłącznie za pomocą środków wizualnych, bez udziału elementu językowego, który może te związki czasowe skomplikować lub nawet zmienić. A więc porównując narrację przekazywaną tylko drogą językową z opowiadaniem obrazowym możemy stwierdzić następujące podobieństwa i różnice:

a) Pojedyncze obrazy tak jak zdania są elementami konstytutywnymi ciągu narracyjnego.

b) Związki zdaniowe tak jak związki między poszczególnymi obrazami mogą być zrozumiałe na podstawie konwencjonalnych modeli sekwencyjnych.

c) Rozwój akcji nie może być zrozumiały na podstawie pojedynczego zdania, tak jak nie może być on zrozumiały na podstawie jednego obrazu z serii, a tylko poprzez ich powiązania.

d) Ciąg zdań jak i ciąg obrazów mogą być interpretowane w różny sposób (zjawisko polisemii), niemniej interpretacja pojedynczego zdania jak i pojedynczego obrazu zależy od interpretacji zdań lub obrazów poprzedzających i następujących.

e) Ta sama narracja może być przedstawiona za pomocą większej lub mniejszej ilości zdań (lub obrazów). Możemy zatem dodawać lub likwidować pewne zdania (obrazy) w danym ciągu, ale tylko te, które mają znaczenie dodatkowe, a nie fundamentalne dla rozwoju akcji. Stąd możemy mówić o pewnej hierarchii zdaniowej jak i obrazowej: pewne zdania (i obrazy) są fundamentalne dla przebiegu całej fabuły, inne mają znaczenie wspomagające.

f) Różnicą podstawową między ciągiem obrazów i ciągiem zdań jest konieczność przedstawiania zdarzeń za pomocą obrazów w sposób chronologiczny. Jeżeli zmienimy szyk zdań, to musimy wprowadzić odpowiednie środki językowe (czasy, określenia adverbialne), które pozwolą nam na zachowanie porządku zdarzeń mimo zmiany chronologii ich przedstawiania. Przeanalizujmy niniejszą historijkę:

(1) Lekarz poprosił sekretarkę, aby mu przyniosła kartę chorobową następnego pacjenta. (2) Przejrzał kartę i przystąpił do badania. (3) W pewnym momencie zadzwonił telefon. (4) Po odłożeniu słuchawki lekarz wybiegł z gabinetu.

Ta sama historia może być opowiedziana w innym porządku chronologicznym:

Zanim wybiegł z gabinetu po otrzymaniu pilnego telefonu, lekarz był w trakcie badania pacjenta, którego kartę chorobową wcześniej przejrzał. Kartę tę przyniosła mu przed badaniem sekretarka.

W obu przypadkach chodzi o tę samą fabułę, a zmiana szyku zdań była możliwa dzięki zastosowaniu odpowiednich środków zapewniających koherencję tekstową: *zanim, po, był w trakcie, wcześniej, przed*.

Gdyby ta sama historijka była przedstawiona za pomocą czterech obrazków, to zmiana ich szyku spowoduje zmianę fabuły jako takiej:

Wybiegł w pośpiechu ze swego gabinetu. Kiedy wrócił, zadzwonił telefon. Następnie zbadał jeszcze jednego pacjenta. Po jego wyjściu poprosił sekretarkę o kartę chorobową ostatniego pacjenta, który czekał na korytarzu.

Zmiana narracji nie powoduje, że historia przestaje być koherentna, ale chodzi o całkiem inną fabułę. Podsumowując to porównanie możemy stwierdzić, że w opowiadaniu pewnej serii wydarzeń możemy zmienić ich porządek, wprowadzając odpowiednie środki językowe, które pozwolą nam na odtworzenie kolejności zdarzeń. Zmiana szyku obrazów często pozwala nam na uzyskanie związków logicznych między nimi, ale otrzymujemy inną narrację.

3.3.2. Związki czasowe fabuły wyrażone słowno-wizualnie

Odrębnym zagadnieniem pozostają korekty czy zmiany czasowe wprowadzone do fabuły za pomocą elementów słownych. Mogą one znajdować się w dialogach bohaterów, ale również w formie napisów na ekranie. Upływ czasu może być sygnalizowany obrazem zegara i przesuwających się wskazówek. Nie chcąc wdawać się w dłuższą dyskusję na ten temat, gdyż wymagałaby ona specjalnego

rozwiniecia, pragnę podkreślić, że często te określenia czasowe mają charakter redundantny w stosunku do postrzeganych na ekranie zdarzeń.

Takie na przykład wyrażenie jak *teraz* w wielu wypadkach odnosi się do czegoś, co właśnie jest widoczne na ekranie: *A teraz, proszę państwa, bawimy się wspólnie*. Często określenia o charakterze deiktycznym *wczoraj* *wieczorem*, *od jutra* mają rację bytu, bo faktycznie odnoszą się do poprzedzającej (lub następującej) sceny.

W opowiadaniu wyrażonym środkami językowymi punkt odniesienia znajduje się poza „tu i teraz” odbiorcy, natomiast w opowiadaniu filmowym, mimo że widz ma świadomość odległości czasowej, która go dzieli od fabuły, to z drugiej strony jest jakby obecnym świadkiem tego, co właśnie dzieje się „tu i teraz”.

Te skomplikowane konstrukcje czasowe mogą być jeszcze bardziej zawiłe, kiedy mamy w filmie do czynienia z podróżą „w tył” w czasie. Na przykład w filmie Francisa F. Coppoli *Peggy Sue wyszła za mąż* bohaterka przeżywa zawał i wraca do swej młodości, analizując wydarzenia z punktu widzenia wiedzy i doświadczenia osoby 20 lat starszej. Niewątpliwie tego typu konstrukcje czasowe łatwiej „wyobrazić” sobie czytając tekst, niż oderwać się od obrazu postaci, które kolidują z wypowiadanymi kwestiami.

4. Wnioski końcowe

Środki wizualne często na równi ze środkami językowymi mogą służyć do przekazywania informacji i innych treści. Różnego typu środki wizualne realizują różne cele komunikacyjne. Ponieważ w komunikacji językowej wymiar czasowy jest w wielu wypadkach

determinujący dla sposobu odbioru komunikatów, w komunikacji wizualnej wymiar ten ma również bardzo istotne znaczenie. W powyższym przedstawieniu starałam się wykazać, jakiego typu relacje czasowe mogą determinować odbiór i interpretację komunikatów wizualnych lub słowno-wizualnych. Ogólne wnioski można sprowadzić do następujących ustaleń:

— W praktyce liczba komunikatów przekazywanych drogą wizualną o charakterze pozaczasowym jest relatywnie ograniczona.

— W większości tych komunikatów potrzebny jest określony punkt odniesienia czasowego.

— Poza tym istnieje ścisła zależność interpretacji znaków wizualnych z wymiarem przestrzennym.

— W komunikatach wizualnych związki czasowości odbiorcy z czasem fabuły są dużo bardziej znaczące niż w odbiorze tekstów wyrażonych językowo.

— Obrazy mogą na równi z językiem służyć do „opowiedzenia” pewnej fabuły.

Zmiana chronologii obrazów może doprowadzić do stworzenia nowej fabuły.

Teresa Tomasziewicz

Artykuł ten jest skróconą, polską wersją wystąpienia na kolokwium *Temps et temporalité*, które odbyło się w Akademii Pedagogicznej w dn. 21–23 września 2000

Prace cytowane:

Marek Hendrykowski, *Język ruchomych obrazów*, Poznań 1999.

Teresa Tomasziewicz, *Texte et image dans les communications aux masses*, Poznań 1999.

Francis Vanoye, *Récit écrit-Récit filmique*, Paryż 1989.

Bożena Jarosz

X Jubileuszowe Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe *Techniki komputerowe w przekazie edukacyjnym*

W dniach 29–30 września 2000 roku w Krakowie, pod honorowym patronatem JM Rektora Akademii Pedagogicznej, prof. dra hab. Michała Śliwy, odbyło się X Jubileuszowe Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe *Techniki komputerowe w przekazie edukacyjnym*. Jest to cykliczna impreza naukowa, organizowana nieprzerwanie od 1990 roku przez Pracownię Technologii Nauczania AP. Sympozjum odbywa się corocznie tuż przed rozpoczęciem roku akademickiego, a jego uczestnikami są nauczyciele akademicy z całego kraju oraz

nauczyciele szkół średnich z makroregionu krakowskiego, zajmujący się szeroko pojętą problematyką edukacyjnych zastosowań mikrokomputerów. W roku obecnym w obradach uczestniczyło ok. 80 osób. Wśród słuchaczy byli również studenci i uczniowie krakowskich liceów. Uroczystość otwarcia sympozjum zaszczylił swoją obecnością wicewojewoda małopolski, Jerzy Meysztowicz.

Program sympozjum, niezmiennie od kilku już lat, obejmuje trzy sesje, podczas których wygłaszane są kilkunastominutowe



Fot. Marian Pasternak

referaty. Po każdym z nich organizatorzy przewidują krótką dyskusję. Możliwość prowadzenia dyskusji bezpośrednio po referacie jest bardzo ceniona przez uczestników sympozjum. W tym roku podczas obrad zaprezentowano łącznie 45 referatów.

W bogatym programie sympozjum szczególne miejsce zajmują referaty o charakterze teoretycznym, będące często syntezą podejmowanej problematyki. Swego rodzaju rozwiązaniem do ubiegłorocznych obrad były głosy poświęcone wpływom technologii informacyjnej (tym razem ze szczególnym uwzględnieniem Internetu) na rozwój sfery poznawczej i emocjonalnej uczniów, a tym samym na kształtowanie wiedzy i kultury przyszłego społeczeństwa. Świadomość edukacyjnych i psychologicznych — nie zawsze pozytywnych — skutków powszechnej komputeryzacji wiąże się z koniecznością wprowadzania w tej dziedzinie naukowo uzasadnionych rozwiązań metodycznych, poprzedzonych refleksją etyczną. Referaty koncentrujące się wokół wspomnianych problemów wygłosili: prof. dr hab. Tomasz Goban-Klas (*Mitologie Internetu*), prof. dr hab. Jan Trąbka (*Modelowanie edukacyjne jako pochodna wyobraźni*), prof. dr hab. Maciej M. Sysło (*Szanse i rozterki nauczyciela informatyki*), prof. dr hab. Stanisław Juszczak (*Rola technologii informacyjnej w pedagogice*), prof. dr hab. inż. Andrzej Szewczyk (*Sieci komputerowe, nauczanie i wartości*), dr Dorota Zarębska-Piotrowska (*Informatyzacja życia — nowe zagrożenia*), dr inż. Bogdan Brycki (*Komunikacja elektroniczna a etyka*) i dr inż. Janusz Morbitzer (*Internet a kształcenie ku mądrości*). Uczestnicy, reprezentujący rozmaite dyscypliny naukowe, przedstawiali właściwe tym dyscyplinom poglądy i punkty widzenia, co często prowadziło do interesującej wymiany zdań. Do szczególnie interesujących głosów w dyskusji należała wypowiedź rektora Akademii Górniczo-Hutniczej, prof. dra hab. inż. Ryszarda Ta-deusiewicza.

Metodyczne i techniczne aspekty wykorzystania Internetu w edukacji znalazły również odzwierciedlenie w referatach dotyczących nauczania na odległość. Wśród sześciu wystąpień poświęconych temu zagadnieniu wymienić należy referaty prof. dra hab. inż. Jerzego Mischke (*Szanse otwartego kształcenia na odległość na poziomie wyższym — w oparciu o doświadczenia OEN AGH*) oraz prof. dra hab. Sergiusza Nowikowa (*Internet — podręcznik do nauki na odległość*). Największe zainteresowanie wywołało — tłumaczone na język polski — wystąpienie prof. Roberto Muffoletto z Appalachian State University w USA (*Distance Education and Interactive Learning Environments* (Kształcenie na odległość i metody interaktywnego uczenia się)). Prof. Muffoletto omówił koncepcję zajęć realizowanych za pośrednictwem sieci Internet, przeznaczonych dla młodzieży z różnych zakątków Stanów Zjednoczonych oraz innych krajów — również z dalszych kontynentów. Zwrócił uwagę na fakt, że odmienna od tradycyjnej forma kontaktów pomiędzy studentami i wykładowcą wymusiła opracowanie nowego sposobu prowadzenia zajęć i kontroli wiadomości.

Podsumowaniem tej części sympozjum, którą poświęcono obecności Internetu w rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej, była dyskusja panelowa *Internet w szkole — moda czy konieczność?* Spotkanie prowadzili: prof. dr hab. Maciej M. Sysło oraz dr inż. Janusz Morbitzer. Żywą dyskusję wywołało wystąpienie posłanki Grażyny Staniszwskiej, przewodniczącej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży, która przedstawiła m.in. perspektywę i ograniczenia dostępu szkół polskich do sprzętu komputerowego oraz Internetu.

Tematyka kolejnych referatów stopniowo przechodziła od refleksji humanistycznej nad korzystaniem z technologii informacyjnej, poprzez konkretne propozycje zastosowań tej technologii na różnych szczeblach kształcenia i w różnych dziedzinach edukacji (języki

obce, wychowanie muzyczne, geografia, biologia, fizyka, matematyka, przedmioty techniczne, rolnicze oraz bibliotekoznawstwo), aż do konkretnych rozwiązań naukowych i technicznych (adaptacja popularnych programów narzędziowych do potrzeb edukacyjnych lub tworzenie własnych programów i komputerowych materiałów dydaktycznych).

Wzorem ubiegłych lat uczestnicy obrad, a także zaproszeni na konferencję dyrektorzy placówek oświatowych i nauczyciele szkół regionu krakowskiego oraz osoby odpowiedzialne za komputeryzację szkolnictwa, mieli okazję obejrzeć towarzyszącą sympozjum wystawę oprogramowania i sprzętu komputerowego. Wystawę zorganizowała w auli Akademii Pedagogicznej krakowska firma PROGRESS Systemy Komputerowe S.A., która prezentowała własne produkty, a także występowała jako przedstawiciel wrocławskiej firmy VULCAN, znanej z oferowanego szkołom oprogramowania edukacyjnego i oprogramowania wspomagającego zarządzanie placówkami oświatowymi.

Referaty zgłoszone na sympozjum zostały zebrane w książce *Techniki komputerowe w przekazie edukacyjnym* (red. nauk. J. Morbitzer), przygotowanej w krótkim czasie przez Wydawnictwo Naukowe AP. Materiały te, wraz z egzemplarzami „Konspektu”, uczestnicy sesji otrzymali przed rozpoczęciem obrad. Teksty referatów dostępne są również w Internecie pod adresem:

www.wsp.krakow.pl/ptn/Sympozjum.html.

Pracownia Technologii Nauczania już dziś zaprasza na kolejne, jedenaste sympozjum naukowe w roku 2001. Szczegółowe informacje dotyczące terminu obrad zostaną umieszczone w Internecie.

Bożena Jarosz

Jan Trąbka

Idzie nowe — refleksje uczestnika

Podczas obrad wcześniejszego sympozjum odniosłem wrażenie, że obecnie wszyscy, z informatykami i internautami na czele, jesteśmy ciągle na etapie przygotowawczym zbudowania wehikułu — stacji orbitalnej, przystosowanej do miękkiego lądowania na odległych księżycach, a nawet na samym „słońcu” świadomości. Tytuł sympozjum w pełni upoważnia do orientowania problematyki bardziej na pytania, „jak” organizować przekaz, niż „co” przekazywać. Wszyscy utopieni w szczegółach technicznych nawet w marzeniach, a tym bardziej w myślach, nie wyobrażają sobie, czego można się spodziewać po owej edukacyjnej eskapadzie międzygwiazdnej. Nawiasem dodam, że moje konferencyjne wystąpienie: *Modelowanie edukacyjne jako pochodna wyobraźni* nie w pełni współbrzmiało z głównym nurtem dyskusji, ponieważ wyobrażenia wprowadzają spontaniczność, czyli nieprzeliczalność oraz niekomputacyjność, a więc element sprzeczny z technicznym, internetowym duchem sympozjum. Na swoje usprawiedliwienie podaję, że w poprzednim sympozjum wystąpiłem z „komputacją chaotyczną” i do tego właśnie tematu chciałem bezpośrednio nawiązywać, aby — jak nauczyło mnie ubiegłoroczne doświadczenie — wprowadzić nieco intelektualnego luzu do rygorystycznych — *stricte* technicznych zagadnień.

Zacznijmy od przełomu, jaki dokonał się w poglądach po zderzeniu się dwóch metodologicznie odległych nauk: filozofii procesowej (A.N. Whitehead, G. Deleuze) i fizyki kwantowej (R. Penrose). Zaiskrzyło potężnie. Między dwoma szczytami napięcia intelektualnego przeskoczyła iskra, nastąpiła galwanizacja nowoczesnej fizyki kwantowej

z panpsychizmem, który przyznawał prawo do przeżyć – doznań każdemu organizmowi, a nawet każdemu obiektowi technicznemu. Po raz pierwszy w historii udało się zintegrować światy mikro z makro bez oglądania się na dezaktualizujące się różnice kategorialne, a w oparciu jedynie o zasadę korespondencji Nielsa Bohra. Umysły wielkie a wrażliwe odczuły ów powiew świeżości. Mój znakomity kolega prof. dr hab. Ryszard Tadeusiewicz zgłosił uwagę merytoryczną: „nie spieszyć się z komputeryzacją, ale pomyśleć najpierw”, żeby „badać intymną, spontaniczną (czyli niekomputacyjną) atmosferę, jaka wytwarza się między użytkownikiem a komputerem”. I jak pogonił wyobraźnię...

Jeżeli komputacja kwantowa z obiektywną redukcją, czyli dekoherencją, zachodzi w automatach tubulinowych komórek mózgowych, to, zdaniem R. Persona, różne zagadkowe cechy świadomości można wyjaśnić. Mając dostęp i wybór wśród kwalików, czyli cech przeżywanych, uznanych przez A. N. Whiteheada — jako zdarzenia rzeczywiste (*actual events*) — możemy prześledzić przejście od procesów przedświadomych do samej świadomości, a zatem spontaniczność, do której zapraszał mnie prowadzący obrady dr Janusz Morbitzer, wybitnie profesjonalny pionier nowoczesnej edukacji — działając sobie na przekór — oznacza niekomputacyjność nawet w wydarzeniu chaotycznym.

Spontaniczne stany przedświadome sugerują, że także świadome wybory, zrozumienie, odkrycia sygnalizowane okrzykami „heureka” i cała pedagogiczna hermeneutyka są niekomputacyjne i nie mogą być przemielane w informatyczno-komputerowych młynach. Dlatego referat kol. Morbitzera *Internet a kształcenie ku mądrości* zawierał wiele elementów metaforycznych, wręcz poetyckich, będąc raczej emanacją wyobraźni, niż dezyderatem metodologii komputerowej. Dlatego właśnie o wiele bardziej przypadł mi do gustu niż propozycja „współczynnika mądrości”, który stoi na bardzo cienkich nogach. „Idzie nowe” – bez cienia wątpliwości – „ku mądrości” i niesie ogromne korzyści. Jakkolwiek nie trzeba zbyt mocno natężyć wyobraźni, aby zdać sobie sprawę, że długotrwałe „wgapienie się” w Internet sprowadza zagrożenie, ponieważ przeszkadza myśleniu, a zalew informacji, przepędzając intelekt, stwarza dystrakcję i nie pozostawia czasu na głęboką refleksję.

Symposium zorganizowane przez Pracownię Technologii Nauczania przynosi Akademii Pedagogicznej w Krakowie rozgłos i chwałę. Należą się więc gratulacje.

Jan Trąbka

**Prof. zw. dr hab. Jan Trąbka jest kierownikiem
Zakładu Biocybetyki Collegium Medicum
Uniwersytetu Jagiellońskiego**

Dorota Zarębska-Piotrowska

Informatyzacja życia — nowe obszary zagrożeń

Oprócz niewątpliwych i bezdyskusyjnych korzyści z szeroko rozumianej informatyzacji, istnieją już i nadal sukcesywnie pojawiają się zagrożenia „nowej generacji” — zwykle zresztą nierozpoznane, a w konsekwencji lekceważone i pomniejszane, niekiedy ukrywane — dla dynamiki i jakości procesów rozwojowych dziecka (człowieka). Zarówno w obrębie dyscyplin *stricto* medycznych, głównie psychoneurologii, jak i szeroko rozumianej pomocy psychologicznej, mamy liczne dowody rażącej niekompetencji oraz swoistego niedowładu diagnostycznego.

Wciąż powszechny jest brak zrozumienia mechanizmów „edukacji totalnej”, stanowiącej podstawę optymalizacji „personal performance” (procesu osobowego rozwoju). Myślenie o edukacji i wychowaniu najczęściej ogranicza się do kategorii intencjonalnych i kontrolowanych oddziaływań. Rzadko brany jest pod uwagę fakt, że na dziecko, człowieka rozumianego jako system oddziałuje wiele czynników środowiskowych pozostających często poza kontrolą, a nawet świadomością nie tylko samego podmiotu (dziecka), ale także jego bliskiego i dalszego otoczenia: rodziców, opiekunów, nauczycieli, wychowawców. W zakres tych oddziaływań dramatycznie wpisuje się nowa jakość — oddziaływania informacyjne. Problem komplikuje się niepomiernie, kiedy uświadomimy sobie, że czynniki te — nie zawsze pozytywne, a niekiedy wręcz drastycznie patogenne — oddziałują na ludzki organizm jako jedność psychosomatyczną, obdarzoną niepowtarzalną, specyficzną dla jednostki wrażliwością na bodźce, siłą i dynamiką układu nerwowego (podatność na stres i zdolności readaptacyjne), potencjałem energetycznym, wreszcie „zapisem osobistym”, stanowiącym historię życia i doświadczenia, które modyfikowane są już „na wejściu” wyposażeniem genetycznym. Dlatego warto pamiętać, że myślenie w kategoriach „normy” — uznawanej za obowiązującą na przykład dla grupy wiekowej lub płci, stanowi zazwyczaj szkodliwe uproszczenie w myśleniu o relacji jednostka – środowisko. Konieczne jest więc przyjęcie kategorii normy indywidualnej, dynamicznej —



Fot. Mieczysław Węclawek

Dr Dorota Zarębska-Piotrowska, absolwentka psychologii UJ, doktoryzowała się w 1982. Autorka ok. 80 publikacji naukowych, m.in. książki o problemach psychoenergetyki i psychologii człowieka
Tajemnicze energie (1990, 1994), oraz ponad 100 popularnonaukowych. Zajmuje się zagadnieniami społecznej psychologii klinicznej, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki związanej z psychomanipulacją i kontrolą umysłu. Przedmiotem jej badań są również charakterystyczne dla współczesności zjawiska patologii społecznej i uzależnień, w szczególności te, które wiążą się z szeroko rozumianą komunikacją międzyludzką. Wieloletni gość sympozjów *Techniki komputerowe w przekazie edukacyjnym* organizowanych przez PTN, podczas których omawiała problemy zagrożeń „nowej generacji”, związanych z informatyzacją życia.

„rosnącej” wraz z dzieckiem w miarę jego rozwoju i na miarę jego indywidualnych możliwości.

Jedną z przyczyn zamieszania, jakie panuje wokół wspomnianego tu zespołu zjawisk, jest nieprzystawalność i nieprzydatność, w tej nowej sytuacji, tradycyjnych i sprawdzonych założeń metodologicznych i teoretycznych. Za przykład klasyczny posłużyć tu może nawyk ograniczania analizowanego komunikatu do treści skierowanych do dziecka/młodzieży, np. w reklamie czy innych formach komunikatu perswazyjnego — „zachęty”. Rzadko brany jest pod uwagę fakt, że znaczenie w tym wypadku nie sprowadza się wyłącznie do bezpośrednio danego przekazu treściowego. Istnieje bowiem prawie nieograniczona możliwość manipulacji odbiorcą reklamy poprzez różnicowanie oraz wielowarstwowość polisensorycznego przekazu. Swoje oddziaływanie mogą także ujawnić elementy uzyskiwane „przypomnieniowo”, zaczerpnięte z zapisu pamięciowego własnych lub cudzych doświadczeń — lub „zapośredniczonych”, przenikających ze zbiorowej pamięci medialnej.

Zasady obowiązujące w wirtualnym świecie coraz częściej przekładają się na liczbę „pokonanych”, co w praktyce oznacza zabitych lub anihilowanych wrogów, niekiedy nader plastycznie i realistycznie.

Kształtuje to niebezpieczny społecznie nawyk „eliminowania przeciwnika”, kogoś, kto przeszkadza — „nie podoba się, więc ma zniknąć”

Analizując zjawisko recepcji komunikatu czy choćby nawet prostego bodźca — zwykle odwołujemy się do opisywanych w obrębie dyscyplin medycznych norm percepcyjnych. Zapominamy przy tym często, że taki rodzaj podejścia dać nam może jedynie informacje o charakterze „statystycznym”, w niewielkim tylko stopniu dotyczącym poszczegółnej jednostki, osoby, dziecka, „poszkodowanego”,

„osiągniętego”. Normy te oparte są zresztą na dość przestarzałej wiedzy o percepcji oraz jej bezpośrednich i odległych skutkach.

Większość podejmowanych badań dotyczy prostych aktów percepcji — w sytuacji laboratoryjnej, sztucznej — przy czym bodziec zwykle pozbawiony jest osobistego znaczenia dla badanego. Nawet pobieżna analiza banalnej sytuacji „oglądania telewizji” pozwala stwierdzić ogromne różnicowanie sytuacji „subiektywnych”. Przypadkowo lub świadomie wybrany program telewizyjny natrafia wszak na różnicowany poziom gotowości percepcyjnej, która modyfikuje ogniskowanie uwagi — od nieuważnego kontaktu z emitowanym komunikatem aż do stanu całkowitego „pochłonięcia”, któremu towarzyszy zwężenie pola świadomości. Dodać warto, że zależność między koncentracją uwagi a uzyskanym skutkiem bynajmniej nie jest prosta i jednoznaczna. W ostatnich latach częściej niż kiedykolwiek dotąd spotkać można niepokojące zjawiska, np. znane jako efekt pomnika, pojawiające się już u kilkunastomiesięcznych dzieci, niejako „złapanych i uwięzionych” w kilkunastosekundowej sekwencji np. filmu reklamowego.

Widać także, że skuteczność komunikatu medialnego zmienia się zasadniczo zależnie od sytuacji i warunków jego odbioru, w tym także od czynników na ogół lekceważonych: obecności lub nieobecności innych osób (zwykle rozpraszających uwagę), w sytuacjach rodzinnych i towarzyskich, kiedy telewizor należy niejako do tła tych sytuacji. Inaczej wygląda skuteczność komunikatu w przypadku wspólnego, grupowego oglądania wydarzeń kulturalnych, politycznych (festiwale, festyny, koncerty, wybory), religijnych (msze, uroczystości, zdarzenia „kultowe”) czy sportowych, które przyjmuje postać celebrowania. Pojawia się tu jakościowo nowe zjawisko „udzielania się” nastroju, antycypacji uzyskanego stanu psychicznego i efekt wzmocnienia przez sam tylko fakt obecności innych

współprzeżywających. Zjawisko nasila się w sytuacji konsumowania zabronionych czy kontrowersyjnych produkcji medialnych (np. oglądanie przez dzieci, pod nieobecność kontrolerów/rodziców, niedozwolonych, pornograficznych filmów).

W percepcji treści medialnych znaczenie mają nie tylko sytuacje społeczne, ale także warunki techniczne — jakość emitującego sprzętu określająca ilość i rodzaj ewentualnych zakłóceń, a także oświetlenie pomieszczenia. Przekaz oddziałuje tym skuteczniej, im mniej jest czynników zakłócających ów kontakt: nośnik — odbiorca, a więc w ciemnym pokoju, gdzie ekran jest jedynym źródłem światła w pomieszczeniu. Wyjaśnia to częstą tendencję osób uzależnionych do eliminowania „szumów” pojawiających w postaci osób i niepożądanych źródeł światła czy dźwięku nie związanego z „wiodącym przekazem”.

Ukryte połączenia — czyli „co złego jest w tym klipie”?

Osoby oceniające kontakt dziecka z komunikatem medialnym (np. audycją, programem TV), zwracają zwykle uwagę na jego treści. Rzadko przy tym zdają sobie sprawę, że treści te nie muszą być przekazywane bezpośrednio. Tymczasem nowe „połączenia” dokonują się bez wiedzy opiekunów. Wyobraźmy sobie sytuację dziecka oglądającego poza domem, na przykład u kolegi, wideoklip znanego pop-idola we fragmencie powszechnie znanego utworu, piosenki (swoista „inicjacja”). Otóż podkład wizualny zawierać może sceny prezentujące sposób bycia lub zachowania niekoniecznie uznawany przez dorosłych za „wzór do naśladowania” dla ich dziecka, niejednoznaczny z punktu widzenia identyfikacji seksualnej czy też wulgarny, trywialny albo z dowolnego powodu kontrowersyjny. Dziecko zanotowało jednak „związek” melodii z obejrzanym obrazem i przy kolejnych prezentacjach samej tylko

muzyki (np. audiokasety) „widzi” przypomniany obraz, o którego obecności nie mają pojęcia rodzice. Taka sytuacja powoduje często u dziecka ciążenie do kolejnego kontaktu z tą „polisensoryczną” — budzącą rozmaite emocje — wersją, czemu towarzyszyć może nader pociągające poczucie wtajemniczenia i wspólnoty z dziećmi, które ten przekaz już skonsumowały i nie chwalą się tym przed dorosłymi. Nietrudno więc dziwić się — równie naturalnemu co i naiwnemu — pytaniu dorosłych – „co może (mi) zrobić ten wideoklip? Kasetą? Co w nich złego? Brak bowiem jednoznacznych wskaźników owej „niestosowności” czy kontrowersyjności. Nie znając „ukrytych połączeń”, nie rozumiemy rzeczywistego znaczenia, jakie komunikat ma dla dziecka, a więc mechanizmu, przyczyn jego uporczywego powtarzania, nie wspominając już o bezpośrednich czy też odroczonej skutkach. Mamy tu do czynienia z klasycznym przykładem wpływu, czyli oddziaływania na styku treści i formy, pozostającego poza możliwością kontroli. Oczywiście sytuacja komplikuje się niepominięciem w obliczu nowej generacji technik psychoaktywnych, niekoniecznie o charakterze subliminalnym — ale to już osobny temat.

Tymczasem zauważyć można, że w codziennej praktyce psychodydaktycznej nowe problemy, nowe jakościowo i ilościowo, traktowane są niejako w izolacji od istotnej przyczyny zjawiska. Ze względu na wielość i różnorodność patologii pojawiających się w kontekście szeroko rozumianej informatyzacji, jasne jest, że zarówno środowisko rodzinne jak i system edukacyjny są w zasadzie „niewydolne”, nie potrafią ani trafnie diagnozować, ani zapobiegać. Jesteśmy nieprzygotowani do podjęcia roli rozumnego i odpowiedzialnego przewodnika dziecka po zdumiewająco odmiennej i odmiennymi prawami rządzącej się rzeczywistości.

„Grzech zaniechania” w tym wypadku może jednak okazać się o wiele bardziej dra-

matyczny w skutkach, aniżeli w odniesieniu do „tradycyjnych”, rozpoznanych już źródeł zagrożeń. Powstała nową generację dysfunkcji psychologicznych, osobowościowych, neurologicznych charakteryzuje często „płynność” i „nietypowość” obrazu. Mówi się też o „nerwicy informacyjnej” związanej z brakiem „kultury informacyjnej”, zaznaczając, że zjawisko to jest niejednorodne i wieloaspektowe, określane przez warunki socjokulturowe, tradycję, rynek komputerowy i specyfikę oddziaływania „sektora cyber-informacyjno-rozrywkowego”. Skutki można zatem rozważać w rozmaitych kategoriach, np. jako uniformizację mentalną, psychologiczną, intelektualną, emocjonalną, behawioralną, estetyczną, a także rozumianą dosłownie — zewnętrzną, można też analizować głębokie i niejasne objawowo, trwałe dysfunkcje centralnego układu nerwowego.

Pojawiają się tu, podobnie jak w życiu realnym, wirtualni pseudoterapeuci — trudne do zidentyfikowania i zneutralizowania, wysoce „toksyczne” osoby, które nie wahają się — wykorzystując swój pozytywny wizerunek społeczny — podejmować prób manipulowania naiwnymi odbiorcami tych komunikatów

Młodzież ma właściwie nieograniczony dostęp do produkcji medialnych, w których nieodpowiedzialność, niefrasobliwość i arogancja autorów walczą o lepsze z ignorancją i niekompetencją. Internetowe gry mentalne (*mind games*) mają głęboko inwazyjny, psychomanipulacyjny, często także patologizujący charakter, prowadząc do zmienionych stanów świadomości. Wywołują też niekiedy zaburzenia psychoneurologiczne o rozmaitej głębokości, dynamice i trwałości. Ze szczególną uwagą należy obserwować niejednoznaczne i niejednorodne zjawisko IAD (*Internet Addiction Disorder* — uzależnienia internetowego), przybierającego rozmaitą postać w zależności od wybijającego się w da-

nym momencie rodzaju aktywności, a więc jako uzależnienia „informacyjnego”, „komunikacyjnego”, uzależnienia od gier, czy po prostu od samego „bycia on-line”.

Zamiast postaw współpracy, powszechnie akceptowanych dotąd w rozwoju dziecka, panuje wpajany niemal „od kołyski” kult sukcesu i nagradzanie zachowań skrajnie rywalizacyjnych. Wszelkiego rodzaju przejawy uniformizacji — mentalnej, intelektualnej, behawioralnej, wizualnej — narzucane z zewnątrz zachowania naśladowcze itd., to także element swoistej wczesnej indoktrynacji.

Szczególny niepokój budzi tak modny ostatnio, lansowany przez niektóre media i organizacje „okołomilitarne” „survival”, czyli organizowane pod hasłem „przetrwania”, w wariantach współczesnych (Szkoły Tygrysów, nowe nacjonalizmy w kontekstach subkultur) lub historycznych (rycerstwo, miasteczko na wyspie Wolin), treningi, obozy, kolonie dla młodzieży i dzieci. Są one często źródłem poważnych zagrożeń zdrowia fizycznego i psychicznego uczestników. Nierzadko mają jednoznaczne konotacje polityczne, również neonazistowskie. Ów „survival”, często bezrefleksyjnie i bezkrytycznie akceptowany przez rodziców jako „szkoła życia” dla dzieci wrażliwych, „miękkich”, kształtuje i utrwała wzory zachowań agresywnych, bezwzględnych, wyzwała butne i nierealistyczne postawy sprowadzające się do sloganów typu: „nie ma trudności nie do pokonania”. Powoduje także — jak wskazują badania — poważną ilość wypadków i kryzysów nerwowych, działających niekiedy z odroczeniem. Pojawiają się też swoiście wynaturzone „medialne” formy, np. internetowe „Wakacje ze śmiercią”. Ich nadmierne i niekontrolowane upowszechnianie zagraża — pomijając bezpośrednie skutki negatywne: urazy fizyczne i psychiczne — standaryzacją poglądów, „ujednoliceniem” motywacji, tworzeniem modelu reagowania agresją na sytuację zagrożenia. Stąd też istotnym problemem staje się „wolny

czas” — jako szczególna pokusa dla organizacji i struktur realizujących *de facto* program „zagospodarowania” świadomości ludzkiej.

Internet a program „zagospodarowania” świadomości ludzkiej

Internet stwarza w tym zakresie szczególne możliwości. Gwarantuje — niemożliwe zwykle do uzyskania w inny sposób — poczucie siły i przynależności (funkcja kompensacyjna), niosąc elementy walki, konkurencji, a także nadmiernej, patologizującej rywalizacji. Może to polegać na zdobywaniu określonej liczby punktów w ramach danej umiejętności — w grze manualno-sprawnościowej, dydaktycznej czy fabularnej, prowadzonej jednoosobowo lub w mniejszej czy większej grupie. Zasady obowiązujące w wirtualnym świecie coraz częściej przekładają się na liczbę „pokonanych”, co w praktyce oznacza zabitych lub anihilowanych wrogów, niekiedy nader plastycznie i realistycznie. Kształtuje to niebezpieczny społecznie nawyk „eliminowania przeciwnika”, kogoś, kto przeszkadza — „nie podoba się, więc ma zniknąć”. Towarzyszące grze zjawisko rozmycia granic rzeczywistości realnej i wirtualnej może skutkować przeniesieniem i generalizowaniem nawykowych reakcji agresywnych, traktowanych jako naturalna norma.

Szczególnie groźnym novum wydaje się — na razie wprawdzie trudno dostępny na naszym rynku — system AVATAR, stanowiący swoistą rewolucję w grach komputerowych. AVATAR pozwala czy wręcz wymusza interaktywność w sensie dotąd niespotykanym. Rzecz zaczyna się od „osobistego wejścia” w grę, polegającego na zeskanowaniu i obróbce wizerunku własnego oraz znajomych osób (zwykle współgrających — ale także dających negatywne konotacje np. „nie lubianych” czy wręcz znienawidzonych). Te wirtualne kopie można wkomponować w dowolną grę, także sieciową. AVATAR może więc promować specyficzną, choć nie zawsze dającą się zaakcep-

tować formę komunikacji zespołowej, która może niekiedy nabierać charakteru „ucieczkowej” formy zastępczej. Jeden z pomysłodawców tego projektu twierdzi, że skoro „ludzie nie rozmawiają ze sobą”, to w ten sposób „można ich nakłonić do komunikacji”, co może jego zdaniem, poprawić nie najlepsze relacje interpersonalne w grupach ludzkich, zespołach współpracujących, na przykład w firmach. Oczywisty wydaje się absurd takiej właśnie drogi do optymalizacji relacji interpersonalnych w dużej grupie osób, pierwotnie już charakteryzujących się trudnością w nawiązywaniu i utrzymywaniu właściwego poziomu relacji z otoczeniem.

Pseudoterapia w Internecie

Nowym problemem jest także psychomanipulacja w postaci pseudoterapii w Internecie. Pojawiają się tu, podobnie jak w życiu realnym, wirtualni pseudoterapeuci — trudne do zidentyfikowania i zneutralizowania, wysoce „toksyczne” osoby, które nie wahają się — wykorzystując swój pozytywny wizerunek społeczny — podejmować prób manipulowania naiwnymi odbiorcami tych komunikatów. Drastycznym przykładem tego typu działań jest historia dziewczyny namawianej do samobójstwa przez terapeutkę-psychologa(?), poprzez rozbudowaną, inwazyjną psychologicznie korespondencję, liczącą kilkaset listów mailowych.

Także sytuacja ekstensjonalnego korzystania z dobrodziejstw komputeryzacji prowadzić może do ASC — zmienionych stanów świadomości, analogicznych na poziomie psychologicznym i fizjologicznym do stanów uzyskiwanych w efekcie intoksykacji farmakologicznej, pod wpływem alkoholu czy narkotyków oraz rozmaitych oddziaływań „treningowo-terapeutycznych”. W konsekwencji rodzi się nowa generacja trudnych do zdiagnozowania i opornych na terapię uzależnień.

Zmienione stany świadomości stanowią też otwarte wrota dla psychomanipulacji —

przyjmowania sugestii, przyspieszonego i skutecznego „wczytywania” i internalizowania treści, nowego, niekiedy absurdałnego systemu nakazów i zakazów, ideologii i światopoglądów. Jest to idealne pole do psychologicznych, dydaktycznych i terapeutycznych nadużyć.

Objawy uzależnień i związanej z nimi niekiedy „komputerowej” organiki oraz ich psychologicznych komponentów rzadko są rozpoznawane w porę, co uniemożliwia lub utrudnia udzielanie pomocy, a w najlepszym wypadku powoduje opóźnienie możliwości reagowania i zmniejsza skuteczność podejmowanych działań. Szacuje się, że wielu użytkowników sieci — według niejednoznacznych jednak danych — 8–25 % jest uzależnionych, co przy liczbie 2,5–4 milionów polskich internautów pokazuje wagę problemu.

Wirus destrukcji

Wszechobecna — także i w mediach — apoteoza nihilizmu, nierzadko wręcz otwarte „uwielbienie” zła — jego „mitologizacja” i rytualizacja, „kultowy” szacunek dla siły, przemocy, agresji, ryzyka, śmierci, destrukcji w skali zarówno jednostkowej, jak i społecznej, są objawami swoistej infekcji psychologicznej. Istotnym nośnikiem „wirusa destrukcji” może być także sieć informatyczna, zwłaszcza nowa generacja najmłodniejszych interaktywnych gier grupowych, sieciowych, szczególnie modnych w ostatnim okresie).

Obserwujemy też tworzenie się nowego rodzaju „autorytetu” — wzoru, w którym pewność, decyzja i odpowiedzialność realizują się w formach patologicznych i patologizujących. Agresja skojarzona jest także ze sportem, co wydaje się także być szczególnie absurdem. Zachowania stadionów: kibiców i „fanów” są dowodem, że również sport

w dzisiejszym rozumieniu stał się bardziej intratną gałęzią „sektora infoludycznego”. Te nowe wzorce zachowania „sportowca”, które powielają media i reklamy — są nośnikami norm indywidualnych i zbiorowych zachowań. Tym bardziej niepokojący jest fakt, że są to reakcje pełne gniewu, agresji, demonstracji siły, trywialnych czy wręcz wulgarnych przykładów mimiki i gestykulacji kojarzącej się bardziej z przestępstwem, aniżeli z ideologiami szlachetnej rywalizacji.

I tu pada zwykle pytanie o sposoby przeciwdziałania. Uważa się dziś coraz częściej, że środki zaradcze tkwią nie w dydaktyce i programach nauczania, ale we wspieraniu rozwoju takich cech osobowości i standardów psychosomatycznych, które mogą stanowić naturalną ochronę przed wspomnianymi zagrożeniami (por. Daniel Goleman *Inteligencja emocjonalna*). Zalicza się do nich także strategie wspomagające rozwój innych, niż tradycyjnie rozumiana inteligencja „intelektualna”, form inteligencji — jak psychosomatyczna (tzw. „mądrość ciała”), inteligencja motoryczna, zdrowotna, wreszcie — moralna. Szczególne znaczenie przypisuje się tu wglądowi (insight) i wewnątrzsterowności rozumianym jako pożądany wymiar osobowości, wzmacnianiający *personal performance* (proces osobowego rozwoju) na wszystkich poziomach ludzkiej aktywności. Ważna jest tu możliwość kształtowania swoistej wrażliwości, którą żartobliwie nazwać można „wykrywcem nonsensu” — jest to silna u niektórych dzieci, naturalna (genetycznie i środowiskowo uwarunkowana) zdolność obrony przed manipulacją, patologią, przejawiająca się często w naturalnej, pierwotnej niechęci do różnych form psychomanipulacji w grupie czy instynktowna obrona przed „przedwczesnym zawezwaniem”.

Dorota Zarębska-Piotrowska

INSTYTUT FILOLOGII POLSKIEJ

Prof. zw. dr hab. Bolesław Faron

Urodzony 17 lutego 1937 r. w Czarnym Potoku pod Nowym Sączem. Od 1954 r. studiował filologię polską w krakowskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej. Wkrótce też podjął tutaj pracę, początkowo jako bibliotekarz, potem asystent, starszy asystent i adiunkt. W latach 1954–1964 pracował w szkołach Krakowa: jako wychowawca w internacie ZSZ w Nowej Hucie i nauczyciel języka polskiego w II LO im. Króla Jana Sobieskiego. W 1966 uzyskał w macierzystej uczelni stopień doktora nauk humanistycznych. Trzy lata później został mianowany docentem. W niedługim czasie uzyskał stopień doktora habilitowanego (1975) i tytuł profesora nadzwyczajnego (1978).

Specjalizował się w zakresie historii literatury. Potwierdzeniem zainteresowań naukowych Profesora są liczne książki, m.in. *Zbigniew Uniłowski*, Warszawa 1969; *Stanisław Piętaś*, Kraków 1971; *Stefan Kołaczowski jako krytyk i historyk literatury*, Wrocław 1976; *Spotkania i powroty. Sylwetki i szkice o literaturze*, Warszawa 1995; *Jana Michalika. Przewodnik literacki*, Kraków 1995; *Korzenie*, Bochnia 1997; *Powrót do korzeni*, Kraków 2000.

Twórcza aktywność Profesora objawia się ponadto w artykułach ogłaszanych m.in. w „Ruchu Literackim”, „Miesięczniku Literackim”, „Twórczości”, „Lekturze”, „Nowych Książkach”, „Życiu Literackim”, „Nowej Poliszczyźnie”.

Pełnił wiele odpowiedzialnych funkcji społecznych. W latach 1971–1975 był prorektorem, a następnie od 1981 r. rektorem WSP w Krakowie. Od 1976 kierował Zakładem Historii Literatury Polskiej Instytutu Filologii Polskiej. W latach 1981–1985 sprawował urząd Ministra Oświaty i Wychowania. Niedługo potem został Radcą Ambasady Polskiej w Wiedniu i dyrektorem tamtejszego Instytutu Polskiego. Przez wiele lat redagował „Ruch Literacki”, był również zastępcą redaktora naczelnego „Lektury”, od 1997 roku jest przewodniczącym Rady Naukowej „Nowej Poliszczyzny”. W 1993 r. założył Wydawnictwo Edukacyjne, w którym od 1995 r. był prezesem, a obecnie pełni obowiązki dyrektora naukowego. Jest również współwłaścicielem tej oficyny. Wchodzi w skład Prezydium Sekcji Wydawców Oświatowych Polskiej Izby Książki. Należy do Związku Literatów Polskich i Stowarzyszenia Twórczego POLART oraz do Klubu Twórców i Działaczy Kultury „Kuźnica”.

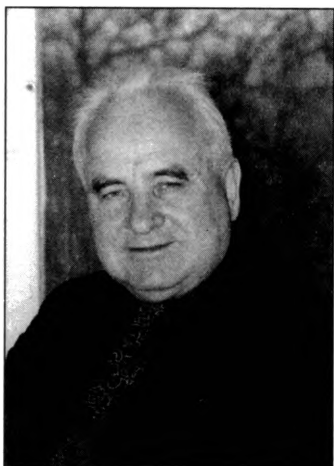
Otrzymał wielokrotnie Nagrody Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Odznaczony m.in. Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski (1985) oraz tytułem honorowym „Zasłużony Nauczyciel PRL” (1989).

Inspiracje czerpie z literatury. Uważa, że przesłanie Władysława Orkana ze *Wskazań dla synów Podhala* z 1922 roku nie straciło na swej aktualności:

„Jeżeli będziesz profesorem — bądź wychowawcą. W najważniejszym tego słowa znaczeniu. Kochaj młodzież jak własne dzieci. (...) A przede wszystkim: miej charakter!”



Fot. Mieczysław Wiedławek



INSTYTUT BIBLIOTEKOSZNAWSTWA I INFORMACJI NAUKOWEJ Dr hab. Józef Szocki, prof. AP

Urodził się w Grodziszczanach koło Grodna. W latach 1950-1955 studiował polonistykę na Uniwersytecie Wrocławskim. Tam uzyskał stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie czytelnictwa. W 1995 r. otrzymał stopień doktora habilitowanego z zakresu kultury literackiej, a rok później tytuł profesora nadzwyczajnego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. W tym czasie pracował najpierw jako bibliotekarz w różnych placówkach, potem był pracownikiem naukowo-dydaktycznym w IKNI-BO (Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych). Od 1990 r. pracuje w krakowskiej WSP.

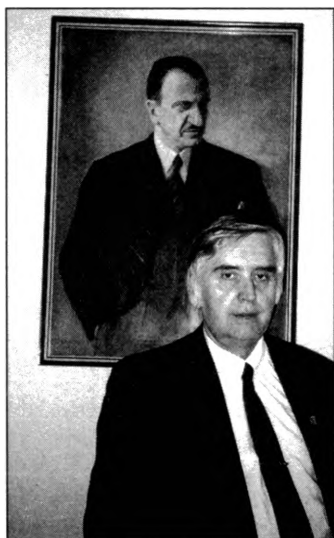
Profesor ma szerokie zainteresowania naukowe. Jego badania koncentrują się wokół odbioru lektur i historii księgozbiorów domowych. Interesuje się również bibliotekarstwem szkolnym i publicznym. Ponadto zajmuje się literaturą popularną dla ludu.

Potwierdzeniem działań naukowych Profesora jest ponad 305 publikacji, w tym 12 książek, m. in. *Domowy świat książek. Wybrane księgozbiory polskie w XIX wieku*, Kraków 2000; *Biblioteki szkolne na tle problematyki oświaty 1918-1985*, Wrocław 1996; *Literatura popularna dla ludu (na przykładzie Wydawnictwa Ludowego)*, Kraków 1994.

W latach 1963-1973 był dyrektorem Wojewódzkiej Miejskiej Biblioteki Publicznej we Wrocławiu. Od 1 września 2000 roku objął stanowisko dyrektora Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej. Ponadto pełni funkcję kierownika Wszechnicy o Zdrowiu przy Fundacji Dobrych Serc oraz jest członkiem Komisji Prasoznawczej PAN w Krakowie.

Został odznaczony Srebrnym i Złotym Krzyżem Zasługi.

Wolne chwile Profesor najchętniej spędza w teatrze, ponadto interesuje się polityką. „Brać wszystko z humorem”- to jego dewiza życiowa.



INSTYTUT FILOLOGII ROSYJSKIEJ Dr hab. Janusz Henzel, prof. AP

Urodził się 2 listopada 1935 r. w Krakowie. W 1952 r. rozpoczął studia rusycystyczne na Uniwersytecie Jagiellońskim. Ukończył je w 1956 roku, a następnie został zatrudniony na stanowisku asystenta w Katedrze Języka i Literatury Rosyjskiej. Osiem lat później w krakowskiej WSP obronił rozprawę doktorską na temat: *Proza Aleksandra Biestuzewa-Marlinskiego okresu petersburskiego*. Na podstawie cyklu prac poświęconych metodzie reproduktywno-kreatywnej nauczania języka rosyjskiego habilitował się w roku 1987 na Uniwersytecie Warszawskim. W dniu 1 X 1991 r. docenta Henzla mianowano na stanowisko profesora WSP w Krakowie.

Dorobek naukowy Profesora obejmuje ok. 65 artykułów i rozpraw oraz 2 książki, m.in. *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*, Kraków 1978; *Bilingwalny model generowania wypowiedzi i problemy optymalizacji nauczania języka rosyjskiego, jako obcego*, to artykuł publikowany w Rosji (1992), zawierający oryginalną koncepcję psycholingwistyczną.

Pracę naukową potrafi wiązać z funkcjami społecznymi. W 1967 r. pełnił obowiązki kierownika Katedry Języka i Literatury Rosyjskiej. Cztery lata później został mianowany na dyrektora Instytutu i jednocześnie kierowni-

ka Zakładu Dydaktyki Języka Rosyjskiego. Kierownictwo Zakładu Dydaktyki sprawuje do chwili obecnej (z pięcioletnią przerwą), a od 1 IX 2000 r. po raz kolejny rozpoczął kadencję dyrektora Instytutu Filologii Rosyjskiej.

W 1989 r. został wybrany przewodniczącym Polskiego Towarzystwa Rusycystycznego; w 1991 r. członkiem Prezydium Międzynarodowej Asocjacji Wykładowców Języka i Literatury Rosyjskiej.

Posiada liczne odznaczenia krajowe, m.in. Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski, a także Medal Aleksandra Puszkina.

Wolne chwile spędzał niegdyś Profesor na pływaniu i wiosłowaniu. Obecnie grywa na fortepianie, słucha muzyki klasycznej oraz cerkiewnej.

INSTYTUT HISTORII

Prof. dr hab. Ludwik Mrocza

Urodził się w Galicji w 1938 r. Studia rozpoczął na Wydziale Historii Uniwersytetu Jagiellońskiego w 1956 r. Będąc jeszcze studentem odbywał staż asystencki, w czasie którego pomagał w przygotowaniach do uroczystości 600-lecia UJ. W 1961 r. podjął pracę na Uniwersytecie Łódzkim, gdzie uzyskał stopień doktora nauk humanistycznych. Dziesięć lat później przybył do krakowskiej WSP i w niedługim czasie uzyskał stopień doktora habilitowanego (1997), a następnie tytuł profesora nauk humanistycznych w zakresie historii XIX i XX wieku (1993).

Potwierdzeniem zainteresowań naukowych Profesora są liczne publikacje, m.in. *Krakowianie 1890–1939*, *Szkie do portretu zbiorowego w dobie transformacji industrialnej*, Kraków 1999. Oryginalne i wielostopniowe ujęcie społeczeństwa, wreszcie odpowiedź na pytanie — dlaczego Kraków uznaje się za społeczność wyróżniającą — zdecydowały o przyznaniu Nagrody Miasta Krakowa. Skłonność do rozwiązywania kontrowersyjnych zagadnień przejawia się m.in. w pracy *Spór o Galicję Wschodnią* (Kraków 1998).

Pracę badawczą łączył z pełnieniem ważnych funkcji społecznych i administracyjnych. Był zastępcą dyrektora Instytutu Historii, następnie prodziekanem, przez okres jednej kadencji prorektorem, wreszcie od 1 IX 2000 r. jest dyrektorem Instytutu Historii AP w Krakowie.

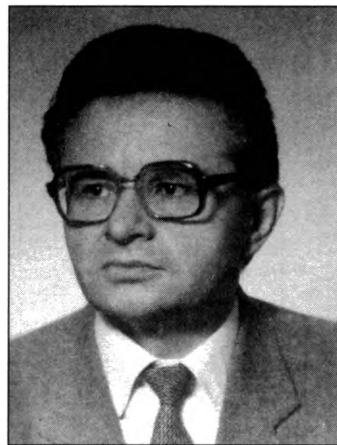
Profesor Ludwik Mrocza interesuje się współczesną polityką. Dzięki własnym przeżyciom i umiejętnościom obserwacji aktualnych wydarzeń z uwzględnieniem perspektywy historycznej, potrafi wskazać cechy dobrego polityka, tj. kompetencje i moralność.

INSTYTUT NAUK SPOŁECZNYCH

Dr hab. Władysław Wic, prof. AP

Urodził się w Smogorzowie 23 marca 1944 r. W 1963 r. podjął studia historyczne w krakowskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej. Tutaj, będąc asystentem rozpoczął zajęcia dydaktyczne. W 1978 r. uzyskał stopień doktora nauk politycznych w zakresie Politologii i Historii Najnowszej na Uniwersytecie Jagiellońskim. Stopień doktora habilitowanego Historii Najnowszej otrzymał w WSP (1990). W niedługim czasie został profesorem nadzwyczajnym w macierzystej uczelni (1994).

Zainteresowania naukowe Profesora koncentrują się wokół tematyki dziejów myśli społeczno-politycznej XIX i XX wieku. Wspomnianym



Fot. Mieczysław Węclawek

zagadnieniom poświęcił ok. 40 publikacji. Najważniejsze z nich to *Kwestia narodowa w poglądach Ludwika Kulczyckiego*, Kraków 1978; *Kwestia agrarna i chłopska w rosyjskiej myśli socjaldemokratycznej (do 1907)*, Kraków 1989; *Stanisław Thugutt o demokracji i ustroju Polski*, Kraków 1998.

Od 1988 r. przez prawie 10 lat pełnił funkcję zastępcy dyrektora Instytutu Nauk Społecznych. We wrześniu 2000 r. objął stanowisko dyrektora tegoż instytutu.

Obecnie współpracuje z zespołem redakcyjnym „Krakowskich Studiów Małopolskich”, jest także redaktorem „Rocznika Naukowo-Dydaktycznego. Prace społeczno-ekonomiczne”.

Wyrazem uznania dla osiągnięć W. Wica są Złoty Krzyż Zasługi i Medal Komisji Edukacji Narodowej.

Zdaniem profesora: „Na każdym stanowisku trzeba sumiennie wykonywać swoje obowiązki”. Sumienność może iść w parze np. z dopełnianiem wykształcenia poprzez lekturę książek i prasy.



INSTYTUT NEOFILOLOGII

Prof. zw. dr hab. Stanisław Karolak

Urodził się w Żyrardowie koło Warszawy. Studia ukończył na Uniwersytecie Warszawskim, gdzie pracował 20 lat. W macierzystej uczelni uzyskał stopień doktora filologii słowiańskiej, a następnie stopień doktora habilitowanego w zakresie językoznawstwa ogólnego. Po uzyskaniu habilitacji został zaproszony do Uniwersytetu Śląskiego, by objąć tam kierowanie Filologią Romańską. Od 1981 r. pracuje w krakowskiej WSP. Najpierw jako kierownik Samodzielnego Zakładu Filologii Romańskiej, potem dyrektor Instytutu Filologii Romańskiej, następnie dyrektor Instytutu Neofilologii. Ponadto pracuje w Instytucie Slawistyki PAN w Warszawie.

Główne zainteresowania Profesora kierują się ku językoznawstwu ogólnemu, romańskiemu i słowiańskiemu. Szczególnie interesuje go składnia oparta na podstawach semantycznych, oprócz tego problematyka frazy imiennej i jej determinacji, trzecia dziedzina, to aspekt czasownika.

Dorobek naukowy Profesora obejmuje ponad 180 publikacji, drukowanych w większości za granicą. Jest autorem wielu książek, m.in. *L'article et la valeur du syntagme nominal*, Paryż 1989, *Kwantyfikacja a determinacja w językach naturalnych*, Warszawa 1990, *Słownik frazeologiczny rosyjsko-polski*, t. 1–2, Warszawa 1998. Za ostatnią z wymienionych książek otrzymał Nagrodę Ministra Edukacji Narodowej. W 1996 profesor Karolak został wyróżniony tytułem doktora honoris causa Uniwersytetu Paris 13.

Obecnie uwagę profesora Karolaka zajmuje wielki projekt międzynarodowy *Składnia porównawcza języków słowiańskich w II poł. XX wieku*, z udziałem 12 przedstawicieli krajów słowiańskich. Jest również członkiem Polskiej Akademii Umiejętności.

„Ciekawość, pasja poznawcza — podkreśla Profesor — stwarzają okazję do odkrywania praw nie tylko językowych”.

INSTYTUT NAUK O WYCHOWANIU

Prof. dr hab. Mirosław Józef Szymański

Urodził się 29.01.1942 roku w Borszczowie; pedagog i socjolog oświaty. W 1971 r. uzyskał w Instytucie Pedagogiki w Warszawie stopień doktora nauk humanistycznych. W niedługim czasie otrzymał stopień doktora habilitowanego (1979) i tytuł profesora (1989). Z krakowską Akademią Pedagogiczną im. KEN związany od 1994 roku.

Profesor zajmuje się m.in. zagadnieniami reform szkolnych w Polsce i na świecie, funkcjonowaniem szkolnictwa na obszarach wiejskich, systemem wartości młodzieży i dorosłych wreszcie problematyką selekcji szkolnej.

Dorobek naukowy Profesora obejmuje około 200 artykułów, komunikatów z badań i recenzji. Jest autorem wielu książek, m.in. *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej* (1973), *Modernizacja systemu szkolnego na wsi* (1979), *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym* (1988), *Educational Trends in Central and Eastern Europe* (1993), *Młodzież wobec wartości* (1998), *Studia i szkice z socjologii edukacji* (2000), a także współautorem wraz z A. Bogajem i S. Kwiatkowskim: *Edukacja w procesie przemian społecznych* (1998) i *Education in Poland in the Process of Social Changes* (1999).

Dotychczas pełnił rozmaite funkcje. W latach 1981-1982 był redaktorem naczelnym kwartalników: „Badania Oświatowe” i „Edukacja” od 2000 r. redaktorem naczelnym miesięcznika „Nowa Szkoła”. Ponadto pełnił funkcję dyrektora Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie oraz wiceprzewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Aktualnie jest dyrektorem Instytutu Nauk o Wychowaniu AP w Krakowie oraz kierownikiem Zakładu Polityki Oświatowej w Instytucie Badań Edukacyjnych. Wchodzi w skład członków Komitetu Badawczego „Socjologia Edukacji”.

Odnaczony Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Złotym i Srebrnym Krzyżem Zasługi, Medalem Komisji Edukacji Narodowej, Złotą Odznaką ZNP.

Profesor interesuje się życiem kulturalnym, szczególnie teatrem, dlatego mieszka i pracuje w Krakowie. „Sprawą najwyższej wagi — podkreśla Profesor — jest pomaganie ludziom (zwłaszcza młodym) w rozwoju osobowości oraz dążenie do samodoskonalenia”.



Fot. Mieczysław Więcławek

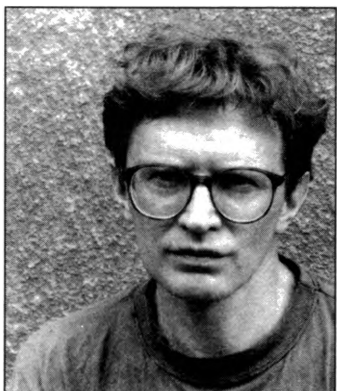
INSTYTUT SZTUKI

Adiunkt II st. Marcin Pawłowski

Urodził się w 1954 r. w Krakowie. Studiował na Wydziale Grafiki krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych. W 1980 r. po obronie pracy dyplomowej objął stanowisko asystenta w Zakładzie Wychowania Plastycznego WSP. Dziewięć lat później obronił pracę kwalifikacyjną I stopnia na ASP, a w 1999 r. zdobył kwalifikację II stopnia.

W twórczości artystycznej posługuje się specyficzną formą rysunku, zawierającą m.in. elementy malarstwa. Oprócz tego posługuje się fotografią. Incydentalnie tworzy obiekty przestrzenne.

Miarą dorobku artystycznego M. Pawłowskiego są liczne wystawy indywidualne, grupowe i zbiorowe. Szczególnie cenione wystawy indywidualne zostały zorganizowane m.in. w Galerii Otwarta Pracownia oraz Galerii BWA w Lublinie. W przygotowaniu są kolejne wystawy w Krakowie i w Słupsku.



Za najważniejszą uważa ekspozycję 80 prac zatytułowanych *Prace na papierze* w 1997 r. w Niemczech.

Bierze udział w wystawach zbiorowych; ostatnio (VI 2000 r) podczas wystawy *Spotkania krakowskie* w Bunkrze Sztuki w Krakowie prezentował cykl 17 prac. Ponadto uczestniczy w zbiorowych konkursach ogólnoswiatowych, np. w konkursie rysunku współczesnego zorganizowanym we Wrocławiu.

Jest członkiem Związku Polskich Artystów Plastyków, Stowarzyszenia Otwarta Pracownia oraz Stowarzyszenia Bunkier Sztuki.

„Nie tyle talent, co wrażliwość wobec innych ludzi i rzeczywistości «mówi» o artyście» — podkreśla Marcin Pawłowski.

INSTYTUT GEOGRAFII

Dr hab. Jan Lach, prof. AP

Urodził się 22 grudnia 1938 r. we wsi Łopuszka Wielka w byłym powiecie przeworskim. W 1958 r. rozpoczął studia geograficzne w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie. Po ich ukończeniu podjął pracę w bibliotece Katedry Geografii macierzystej uczelni. Pracował przez dwa lata jako bibliotekarz, prowadząc jednocześnie regionalne i przedmiotowe ćwiczenia z geomorfologii. Od października 1965 r. został zatrudniony w Katedrze Geografii Fizycznej WSP. W 1972 r. uzyskał stopień naukowy doktora nauk przyrodniczych. Kilkanaście lat później (1986) uzyskał stopień doktora habilitowanego.

Zainteresowania naukowo-badawcze Profesora koncentrują się wokół zagadnień dotyczących geomorfologii dynamicznej oraz problemów związanych z wpływem gospodarczej działalności człowieka na kształtowanie się środowiska geograficznego.

Dorobek naukowy Jana Lacha obejmuje ok. 90 publikacji, w tym m.in. *Ochrona przyrody i parki narodowe*. Encyklopedia Geograficzna Świata, Kraków 1996; *Zmiany w zniszczeniu powietrza atmosferycznego w uzdrowiskach województwa nowosądeckiego*. Rocznik Sądecki t. XXVII, Nowy Sącz 1999; *Przyrodnicze warunki rozwoju miasta*. Limanowa. Dzieje miasta. Tom I 1565–1945 (pod red. F. Kiryka), Kraków 1999.

Swoją udział zaznaczył w bardzo licznych międzynarodowych i krajowych sympozjach, konferencjach. Współpracuje z wieloma instytucjami, m.in. Instytutem Meteorologii i Gospodarki Wodnej w Krakowie, Ligą Ochrony Przyrody w Krośnie, Instytutem Historii WSP w Rzeszowie. Jest członkiem komisji i komitetów PAN, redakcji czasopism i in.

Za osiągnięcia w pracy naukowej, dydaktyczno-wychowawczej był wyróżniany i nagradzany. Otrzymywał wielokrotnie Nagrody Ministra Nauki Szkolnictwa Wyższego i Techniki. Odznaczony, m.in. Srebrnym Krzyżem Zasługi (1975), Złotym Krzyżem Zasługi (1984), Medalem Komisji Edukacji Narodowej (1987) i Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski (1995).

Laureat „Zielonego Serca Przyrody” śle do nas przesłanie: „Z przyrodą jest jak z miłością. Gdy zaczyna nam jej brakować, wówczas uświadamiamy sobie jej wartość”.



Fot. Mieczysław Więclawek

INSTYTUT BIOLOGII

Dr Lucjan Schimscheiner

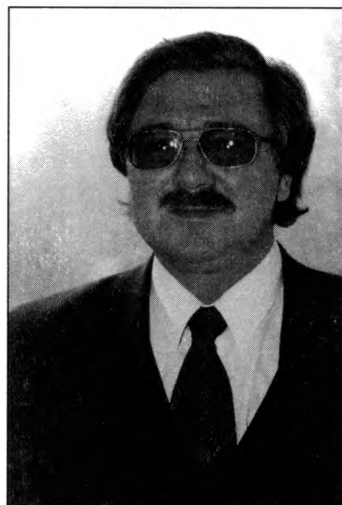
Urodził się w Jaworznie. Po ukończeniu studiów biologicznych w 1974 roku rozpoczął staż asystencki w Zakładzie Zoologii WSP w Krakowie. To był początek jego pracy naukowej, którą kontynuuje już 25 lat. W 1983 roku uzyskał stopień naukowy doktora nauk przyrodniczych w zakresie zoologii na Wydziale Geograficzno-Biologicznym.

Podstawowym problemem badawczym dr L. Schimscheinera jest gospodarka wodna i elektrolitowa płazów w warunkach fizjologicznych i kontrolowanej dehydratacji w cyklu rocznym. Poza tym aktywnie uczestniczy w badaniach zespołowych Zakładu Zoologii, dotyczących różnych zjawisk związanych z biologią, fizjologią i ekologią płazów. Dotychczas nie tylko brał udział w wielu konferencjach, sympozjach i zjazdach naukowych, ale i sam był organizatorem, m.in. ogólnopolskiej konferencji „Modernizacja kształcenia nauczycieli biologii” (1998). Jest współautorem i organizatorem planu Studiów Podyplomowych z Przyrody, które prowadzi Instytut Biologii AP. Ponadto pełni funkcję wiceprzewodniczącego Polskiego Towarzystwa Zoologicznego — Oddział Kraków, wchodzi w skład członków Ligi Ochrony Przyrody oraz Polskiego Towarzystwa Przyrodniczego im. Mikołaja Kopernika. Dyrektor Instytutu Biologii od 1993 r.

W dorobku naukowym posiada ogółem 80 publikacji, których jest autorem lub współautorem. Są to oryginalne prace badawcze, artykuły i doniesienia naukowe, m.in. *Herpetofauna miasta Krakowa*. Studia Ośrodka Dokumentacji Fizjograficznej PAN Kraków, 1996; także publikacje w czasopiśmie zagranicznych tj. *Water content in newst (Triturus) during their active life in the aquatic habitat*. Amphibia-Reptilia Holandia, 1997.

W 1999 r. został odznaczony Złotym Krzyżem Żaslugi.

Zdaniem Doktora „W życiu chodzi o to, żeby być sobą” i dlatego uprawia sport halowy (koszykówkę i siatkówkę), a w wolnych chwilach słucha muzyki rockowej oraz sławnych włoskich tenorów



Fot. Mieczysław Węclawek

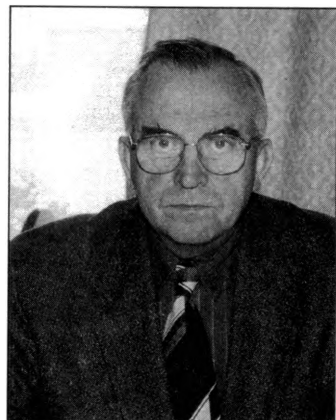
INSTYTUT MATEMATYKI

Prof. dr hab. Bogdan Jan Nowecki

Urodził się w kieleckiej Oleśnicy (powiat Busko-Zdrój). Ma za sobą 45 lat pracy, w tym w szkole podstawowej i średniej, od 1961 w Zakładzie Dydaktyki Matematyki AP w Krakowie, od 1990 dyrektor Instytutu Matematyki, a rok później kierownik Zakładu Matematycznego Kształcenia Nauczycieli IM.

Jego zainteresowania naukowe skupiają się wokół zagadnień rozumienia pojęć matematycznych na różnych poziomach kształcenia oraz problemów kształcenia nauczycieli matematyki. Przez wiele lat był dyrektorem Centralnego Ośrodka Metodycznego Kształcenia Nauczycieli oraz członkiem Rady Naukowej tegoż ośrodka.

Potwierdzeniem zainteresowań Profesora jest dorobek naukowy, który obejmuje ponad 150 prac naukowych, popularnonaukowych i wdrożeniowych z zakresu dydaktyki matematyki i pedagogologii, w tym książki, m.in. *Badania nad efektywnością kształtowania pojęć twierdzenia i dedukcji u ucz-*



Fot. Mieczysław Węclawek

niów klas licealnych w zmodernizowanym nauczaniu matematyki, Kraków 1978; *Krakowska Szkoła Dydaktyki Matematyki. Praca monograficzna*, Kraków 1984.

Uczestniczył w szeregu międzynarodowych oraz krajowych konferencji naukowych i dydaktycznych poświęconych dydaktyce matematyki. Prowadził wykłady i warsztaty oraz konferencje dokształcające i doskonalące nauczycieli. Już od lat 70. współpracuje z Międzynarodową Komisją do Studiowania i Doskonalenia Nauczania Matematyki (CIEAEM). Jego publikacje znajdziemy w czasopismach przeznaczonych dla pedagogów i dydaktyków matematyki, tj. „Matematyce”, „Oświacie i Wychowaniu”, „Nauczycielu i Wychowaniu”, „Życiu Szkoły Wyższej” i „Ruchu Pedagogicznym”. Ważnym przedsięwzięciem Profesora jest kierowanie zespołem autorów projektów „Błękitna Matematyka” i „Nowa Błękitna Matematyka” oraz funkcja zastępcy redaktora naczelnego „Dydaktyki Matematyki”.

Otrzymał wiele odznaczeń i wyróżnień, m.in. Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski, Srebrny i Złoty Krzyż Zasługi, Medal KEN, Złotą Odznakę ZNP, Złotą Odznakę „Za pracę społeczną dla miasta Krakowa”.

Całą swoją pracę i działalność zawodową związał z Akademią Pedagogiczną. Tu studiował, podjął pierwszą w życiu pracę jeszcze w okresie studiów, tu wreszcie znalazł wzorce nauczycieli. Najbardziej ceni swoich mistrzów: prof. Wincentego Dankę i prof. Zofię Krygowską oraz współpracowników i studentów, z którymi przyszło mu pracować. Prawdziwą okazję do odpoczynku upatruje w chwilach spędzonych na działce.

INSTYTUTU FIZYKI I INFORMATYKI

Dr Czesław Kajtoch

Urodził się w Krakowie 14 czerwca 1953 r. Po ukończeniu w 1977 r. studiów z fizyki w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie, podjął studia doktoranckie w MLU-Halle-Wittenberg. W 1990 r. otrzymał stopień doktora w zakresie fizyki fazy skondensowanej.

Zainteresowania naukowe Czesława Kajtocha koncentrują się wokół własności fizycznych i charakteru przejść fazowych materiałów ferroelektrycznych oraz możliwości modyfikacji tych własności w roztworach stałych związków o strukturze perowskitu.

Czesław Kajtoch jest autorem 42 prac ogłaszanych w czasopismach krajowych i zagranicznych. Najważniejsze z nich to: *Uporządkowanie elektryczne dalekiego zasięgu w stałym roztworze $BaTiO_3$ - $BaSnO_3$* , Kraków 1998, *Time dependences of dielectric constant in $BaTi_{0.95}Sn_{0.05}O_3$* , *Ferroelectrics*, Vol. 133, 193–198, 1992. W latach 1986–1991 ukazały się dwa wydania dwuczęściowego skryptu dla studentów *Laboratorium Fizyczne*, a w 1999 r. podręcznik z fizyki dla kandydatów na wyższe uczelnie.

Od 1985 r. pełnił funkcję kierownika I Pracowni Fizycznej. Brał też czynny udział w życiu Uczelni, m. in. jako członek Rady Wydziału i Rady Instytutu, Rektorskiej Komisji ds. Zatrudnienia, był również Rzecznikiem Rektora ds. Dyscyplinarnych Studentów. Pracował także w zespole przygotowującym program studiów o specjalności Fizyka z Przyrodą.

Za osiągnięcia naukowe oraz działalność dydaktyczno-wychowawczą uzyskał Nagrody Rektora (1983, 1993, 1996, 1998) i Srebrny Krzyż Zasługi (1997).

Spośród wielu zainteresowań pozanaukowych doktor Kajtoch wyróżnia komputery i fotografię.



Fot. Mieczysław Węciawek

INSTYTUTU TECHNIKI

Dr hab. inż. Stanisław Warkocki, prof. AP

Urodzony w 1940 w Poznaniu, ukończył studia magisterskie na kierunku fizyka techniczna, specjalność — elektronika kwantowa i ciała stałego w Wojskowej Akademii Technicznej (1967). Stopień naukowy doktora otrzymał w 1980 r., habilitował się osiem lat później.

W krakowskiej Akademii Pedagogicznej pracuje od 1990 r. Tutaj w 1992 został wybrany na dyrektora Instytutu Techniki. Funkcję tę sprawuje już trzecią kadencję. W czasie swej pracy wypromował 2 doktorów nauk technicznych z zakresu inżynierii materiałowej, był recenzentem 4 prac doktorskich oraz konsultantem 3 rozpraw habilitacyjnych. Był promotorem ponad 100 prac magisterskich, inżynierskich i licencjackich.

Na dorobek naukowy Profesora składa się ponad 90 artykułów. Dotyczą one przede wszystkim monokryształów półprzewodników pierwiastkowych w aspekcie ich zastosowania jako sensorów (detektorów i dawkomierzy) promieniowania jonizującego.

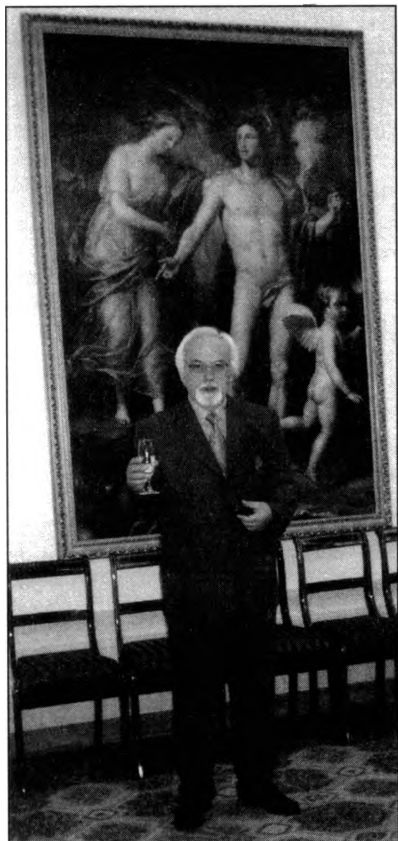
Profesor Warkocki jest bardzo dumny z osiągnięć naukowych i dydaktycznych swoich współpracowników. Ceni sobie również kontakty osobiste ze studentami. W wolnych chwilach często sięga po literaturę historyczną, a szczególnie historię wojskowości oraz historię Polski.

Opracowała Katarzyna Pławecka



Fot. Mieczysław Więclawek

4 lipca 2000 r. w Pałacu Prezydenckim odbyła się uroczystość nadania tytułu naukowego profesora 110 nauczycielom akademickim. Wśród nowych profesorów znaleźli się pracownicy naszej uczelni — dr hab. Adam W. Kulawik z Instytutu Filologii Polskiej i dr hab. Helena Siwek z Instytutu Matematyki.



Fot. Ewa Kulawik

Profesor **Adam Kulawik** jest teoretykiem literatury — uczniem prof. Marii Dłuskiej. Studia polonistyczne na Uniwersytecie Jagiellońskim ukończył w roku 1964. W latach 1964–1968 redaktor w krakowskim oddziale Wydawnictwa Ossolineum. Od 1969 pracownik naukowy w IFP UJ, gdzie w 1974 uzyskał stopień doktora na podstawie pracy o liryce Konstantego I. Gałczyńskiego. Lektor języka polskiego na uniwersytecie w Aix-en-Provence (1977–80) i profesor w Caen (1987–93). Habilitację na podstawie rozprawy *Wprowadzenie do teorii wiersza* uzyskał w roku 1986. W latach 1994–98 w Rzeszowie na WSP, gdzie zorganizował zakład teorii literatury. Od 1998 kierownik Katedry Teorii Literatury w Akademii Pedagogicznej w Krakowie. Jest współautorem podręcznika uniwersyteckiego *Zarys poetyki* (cztery wydania) i autorem podręcznika *Poetyka. Wstęp do teorii dzieła literackiego* (trzy wydania). W roku 1999 wydał *Wersologię*. Tytuł profesora nauk humanistycznych uzyskał w roku 2000.



Drogę naukową profesora **Heleny Siwek** przedstawiamy na stronie 75

Za zasługi dla oświaty i wychowania w zakresie nauk pedagogicznych oraz działalności dydaktycznej i wychowawczej Minister Edukacji Narodowej przyznał **MEDAL KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ**, który otrzymali następujący nauczyciele akademicki naszej uczelni:

prof. dr hab. Alicja BALUCH, dr Lidia BEAUVALE, dr Aleksandra BOJARSKA,
prof. nzw. AP dr hab. Dobiesław BRYDAK, dr Antoni CHRONOWSKI,
dr Karol DZIUBEK, dr Jan GÓROWSKI, dr Barbara JANOWSKA,
dr Sylwester JÓZEFIAK, dr Andrzej JURECZKO, dr Krzysztof KRASZEWSKI,
mgr Barbara KRUKOWSKA, dr Krystyna LATAWIEC,
prof. nzw. AP dr hab. Maria Teresa LIZIS, dr Bogumiła MAŁEK,
dr Stanisław MRAZEK, dr Czesław NOWARSKI, prof. Lucjan ORZECH,
prof. nzw. AP dr hab. Ryszard POPEK,
prof. nzw. AP dr hab. Ryszard RADWAŃSKI, mgr Józef ROMEK,
dr Andrzej RZEPKA, dr Lucjan SCHIMSCHEINER,
prof. dr hab. Edward STACHURSKI — medal wręczony w MEN,
dr Stanisław SZWABOWSKI, dr Danuta TOPA, dr Danuta TURKIEWICZ,
dr Aleksandra URBAŃSKA, dr Elżbieta URBAŃSKA

Minister Edukacji Narodowej przyznał **NAGRODĘ INDYWIDUALNĄ** prof. dr hab. Michałowi ŚLIWIE za osiągnięcia w działalności dydaktycznej oraz **NAGRODĘ INDYWIDUALNĄ** prof. dr hab. Zbigniewowi ZIOŁO za książkę pt. *Transformacja struktur subregionalnych Polski Południowo-Wschodniej w procesie zmian systemu gospodarowania*

Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej odznaczył pracowników naszej Uczelni **KRZYŻAMI ZASŁUGI** za wzorowe, wyjątkowo sumienne wykonywanie obowiązków wynikających z pracy zawodowej oraz za działalność społeczną.

ZŁOTYM KRZYŻEM ZASŁUGI odznaczeni zostali:

dr Jacek CHMIELIŃSKI, dr hab. prof. nzw. AP Zbigniew DŁUGOSZ,
dr Dorota DZIEWANOWSKA, dr Marek GUZIK, dr Marzena KLACZAK,
dr Andrzej KLIŚ, dr Zofia KŁAK, dr Zbigniew MAKIEŁA,
prof. dr hab. Jan PROKOP, dr Irmina ZIOŁO

SREBRNYM KRZYŻEM ZASŁUGI odznaczeni zostali:

dr Tadeusz BORUCKI, mgr Andrzej CEBULAK, inż. Roman FEDIUK,
dr Grażyna GUNIA, dr Stanisław KILIAN, mgr Ryszard MARKIEWICZ,
mgr inż. Anna MIESZKOWSKA, dr Grażyna MRÓZ, dr Bożena PIETRZYK,
prof. nzw. AP Halina SALA-WÓJCIK, mgr Barbara STABRYŁA,
dr Ewa STAWOWY, dr Mariola TRACZ, mgr Renata TRZASKA,
dr Jolanta URBANEK, dr Alicja WAŁOSIK, mgr Janina WIERCIOCH,
dr inż. Wanda WILCZYŃSKA-MICHALIK, mgr Stanisława WOLAN.

BRAZOWYM KRZYŻEM ZASŁUGI odznaczona została Elżbieta POPADYN

Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej odznaczył za wybitną twórczość naukową i działalność dydaktyczno-wychowawczą oraz organizacyjną:

KRZYŻEM KOMANDORSKIM Z GWIAZDĄ ORDERU ODRODZENIA POLSKI
prof. dr hab. Zenona MOSZNERA

KRZYŻEM OFICERSKIM ORDERU ODRODZENIA POLSKI:
dr hab. profesora nadzwyczajnego AP Zofię CIESIELSKĄ
prof. dr hab. Jerzego JAROWIECKIEGO
dr hab. profesora nadzwyczajnego AP Bronisława ŁAGOWSKIEGO

KRZYŻEM KAWALERSKIM ORDERU ODRODZENIA POLSKI
dr hab. profesora nadzwyczajnego AP Adama PŁOCKIEGO

Konferencja Rektorów Uczelni Pedagogicznych

Kolejna Konferencja Rektorów Uczelni Pedagogicznych odbyła się w dniach 13–15 października br. w Rzeszowie. Poprzedziła ją szczególnie miła uroczystość 35-lecia tamtejszej Uczelni.

W konferencji, której przewodniczył prof. dr hab. Michał Śliwa, uczestniczyli rektorzy i prorektorzy wszystkich uczelni pedagogicznych oraz zaproszeni goście. Warto wspomnieć, że z wyjątkiem Rzeszowa, Częstochowy i Zielonej Góry wszystkie pozostałe uczelnie mają już status Akademii.

W pierwszej części spotkania, która dotyczyła badań naukowych w uczelniach pedagogicznych i aktualnej sytuacji w szkolnictwie wyższym, uczestniczył prof. dr hab. Jerzy Zdrada — podsekretarz stanu w MEN. Wyowiedź ministra dotyczyła między innymi następujących kwestii:

- uposażeń w oświacie,
- aktualnych problemów środowiska studentckiego w Polsce,
- tworzenia przez szkoły wyższe zamiejscowych Punktów Konsultacyjnych,

— tworzenia kolejnych Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych i realizacji znanej koncepcji uniwersyteckiej,

— projektu nowej ustawy o szkolnictwie wyższym lub konieczności nowelizacji obecnej,

— projektu rządowego o podatku VAT od wszelkich zakupów dokonywanych przez szkoły wyższe.

Do spraw najważniejszych, które będą przedmiotem prac resortu, minister Jerzy Zdrada zaliczył: kwestie prawne, problemy płac w szkolnictwie wyższym, pomoc materialną dla studentów.

W drugiej części obrad poświęconej uprawnieniom akademickim w uczelniach pedagogicznych uczestniczyli:

prof. dr hab. Osman Achmatowicz — sekretarz Centralnej Komisji ds. Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych

prof. dr hab. Wojciech Wrzesiński — Sekcja Humanistyczna CK

mgr Henryk Halemba — dyrektor Biura CK

prof. dr hab. Jerzy M. Kreiner — Rada Główna Szkolnictwa Wyższego

dr Maria Baster-Grząślewicz — Rada Główna Szkolnictwa Wyższego.

Na wstępie podkreślono, że CK zajmuje się awansami indywidualnymi oraz przyznawaniem uprawnień do nadawania stopnia doktora i doktora habilitowanego zgodnie z ustawą. Spotkanie było okazją do przedstawienia szczegółowej informacji o trybie i zasadach rozpatrywania wniosków poszczególnych uczelni o kolejne uprawnienia. Oprócz względów formalnych (kadra, jej specjalność i publikacje) znaczenie mają również te, które wiążą się z aktywnością i stabilnością tworzonych zespołów naukowo-badawczych w danych regionach; brana jest także pod uwagę geografia przyznanych już uprawnień. Jako przykład podano, że w Polsce jest aktualnie 27 jednostek uprawnionych do nadawania stopnia doktora z historii.

Głównym celem tego spotkania było zapoznanie się z procedurą CK po to, aby wnioski tam kierowane były pod każdym względem zasadne. Zwłaszcza że kwestie przyznawania uprawnień wzbudzały zawsze wiele dyskusji i komentarzy.

W tej części spotkania ze strony naszej uczelni uczestniczyli oprócz prorektorów: prof. dr hab. Jolanty Korohody, prof. dr. hab. Cz. Kusia, prof. dr. hab. Henryka W. Żalińskiego, prof. dr hab. Tadeusz Budrewicz — dziekan Wydziału Humanistycznego oraz dziekan Wydziału Geograficzno-Biologicznego — prof. dr hab. Marian Zakrzewski.

Miroslaw Oset

Irena Burkot

Spojrzenie wstecz

Za mną już 42 lata pracy w bibliotece Akademii Pedagogicznej. Biblioteka ta licząca na początku ok. trzydziestu tysięcy druków rosła wraz z młodą Uczelnią, niezauważalnie, jak upływające lata. Obecnie jej zbiory przekroczyły sześćset tysięcy woluminów.

Zawód bibliotekarza nie był dla mnie zawodem z wyboru. Naprzeciw mojemu domu rodzinnego stała szkoła jako jedyny dostęp-

ny horyzont. Przetrwała wojnę, chociaż dom rodzinny spłonął. Ta szkoła zdecydowała o moich wyborach życiowych. Nauka w liceum pedagogicznym w Sandomierzu a potem studia polonistyczne w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie, gdzie słuchałam wykładów profesorów m.in. Wincentego Danki, Jana Nowakowskiego, kierowały mnie w stronę zawodu nauczycielskiego.

Realizację tych zamierzeń zniweczyły komplikacje zdrowotne. Głęboko w sercu schowałam własne pragnienia i życiwe opinie nauczycieli o moim talencie pedagogicznym. W nowym zawodzie zaczęłam szukać tego, co było najbliższe dydaktyce. Po odbyciu praktycznego doświadczenia we wszystkich prac bibliotecznych, rozpocząłam przygotowania do państwowego egzaminu na bibliotekarza dyplomowanego. Egzamin zdałam w Łodzi w grudniu 1968 roku.

Sprawdzianem dla wiedzy fachowej była praca dydaktyczna: zajęcia fakultatywne z bibliotekoznawstwa, a później (w latach siedemdziesiątych) roczna praca na nowo powstałym w WSP kierunku — bibliotekoznawstwie, gdzie prowadziłam cztery przedmioty.

Ten trud nauczania sprawił, że okrzepłam zawodowo. W mojej pracy w Oddziale Informacji Naukowej zaczęłam szukać elementów, które były bliskie niezrealizowanym planom naukowo-dydaktycznym. Zdołałam orientację w ogromnej ilości źródeł zgromadzonych w naszej bibliotece i doświadczenie w zakresie udostępniania ich czytelnikom. Najczęstszymi gośćmi w Oddziale Informacji są humaniści: studenci pedagogiki, polonistyki, historii. Wielką przyjemność sprawia odnajdowanie śladów własnej pracy w ich rozprawach magisterskich, podziękowaniach za pomoc w zrozumieniu tematów. Szczególne znaczenie ma praca informacyjna dla studiujących zaocznie, przeważnie zagubionych i niepewnie stawiających pierwsze kroki w poszukiwaniach bibliograficznych. Ci studenci potrafią docenić pomoc, jaką tu otrzymują.



Fot. Mieczysław Wiedławek

Mgr Irena Burkot — starszy kustosz dyplomowany, bibliotekarz i starszy bibliotekarz w Oddziale Udostępniania Zbiorów (1958-1968); kierownik tego Oddziału (1968-1974); kierownik Oddziału Informacji Naukowej (1974-1976); zastępca dyrektora Biblioteki Głównej (1976-1977); dyrektor Biblioteki Głównej (1978-1983); pracownik Oddziału Informacji Naukowej (od 1983). Od wielu lat pracuje nad dokumentacją publikacji pracowników AP z lat 1946-1995 — jest redaktorką tomu 5 (współautor B. Stabryła).

Moimi częstymi gośćmi są także pracownicy nauki, profesorowie: Maria Jędrzychowska, Czesław Majorek, Feliks Kiryk, Jerzy M. Kreiner, dr Andrzej Gurbiel i inni. Miło jest usłyszeć z ich ust, że dzięki moim wskazówkom źródłowym ich własny wkład pracy w przygotowanie tematu znacznie się zmniejszył.

Zawsze będę pamiętać zadowolonych czytelników wracających do nas, szczególnie powroty absolwentów Uczelni. Są to drobne satysfakcje, które angażują emocjonalnie i nadają mojej pracy sens. Jeśli bowiem własne odczucia nie rozmiągają się z oceną korzystających z informacji, to można powiedzieć, że właściwie spełnia się swoją powinność zawodową.

Spisał Michał Zięba

Maria Rajman

Z moich wspomnień

Studia polonistyczne rozpoczęłam w krakowskiej WSP w 1955 r. Na pierwszym roku słuchałam znakomitych wykładów profesora Wincentego Danki. Miał niezwykle dar logicznego, zwięzłego przekazywania wiedzy, tak że mogłam zanotować każde Jego zdanie. Dlatego też zeszyt z notatkami z Jego wykładów był dla mnie kopalnią wiedzy o literaturze przez długie lata. Było mi również dane słuchać wykładów wybitnego historyka literatury profesora Jana Nowakowskiego i językoznawcy Tadeusza Milewskiego, a także Stanisława Jodłowskiego. Dydaktykę języka polskiego wykładał prof. Władysław Szyszkowski, a ćwiczenia prowadził młody wówczas adiunkt dr Jan Kulpa. Oni to rozbudzili we mnie zamiłowanie do zawodu nauczycielskiego, tak że nie wyobrażałam sobie innej pracy. Stąd kiedy ukończyłam studia i nie znalazłam pracy w szkole, był to dla mnie cios. Wtedy to od moich opiekunów naukowych

z WSP doznałam życzliwej pomocy. Dzięki mgr Marii Schabowskiej przez miesiąc pracowałam w liceum, którego dyrektorem był jej mąż, a potem, gdy zwolniło się miejsce w Bibliotece Głównej, polecona przez prof. Jodłowskiego i mgr Schabowską, rozpoczęłam w 1959 r. pracę w macierzystej uczelni.

Czas studiów to najszczęśliwszy okres w moim życiu. Uczelnia była jeszcze mała. Studiowało w niej około 700 studentów, więc prawie wszyscy znaliśmy się. W budynku przy ul. Straszewskiego w dużej sali na parterze w każdą sobotę i niedzielę odbywały się wieczorki taneczne, do których przygrywała orkiestra studencka, a na zabawie rej wodzili młodzi asystenci, dzisiaj ogólnie szanowani profesorowie.

Z tych czasów utkwił mi w pamięci wiec polityczny w 1956 roku. Pamiętam, jak staliśmy późnym wieczorem w ogromnym tłumie studentów i przez megafony słuchaliśmy przemówienia „Wiesława” — Władysława Gomułki. Ileż nadziei wzbudziło w nas to wystąpienie, cieszyliśmy się, że to już koniec stalinizmu, że będziemy wolni...

Od II roku studiów mieszkałam w domu studenckim przy ulicy wówczas Bohaterów Stalingradu 7 (dziś Starowiślnej). Mieliśmy



tam wspólną stołówkę ze studentami Wyższej Szkoły Teatralnej i Wyższej Szkoły Muzycznej. Przy długich stołach siadaliśmy razem do posiłków. Przysłuchiwaliśmy się rozmowom studentów tych uczelni i z czasem wszystkich znaliśmy z widzenia. Ich nazwiska poznaliśmy później z afiszów i programów teatralnych. Byli wśród nich: Jerzy Bińczyski, Wojciech Pszoniak, Janusz Zakrzewski, Marek Walczewski, a z muzyków Joachim Grubich. Jakże sympatycznie oglądało się ich później w Teatrze Starym i słuchało w Filharmonii.

A moja praca zawodowa? — Od 1959 roku przez 5 lat pracowałam w dawnej bibliotece Studium Zaocznego, zdobywając pod fachową opieką Stanisławy Wolańskiej podstawowe umiejętności bibliotekarskie.

Następnie pracowałam w Oddziale Udoskonalania Zbiorów, gdzie miałam pod opieką katalogi. Aby je prawidłowo prowadzić (szczególnie katalog rzeczowy), przechodziłam szkolenie pod kierunkiem Alicji Tabakowej. Pracowałam też później w Oddziale Informacji Naukowej i odbyłam miesięczną praktykę w Bibliotece Jagiellońskiej. W okresie przeprowadzki naszej biblioteki do nowego gmachu przy ul. Podchorążych zostałam przez dyrektora dra Edwarda Chełstowskiego powołana na kierownika Oddziału Magazynów i pod jego kierunkiem pracowaliśmy wszyscy przy racjonalnym ustawianiu wielotysięcznych zbiorów.

W latach 1974-76 uczęszczałam na podyplomowe studia z Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej w Uniwersytecie A. Mickiewicza w Poznaniu. W grudniu 1976 r. zdałam egzamin na bibliotekarza dyplomowanego we Wrocławiu. W styczniu następnego roku, dzięki staraniom ówczesnej dyrektorki mgr Ireny Burkotowej, awansowano mnie na kustosza dyplomowanego, a w rok później na kierownika Oddziału Opracowania Zbiorów. W latach 1983-84 byłam dyrektorem Biblioteki Głównej, a później wróciłam na swoje

poprzednie stanowisko w Oddziale Opracowania Zbiorów.

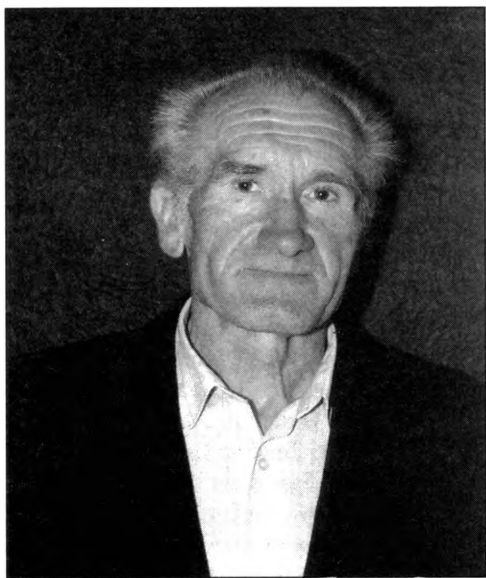
Bardzo sobie cenię to, że wszyscy moi najbliżsi współpracownicy są także absolwentami WSP. Moje koleżanki Alicja Gemrot, Stanisława Wolan, a także Ryszard Szybowski pracują w Oddziale ok. 30 lat. Pracują z nami także dorosłe już dzieci pracowników WSP: córka naszego nieodżałowanego Kolegi Małgorzata Dziechciowska i jedyny biolog w naszej grupie, Joanna Zamachowska-Zięba. Do wspomnień tych chciałabym dodać, że moje mocne więzi z Akademią Pedagogiczną zawdzięczam ludziom otwartym na innych, z którymi pracowałam i pracuję do dnia dzisiejszego.

Spisał Michał Zięba

Jan Szumiec

Jest najstarszym, dzisiaj już na emeryturze, portierem w naszej uczelni. W ciągu 37 lat pracował najpierw w domu studenckim przy ul. Bohaterów Stalingradu 7 (dzisiaj Starowiślnej); następnie, od 1976 r. w gmachu przy ul. Ingardena 4; wreszcie w budynku przy ul. Studenckiej 5.

Zachował w pamięci wiele szczegółów z życia studentów i pracowników Uczelni od początków jej istnienia. Pamięta, że kiedy rozpoczynał pracę w 1962 r. na portierni w żeńskim DS., studentki mieszkaly w pokojach od 5- do 20-osobowych, gdzie były piętrowe łóżka. Kierowniczką, Władysława Szczepańska wprowadziła w akademiku żelazną dyscyplinę, a pozwolenia na dłuższe (po godz. 22) odwiedziny w pokojach wydawała Rada Mieszkalców. Mimo to — opowiada Pan Jan — zdarzały się późne powroty studentek do akademika, zwłaszcza w soboty i niedziele, oraz nietypowe wizyty studentów, co ułatwiała mieszcząca się na parterze stołówka. Telefon był dostępny dla studentów tylko na portierni po godz. 15, a gdy dzwonił ktoś z zewnątrz,



ogłaszano to przez głośniki. O sobie mówi: „Ja między studentkami byłem wtedy jak ojciec i one wszystkie mnie lubiły”.

Praca przy ul. Ingardena nie pozostawiła tak miłych wspomnień. Do mieszczącego się tam klubu „Bakałarz” przychodziły „różne

bandy z dzielnic, a naszych studentów można było policzyć na palcach. Kiedy zdarzały się chuligańskie wybryki wymagające interwencji, to strach było wychodzić z portierni”.

Z pracy w budynku filologii rosyjskiej przy ul. Studenckiej najmilej wspomina profesora Janusza Henzla, człowieka o wielkiej kulturze osobistej i wyjątkowym poczuciu humoru.

„Przez tyle lat — mówi Pan Jan — ilu to ludzi człowiek widział. Teraz też ciągle ktoś zwraca się do mnie, poznaje, a mnie wiele nazwisk już zamazało się w pamięci. Władze Uczelni widocznie doceniły mój poważny stosunek do pracy, bo otrzymywałem dyplomy i podziękowania, a na 25-lecie Srebrny Krzyż Zasługi”.

Mimo przejścia Pana Jana na emeryturę związki rodziny Szumców z Akademią Pedagogiczną trwają. Podtrzymują je pracujący u nas: żona Zofia, synowa Lucyna, synowie Marian i Krzysztof oraz wnuk Łukasz, który jest słuchaczem Studium Informatyki.

Opracował Michał Zięba

50-lecie Instytutu Filologii Rosyjskiej

Katedrę Filologii Rosyjskiej w ówczesnej Państwowej Wyższej Szkole Pedagogicznej powołał do życia dokładnie 50 lat temu twórca polskiej metodyki nauczania języka rosyjskiego profesor Włodzimierz Gałęcki. Kierował nią aż do swojej śmierci (1968 r.), choć w ostatnich latach formalnie był już na emeryturze. Dla swoich podwładnych i uczniów pozostaje nadal bezspornym moralnym autorytetem, niedoścignionym mistrzem i ideałem pedagoga.

W skład grupy wykładowców, którzy pod kierunkiem profesora Gałęckiego przystąpili wówczas do pracy ze studentami w ramach studiów dziennych oraz zaocznych, wchodził: Monika Didiakin, Aleksander Doros, Stella Goldgart, Eugenia Gostyńska, Nadzieja Modlińska, Stanisław Nosowicz, Antoni Paszkowski, Maria Stefanów i Anna Zarembina. Znaczej pomocy w pierwszych latach udzielali również pracownicy Katedry Filologii Rosyjskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego:



Maria Leitchfriedowa, Ryszard Łużny, Leszek Schneider oraz Aleksandra i Jadwiga Urbańskie. Profesorowie uniwersyteckiej rusycystyki Wiktor Jakubowski i Halina Safarewiczowa otaczali opieką naukową młodych pracowników naszej katedry.

Pod koniec lat 60. kierownikiem Katedry (przemianowanym na Instytut Filologii Rosyjskiej) został profesor Janusz Henzel, który steruje pracą naszego Instytutu nieprzerwanie do chwili obecnej. Jego kolejne kadencje to dla Instytutu czas stałego rozwoju kadry naukowej, doskonalenia pracy dydaktycznej, pisania podręczników i skryptów.

Instytut składa się z trzech katedr: Literatury Rosyjskiej, Języka Rosyjskiego i Dydaktyki Języka Rosyjskiego. W zakresie literaturoznawstwa zainteresowania naukowe naszych kolegów skryształizowały się jeszcze w latach 60. i obejmują głównie twórczość wybitnych przedstawicieli prozy i poezji rosyjskiej XIX wieku. W zakresie językoznawstwa dominują polsko-rosyjskie badania konfrontatywne, zaś w zakresie glottodydaktyki — badania nad optymalizacją nauczania języka rosyjskiego na studiach i w szkole polskiej.

Do pracy dydaktycznej przywiązujemy w Instytucie wagę nie mniejszą, niż do pracy naukowej. W ciągu 50 lat jego istnienia

ponad 3000 studentów obroniło prace magisterskie. Mamy prawo uważać, iż otrzymali oni dobre przygotowanie zarówno z literaturoznawstwa i językoznawstwa, jak i metodyki nauczania języka rosyjskiego, a także uzyskali dobrą znajomość języka rosyjskiego.

Od roku 1993 około 1/4 naszych studentów ma możliwość poznawania języka niemieckiego jako drugiej specjalności. W ciągu 5 lat studiują oni (w nieco zawężonym zakresie) również przedmioty germanistyczne i — na podstawie umowy z Instytutem Filologii Germańskiej UJ — mogą uzyskać licencjat z języka niemieckiego. Pozostali studenci uczą się ponadto w dość dużym wymiarze języka angielskiego, co daje im możliwość przygotowania się do egzaminu uprawniającego do nauczania tego języka w szkole (FCE).

W ciągu ostatnich lat liczba naszych pracowników ustabilizowała się i wynosi 31, w tym 8 profesorów i doktorów habilitowanych oraz 14 doktorów. W najbliższym czasie przewidujemy wzrost liczby samodzielnych pracowników naukowych. Fakty te pozwalają optymistycznie patrzeć na perspektywy istnienia i rozwoju naszego Instytutu.

Barbara Lipowska-Krupska

Ludwik Mroccka

Nauczycielskie studia historyczne — szanse i zagrożenia

Mówiąc o wyższych — magisterskich — studiach nauczycielskich, mamy przede wszystkim na uwadze „wuespowski” model kształcenia, który ukształtował się po II wojnie światowej i po kolejnych modyfikacjach przybrał postać znaną obecnie, a więc przetrwał ustroj społeczny i polityczny, w ramach którego się pojawił. Wśród jego odrębności od kształcenia uniwersyteckiego na pierwszym miejscu można wymienić programowe uzawodowienie studiów, przy czym wybór zawodu nauczyciela następuje w chwili złożenia podania o przyjęcie na studia i nie może być zweryfikowany na starszych latach bez opuszczenia uczelni lub podjęcia drugiego kierunku poza nią. W sytuacji niedostatku nauczycieli i dużej ich fluktuacji, a zwłaszcza ich odpływu do pracy poza szkolnictwem, system ten funkcjonował efektywnie i zapewne historycy oświaty doceniają jego wkład w upowszechnienie oświaty szczególnie w najtrudniejszym okresie powojennej odbudowy — jeżeli przemilczymy jego ideologiczne grzechy, nie tak w końcu wielkie i nie inne niż całego szkolnictwa w tym czasie. Trudności pojawiły się z chwilą kadrowego „nasycenia” szkolnictwa, czasem nawet pozornego, jeżeli chodzi o kadrę najlepiej wykształconą. Nie bez wpływu pozostawał także notowany od pewnego czasu spadek przyrostu naturalnego, który zapewne ustabilizuje się w sposób właściwy dla społeczeństw ulegających procesom industrializacji i urbanizacji, a także w wyniku podniesienia poziomu życia materialnego, tzn. będzie charakteryzował się niekorzystnym wskaźnikiem. Trudności te prze-

jawiały się głównie w spadku zapotrzebowania na nauczycieli, któremu towarzyszyła wzrastająca ich podaż.

Nie trzeba dowodzić, że cztery wyższe uczelnie na obszarze przedwojennego województwa krakowskiego: Uniwersytet Jagielloński, Papieska Akademia Teologiczna, Akademia Pedagogiczna i Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Rzeszowie kształcą corocznie kilkuset magistrów historii z uprawnieniami nauczycielskimi i wielokrotnie przekraczają rzeczywiste potrzeby. W ostatnich latach zwiększyła się liczba studentów historii (uwaga ta w mniejszym stopniu dotyczy krakowskiej do niedawna WSP), prawdopodobnie z uwagi na niskie koszty tych studiów i zarazem pełnowartościowy wpływ na postępowanie rankingowe Ministerstwa Edukacji Narodowej. „Rynek pracy” nauczycieli przybrał „lilipucie” wymiary. „Dla biologa czy historyka znalezienie pracy w szkole to tak, jak [odszukać igłę w stogu siana] — powiada [na pociechę] świeżo upieczonym magistrów Jerzy Lackowski, małopolski kurator oświaty („Dziennik Polski” 2000 nr 204). W rzeczywistości jest gorzej, ponieważ niedofinansowane szkoły często przeprowadzają „parcelację” etatów, zlecając „odzyskane” godziny innym nauczycielom dla dopełnienia ich pensum lub stworzenia dodatkowych możliwości zarobkowych.

Wydaje się, iż ofiarą tego rodzaju praktyk w obliczu ogólnego bezrobocia nader często stają się godziny historii. Świadczy o tym niesłabnący napływ nauczycieli historii, którzy nie mają wykształcenia historycznego,

a nierzadko i pedagogicznego, na uzupełniające studia licencjackie (zaoczne) organizowane dla nich od 8 lat w Instytucie Historii AP. Kandydaci legitymują się przeróżnymi dyplomami magisterskimi, np. prawa, ekonomii, wychowania plastycznego, filologii polskiej i rosyjskiej, bibliotekoznawstwa, pedagogiki specjalnej itp. Średnio po dwuletnim cyklu kształcenia kończy owe studia 25 osób, co dowodzi, że zatrudnienie nauczycieli historii bez pełnego przygotowania merytorycznego nie stanowi problemu dla szkolnej administracji. Jednocześnie MEN i w ślad za nim Senat Uczelni, jak na ironię, zastrzega wymagania ekstensywnych form (bo wyłącznie w liczbie godzin wykładowych) pedagogizacji studiów pod groźbą cofnięcia absolwentom uprawnień nauczycielskich.

Pomimo wspomnianej zapaści na rynku zatrudnienia nauczycieli historii zainteresowanie studiami historycznymi w naszej uczelni wśród młodzieży nie słabnie. O jedno miejsce niezmiennie ubiega się kilku kandydatów (w ostatnim naborze prawie 7). Nie ma również trudności z obsadzeniem miejsc na studiach zaocznych, aczkolwiek wśród kandydatów spotyka się śladową obecność nauczycieli i w ogóle osób starszych; przeważają młodzi z jeszcze niedostatecznie ukształtowaną orientacją zawodową. Jak zatem wyjaśnić ten oczywisty paradoks? Nie ma podstaw do twierdzenia, że kandydaci wyrażają w ten sposób nauczycielskie zamiłowanie; potwierdza to późniejsze małe zainteresowanie dydaktyką historii. Więcej zapewne znaczy dla młodych ludzi z jednej strony groźba bezrobocia, wisząca jak przysłowiowy miecz Damoklesa nad absolwentami szkół średnich, z drugiej zaś walor historii jako dyscypliny „ogólnokształcącej”, umożliwiającej reorientację zawodową nawet w kierunkach znacząco od niej odległych. W tej sytuacji rozdęta, bo trwająca przez pełne pięć lat studiów, pedagogizacja wszystkich studiujących powoduje koszty, a nie korzyści, skoro

przygotowuje ich przeważnie do beznazdiejnego „poszukiwania igły w stogu siana”.

Pilna wydaje się w związku z tym rekonstrukcja studiów prowadząca do:

- rozszerzenia oferty zawodowej;
- optymalizacji wyboru zawodu nauczyciela przez przesunięcie tej decyzji na wyższy rocznik studiów;
- otwarcia studiów historycznych bez specjalizacji zawodowej, zwłaszcza dla studentów podejmujących drugi kierunek;
- umocnienia podmiotowości studenta w decyzjach zawodowych, a więc i odpowiedzialności za ocenę sytuacji na rynku pracy.

Wzrastająca wśród kandydatów znajomość języków obcych może ułatwić wejście Instytutu Historii do tzw. Europejskiego Systemu Transferu Punktów (od października br. wprowadzonego do uniwersytetów), który będzie sprzyjać rozszerzeniu kontaktów studentów z uczelniami państw zrzeszonych w strukturach zachodnioeuropejskich i, miejmy nadzieję, z biegiem czasu, ułatwi dostęp do tamtejszych rynków pracy. Nauczycielskie studia historyczne z dobrą znajomością podłoża procesów jednoczeniowych zachodniej części naszego kontynentu mają do spełnienia znaczącą, chociaż mało dotychczas wykorzystywaną poza studiami europejskimi, rolę w proeuropejskiej edukacji młodzieży, której postawy i zachowania przesądzą o spożytkowaniu paneuropejskiej rzeczywistości. W rozszerzonej ofercie zawodowej naszych studiów powinny się więc znaleźć stacjonarne studia europejskie dla młodzieży z niezłą znajomością języków obcych.

Kadra naukowo-dydaktyczna wykazuje najlepsze w skali Uczelni parametry rozwojowe, ale nie można uznać, że jej rozwój jest zadowalający, szczególnie w porównaniu z uniwersyteckimi środowiskami historycznymi. W Instytucie Historii pracuje 33 pracowników naukowo-dydaktycznych (pełnoetatowych), w tym 4 profesorów tytularnych, 4 doktorów habilitowanych (profesorów AP), 20

doktorów na stanowisku adiunkta i 5 magistrów (asystentów). W najbliższym trzyleciu nastąpi nie tylko wyrównanie dotkliwych ubytków spowodowanych przechodzeniem na emeryturę, ale i zwiększenie składu osobowego profesury, zbliżając się do minimum wymaganego do uzyskania uprawnień do nadawania obu stopni naukowych i tytułu profesora (8 profesorów i przynajmniej 4 doktorów habilitowanych). Zespół ten kształci 404 studentów stacjonarnych, 258 zaocznych, 75 na zaocznych studiach europejskich, 40 słuchaczy studiów licencjackich i 32 magistrów na studiach doktoranckich. Zaawansowana została również rekonstrukcja struktury organizacyjnej Instytutu. Powołano między innymi Katedrę Najnowszej Historii Powszechnej, z którą łączy się nadzieję na modernizację zaocznych i otwarcie stacjonarnych studiów europejskich. Istnieją przesłanki do utworzenia dwóch następnych katedr, z których Katedra Edukacji Historycznej powinna rozszerzyć działalność metodyczną poza dotychczasową dydaktykę lekcyjną.

Tylko w części proponowane przedsięwzięcia pozostają w kompetencjach Instytutu Historii, ponieważ wymagają przezwyciężenia ponad półwiecznych nawyków i przyzwyczajeń w skali całej Uczelni. Niełatwo pogodzić się, zwłaszcza starszej generacji pracowników, z twierdzeniem, iż utrzymywanie ścisłego uzależnienia studiów nie ma przyszłości bez ograniczenia liczby studiujących, że studia na poziomie wyższym (uniwersyteckim) są uwarunkowane prowadzeniem badań zapewniających odpowiednie awanse naukowe pracowników, że kierunki studiów powinny wykazywać zdolności konkurencyjne wobec innych uczelni itp. Czy jest inne wyjście w obliczu zachodzących przemian w szkolnictwie wyższym — wobec burzliwego rozwoju szkolnictwa prywatnego, kształtującego niejednokrotnie taniej, bo w dużej mierze na koszt uczelni państwowych — i zapowiadanego wprowadzenia kwot kształcenia bezpłatnego, które to kwoty

w przypadku studiów nauczycielskich oznaczać mogą jedynie redukcję naboru kandydatów?

Pytanie to zadaje wielu pracowników Instytutu Historii, który rokrocznie od dłuższego czasu wypracowuje setki tysięcy złotych pochłanianych w większości przez rosące nieproporcjonalnie do rozmiarów kształcenia i badań potrzeby Uczelni. W tym czasie np. zdołano zapewnić godziwe pomieszczenia dla kilku zaledwie pracowników. Sale dydaktyczne zaopatrzone są w meble z lat sześćdziesiątych, a środki audiowizualne (poza komputerami) są skromniejsze niż w latach siedemdziesiątych. Zabiera się z dyspozycji Instytutu pomieszczenia, nawet klatkę schodową, traktując go nie jak jednostkę rozwojową, utrzymującą przyzwoity poziom naukowy i dydaktyczny oraz znacząco zasilającą rachityczny budżet Uczelni, ale jako kierunek drugorzędny zasługujący na redukcję etatów czy zgoła rozwiązanie.

Na koniec wypada więc sformułować zasadnicze pytanie, odpowiedź na które przesądzi o realizacji wszelkich poczynąń rozwojowych nie tylko Instytutu Historii: jak kierownictwo Uczelni prognozuje rozwój kształcenia i badań w perspektywie dwóch pokoleń studentów, czyli w najbliższych dziesięciu latach i czy zamierza owej prognozie podporządkować struktury organizacyjne Uczelni i ich wyposażenie? Materiały, jakie wyemitowano w ostatnim okresie w tych sprawach, prezentują inne ujęcie: perspektywy Uczelni toną w nich w abstrakcyjnym opisie rozsad strukturalnych, nie uwzględniając przewidywanych warunków społecznych, gospodarczych i demograficznych, w których przyjdzie działać Uczelni w najbliższym dziesięcioleciu.

Ludwik Mrocza

Autor artykułu jest dyrektorem Instytutu Historii Akademii Pedagogicznej

Meandry awansu naukowego dydaktyka przedmiotowego

Rozmowa profesora Mieczysława Rozmusa z profesor Heleną Siwek

Mieczysław Rozmus:

— *Helenko, odebrałaś niedawno z rąk Prezydenta RP akt nominacji profesorskiej, który stał się powodem mojej wielkiej radości. Jako Twój dawny nauczyciel w liceum pedagogicznym jestem z Twojego awansu bardzo dumny, bo przecież każdy nauczyciel marzy, aby jego uczniowie osiągnęli sukcesy zawodowe, a zwłaszcza naukowe. Wiem, że w przypadku dydaktyka przedmiotowego droga do tego awansu jest niezwykle trudna. Czy masz takie samo odczucie?*

Helena Siwek:

— Rzeczywiście, w Polsce uzyskiwanie awansów naukowych z dydaktyk przedmiotowych nie jest łatwe, niektórzy twierdzą nawet, że nie jest możliwe dostąpienie zaszczytu profesorskiego przez tych, którzy związali się z teorią nauczania-uczenia się dyscyplin matematyczno-przyrodniczych. Bo na przykład matematycy nie uznają dydaktyki matematyki za specjalność przynależną do nauk matematycznych, a z kolei pedagodzy z trudem dają się przekonać o tym, że dydaktyka matematyki może być traktowana jako specjalność pedagogiczna.

Niejakie szanse awansu mają więc niekiedy autorzy prac interdyscyplinarnych, które uzyskują pozytywne oceny zarówno pedagogów, psychologów, jak i humanistycznie (pedagogicznie) zorientowanych matematyków. Należy podkreślić, że w ostatnich latach wzrasta zainteresowanie dydaktyków ogólnych badaniami w dydaktykach szczegółowych. Obserwuje się chęć wykorzystywania rezultatów tych badań w pedagogice, dlatego moje badania empiryczne, w których zawsze



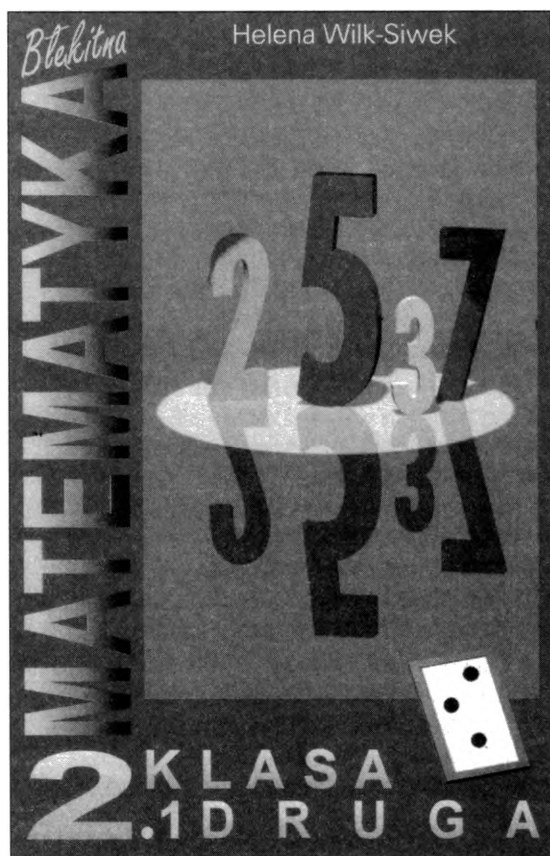
Fot. Mieczysław Węclawek

Prof. dr hab. Helena Siwek

ur. 27 lipca 1940 r. w Żębocinie k. Proszowic w rodzinie chłopskiej. Z wyróżnieniem ukończyła Liceum Pedagogiczne nr 2 w Krakowie (1959). Dyplom magistra matematyki uzyskała na podstawie pracy *Funkcja zdaniowa w nauczaniu matematyki* wykonanej pod kierunkiem prof. Anny Zofii Krygowskiej w WSP w Krakowie (1964). Stopień doktora nauk matematycznych w zakresie dydaktyki uzyskała na podstawie rozprawy *Naturalne i formalne rozumienie przez uczniów funkcyj zdaniotwórczych i kwantyfikatorów w nauczaniu matematyki* — promotorem była również prof. A. Z. Krygowska (1973, WSP Kraków). Natomiast stopień doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie dydaktyki matematyki otrzymała w 1987 r. w naszej uczelni na podstawie rozprawy *Naśladowanie wzorca i dostrzeganie prawidłowości w prostych sytuacjach matematycznych i paramatematycznych przez dzieci upośledzone w stopniu lekkim* (Kraków 1985). Tytuł naukowy profesora nauk humanistycznych został jej nadany w 2000 r. na wniosek Rady Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS.

podmiotem jest dziecko i jego procesy poznawcze, zyskało aprobatę gremiów pedagogicznych, zwłaszcza wybitnych specjalistów z zakresu dydaktyki ogólnej. Docenione zostało wiązanie teorii z praktyką występujące w większości moich prac. W ślad za studiami teoretycznymi podążyły bowiem próby aplikacji stwierdzonych faktów empirycznych w podręcznikach szkolnych oraz książkach i artykułach metodycznych dla nauczycieli.

Myszę, że istotny wpływ na dzisiejszy Twój sukces miało wykształcenie odebrane w liceum pedagogicznym i Wyższej Szkole Pedagogicznej — tak w czasie studiów, jak i w okresie uzyskiwania kolejnych awansów naukowych. Jak te kolejne etapy edukacji wpłynęły na ukształtowanie Twoich zainteresowań badawczych i dydaktycznych?



— Przede wszystkim chciałabym podkreślić, że nie tylko szkoły, średnia i wyższa, oraz pierwszy etap pracy zawodowej ukształtowały we mnie zainteresowania naukowe i pedagogiczne. Już w szkole podstawowej marzyłam o tym, aby być nauczycielką, wiele czytałam i lubiłam pomagać innym dzieciom w nauce. Ponadto jako dziecko wiejskie niekiedy ciężko pracowałam, pomagając rodzicom w pracach polowych i domowych. To właśnie wtedy zaczęłam analizować szczegóły dotyczące ekosfery oraz miejsca człowieka w świecie przyrody i świecie społecznym. Zastanawiałam się także nad rolą pracy w życiu człowieka, toteż nie budziło mojego sprzeciwu narastanie obowiązków, jakie na mnie i na moje rodzeństwo spadały w miarę dorastania. Muszę tu podkreślić swoisty geniusz wychowawczy moich rodziców, którzy wraz ze stawianiem coraz to nowych wymagań i zadań manifestowali wobec nas niezwykle oddanie sprawie naszego wykształcenia i płynącą z głębi swoich serc miłość. To praca i rodzicielska miłość ukształtowały we mnie i w moim rodzeństwie (było nas sześcioro) poczucie obowiązku i ambicję. Tak więc nie tylko szkoła średnia i wyższa, ale i wczesnoedukacyjny okres mojego życia wpłynął zdecydowanie na to, kim jestem dzisiaj i przede wszystkim jaka jestem. Oczywiście, że krakowskie liceum pedagogiczne, świetna szkoła, w której miałam szczęście być uczennicą Pana Rektora, a potem krakowska WSP, gdzie studiowałam matematykę przygotowując się do zadań nauczycielskich wyższego rzędu, wycisnęły na mnie olbrzymie piętno. Były to bowiem szkoły, które dawały nie tylko doskonałe przygotowanie zawodowe, ale również stwarzały nam warunki wszechstronnego rozwoju, były swoistymi kuźniami charakterów. Działo się to za sprawą wielu niezwykłych nauczycieli, w tym również młodych entuzjastów tego zawodu, jak na przykład Mieczysław Rozmus...

Jako długoletniego nauczyciela nauczycieli, prorektora i rektora uczelni pedagogicznej zawsze interesował mnie wczesny okres zatrudnienia młodego pracownika nauki w uczelni. Zresztą dawniej, w przeciwieństwie do dnia dzisiejszego, przykładano do tego istotną wagę. Jakie były Twoje pierwsze doświadczenia w pracy na stanowisku asystenta i jak wpłynęły one na późniejsze awanse?

— Podobnie jak wielu moich kolegów, przyjaciół i współpracowników pozostawałam pod wpływem i urokiem mojej mistrzyni, wybitnego w skali światowej dydaktyka matematyki i niepospolitego Człowieka — Profesor Anny Zofii Krygowskiej. To dzięki niej bezpośrednio po studiach zostałam zatrudniona w Katedrze Metodyki Matematyki WSP w Krakowie na stanowisku asystenta, prowadząc równolegle przez cztery kolejne lata lekcje matematyki w krakowskich szkołach średnich. Ona też uczuliła mnie na problemy kształcenia matematycznego dzieci i młodzieży. Od tamtego czasu problemy te stały się mi bliskie nie tylko w perspektywie teoretycznej, ale przede wszystkim praktycznej, aplikacyjnej. Praktyka kształcenia weryfikuje bowiem postulatyczną zazwyczaj teorię dydaktyczną i nadaje jej wymiar konkretny, użyteczny. Ta ważna zasada uprawiania nauki towarzyszy mi do chwili obecnej. Podejmując studia teoretyczne czy badania empiryczne z zakresu dydaktyki matematyki, zawsze dążę do praktycznego potwierdzenia ogólnych konkluzji i szczegółowych wniosków z nich wynikających. Wyniosłam to z okresu terminowania u prof. Krygowskiej, która hołdując założeniu pełnej integracji dydaktyki matematyki z nauką matematyczną, dostrzegała jednak jej ścisłe powinowactwo z naukami pedagogicznymi (zwłaszcza z dydaktyką ogólną) i psychologią (szczególnie z psychologią rozwojową i psychologią poznania). W pracy naukowej koncentruję się głównie na badaniach empirycznych, co wymagało opanowa-



Fot. Mieczysław Więclawek

Prof. zw. dr hab. Mieczysław Rozmus, rektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. KEN w Krakowie w latach 1984-1990. W początkach kariery zawodowej był nauczycielem w Liceum Pedagogicznym nr 2 w Krakowie, które w 1959 r. ukończyła z wyróżnieniem Helena Siwek, dziś profesor tytularny dydaktyki matematyki. Prof. M. Rozmus jest specjalistą w zakresie botaniki ogólnej, cytologii i genetyki roślin. Autor wielu prac dotyczących m.in. problemów mutagenyzy fizycznej i chemicznej, wpływu różnych czynników na cykle życiowe komórek, wzrost oraz ontogenezę roślin. Wniósł istotny wkład w rozwój dydaktyk przedmiotowych w naszej uczelni.

nia rudymentów metodologii badań psychologicznych i pedagogicznych. Stąd prace te mają charakter interdyscyplinarny i jako takie mieszczą się w nurcie światowych badań z zakresu dydaktyki matematyki.

Wiem, że masz bogaty i różnorodny dorobek naukowy. Ciekaw jestem, jaki jest Twój stosunek do tych prac, jak je oceniasz z perspektywy kilkunastu czy nawet kilkudziesięciu lat, czy prace z dydaktyki matematyki szybko się starzeją, kto je czyta i wykorzystuje?

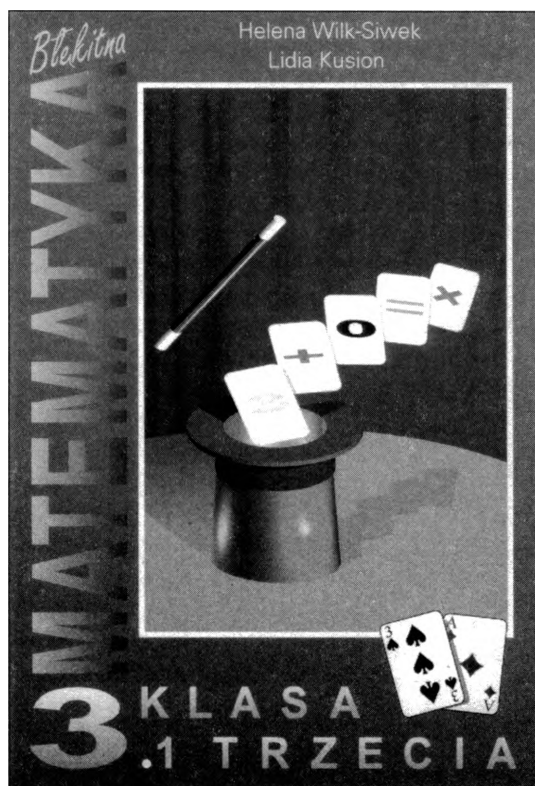
— Łącznie na mój opublikowany dorobek składa się ponad sto prac, w tym książki, rozprawy i artykuły naukowe, książki dla nauczycieli i podręczniki szkolne. W kręgu moich zainteresowań badawczych występują cztery główne obszary zagadnień dydaktycznych obejmujących nauczanie elementów logiki matematycznej w szkole, nauczanie początkowe matematyki, możliwości matematyczne dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim oraz czynnościowe nauczanie matematyki.

W zakresie nauczania elementów logiki moje badania skupiały się na stosunku pojęć i praw logiki formalnej do wyrażanego w języku naturalnym rozumowania ucznia. W badaniach na ten temat starałam się dowiedzieć, w jaki sposób uczeń rozumuje, jakim posługuje się językiem, które struktury logiczne są mu bliższe, jakie trudności napotyka w stosowaniu ścisłego języka matema-

tycznego. Przyjęłam przy tym dwie zasady metodologiczne: nietypowość sytuacji, w których uczeń miał rozwiązać zadanie i porównanie wyników rozwiązań zadań formułowanych w różnych językach. Niektóre wyniki studiów z zakresu nauczania logiki matematycznej w szkole występują niemal we wszystkich podejmowanych później przeze mnie projektach i od z górą ćwierćwiecza towarzyszą moim poszukiwaniom optymalnych metod, technik i narzędzi badań poznania matematycznego dzieci i młodzieży. Wykorzystują je do dziś dydaktycy matematyki i studenci, kandydaci na nauczycieli.

Wydaże się, że kluczową rolę w tym, czy człowiek polubi matematykę i pozna jej walory i swoiste piękno, odgrywa nauczanie początkowe, czyli wczesny etap poznania matematycznego dziecka. Czy jesteś podobnego zdania?

— Tak, nie ulega wątpliwości, że tak w matematyce, jak i w innych zakresach aktywności człowieka zamilowanie, a i elementarne kompetencje zdobywa on we wczesnych okresach życia — żeby przywołać mądre przysłowie: „czego się Jaś nie nauczył, tego Jan umieć nie będzie”. Stąd zawsze interesowałam się nauczaniem początkowym matematyki jako ważnym etapem przekazywania dzieciom rudymentów wiedzy i umiejętności na temat matematycznego wymiaru rzeczywistości, czyli matematycznego świata wokół nich, wśród nich, a nawet w nich samych. Stanowi to drugi, istotny nurt moich zainteresowań poznawczych i czynności aplikacyjnych. Obok licznych artykułów adresowanych do nauczycieli za pośrednictwem „Oświaty i Wychowania” i wykładów telewizyjnych w ramach Nauczycielskiego Uniwersytetu Radiowo-Telewizyjnego, opracowałam jako autorka bądź współautorka kilka rozdziałów do zbiorowego dzieła *Nauczanie początkowe matematyki*. Teksty te zostały oparte na licznych obserwacjach procesu nauczania i uczenia się matematyki oraz na badaniach empi-



rycznych prowadzonych w środowisku krakowskich dydaktyków i nauczycieli matematyki.

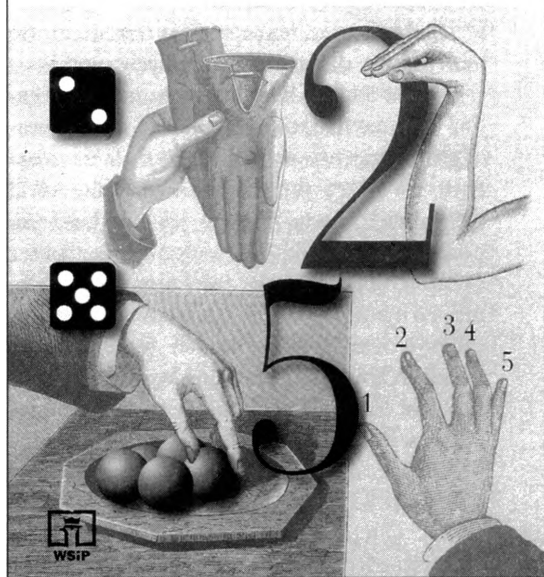
Moje projekty badawcze na temat możliwości matematycznych dzieci w młodszym wieku szkolnym obejmowały przede wszystkim nietypowe zadania oraz różne ich sformułowania, na przykład w języku konkretnych czynności, obrazów lub prostego języka symbolicznego. Wyniki tych badań ujawniły, że dzieci nie rozumieją formalnych przekształceń na wyrażeniach arytmetycznych, nie pojmują sensu liter stosowanych do zapisu praw działań i rozwiązywania równań, mają trudności z matematyzacją treści zadań tekstowych i z geometryczną schematyzacją stosunków przestrzennych. Badania potwierdziły wcześniejsze domniemania i potoczne obserwacje o tym, że w poznaniu dziecka dominującą rolę odgrywają elementy jego naturalnego środowiska, że zatem nauczanie realistyczne, bliskie jego codziennym doświadczeniom, oparte na własnej aktywności jest najbardziej wartościową i stosowną strategią kształcenia matematycznego na tym poziomie szkoły. Wyniki tych badań były przedmiotem moich doniesień na konferencjach krajowych i zagranicznych, w których brałam udział w latach 1991–96.

Muszę podkreślić, że opracowane na podstawie tych badań podręczniki szkolne, w szczególności podręczniki dla klas I–III z serii *Błękitnej Matematyki*, które powstały w Zakładzie Czynnościowego Nauczania Matematyki Akademii Pedagogicznej, są lubiane przez dzieci i cenione przez nauczycieli. Otrzymaliśmy wiele komplementujących listów od uczniów i zarazem wiele pochwał od nauczycieli i pracowników nadzoru oświatowego. Niemniej jednak mamy świadomość, że podręczniki te starzeją się, a obowiązująca dotychczas koncepcja nauczania przedmiotowego jest dziś wypierana przez nauczanie zintegrowane.

Helena Siwek



CZYNNOŚCIOWE NAUCZANIE MATEMATYKI



Również dzieci niepełnosprawne i ich matematyczne kształcenie stało się dość wcześnie przedmiotem Twoich badań. Co sprawiło, że zainteresowałaś się tym zagadnieniem?

— Na początku lat siedemdziesiątych zlecono mi zajęcia z podstaw matematyki na pedagogice specjalnej i zarazem — wspólnie z pedagogiem prof. Janiną Wyczasany — opracowanie podręczników matematyki dla szkoły specjalnej. Aby to zrobić odpowiedzialnie, rozpoczęłam badania na temat możliwości matematycznych dzieci umysłowo upośledzonych w stopniu lekkim. Badania te zaowocowały dobrze przyjętą pracą habilitacyjną, kilkoma artykułami opublikowanymi w kraju i za granicą oraz referatami wygłoszonymi na konferencjach krajowych i międzynarodowych. Ważnym śladem moich zainteresowań z tego zakresu jest obszerne czte-

roarkuszowe studium *Rapport d'un fragment de recherche sur le développement de simples activités mathématiques chez des enfants légèrement handicapés de l'école élémentaire* opublikowane w renomowanym periodyku „Recherche en didactique de mathématiques 10” (Grenoble, 1/1989).

Badania nad nauczaniem-uczeniem się matematyki dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim kontynuowałam po uzyskaniu stopnia naukowego doktora habilitowanego. Skoncentrowałam się jednak na efektywności pracy nauczycieli i uczniów szkół specjalnych, badając takie jej składniki jak poziom wiadomości osiągniętych przez uczniów, ocena umiejętności operowania elementarnymi pojęciami i prawami matematycznymi oraz możliwości ich wykorzystania w rozwiązywaniu zadań praktycznych. Podstawowe rezultaty tych badań zostały zreferowane w kilku artykułach z lat 1988–92 oraz w książce *Możliwości matematyczne uczniów szkoły specjalnej* (Warszawa 1992; wyd. II 1995). Obejmuje ona informacje na temat efektywności kształcenia matematycznego w szkole specjalnej w kontekście aktywności matematycznej uczniów, czyli naśladowania rozumnego, dostrzegania prawidłowości i analogii oraz operacji odwrotnych. Wyniki tych badań zostały zastosowane w opracowaniu projektu programu nauczania matematyki w szkole specjalnej dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Posłużyły one również w opracowaniu podręczników matematyki dla klasy V (1996), VI (1997) i I gimnazjum (2000) zreformowanej szkoły specjalnej. Mam wielką satysfakcję z tego, że podręczniki te cieszą się uznaniem uczniów i nauczycieli.

A co z teorią czynnościowego nauczania matematyki, która nie tylko brzmi atrakcyjnie, ale zapewne stwarza nadzieję na pozytywne zmiany w nauczaniu matematyki, przywrócenie temu przedmiotowi rangi, jaką kiedyś

miał w szkole i całej edukacji, złagodzenie trudności uczniów w rozumieniu i stosowaniu matematyki?

— Istotnie, w ostatnim dziesięcioleciu zwróciłam się ku czynnościowemu nauczaniu matematyki jako wiele obiecującej strategii kształcenia matematycznego, zwłaszcza w dobie kształtowania się tzw. informatycznego społeczeństwa, które przenika do Polski wraz z transformacją ustrojową i stanowi jedną z najważniejszych idei obecnej reformy szkolnej. Zagadnienia te rozwijam w książce *Czynnościowe nauczanie matematyki* (1998). Ogólnie biorąc, podejmuję w niej próbę uzasadnienia konieczności radykalnego przełomu w nauczaniu matematyki w kierunku czynności i działania dziecka w realnym środowisku, aktywnego kształtowania pojęć matematycznych na podstawie doświadczeń ucznia, wreszcie — bezpośredniego aplikowania wiedzy i umiejętności matematycznych ucznia w konkretnych sytuacjach życiowych. Zarazem pośrednio postuluję rezygnację z nadmiernego formalizowania matematyki szkolnej i zaniechanie ambicji akademickich w jej nauczaniu w szkole masowej. Sądzę, że nauczanie matematyki powinno zostać pełniej oparte na czynnościach konkretnych i czynnościach wyobrażonych, na gruncie których można dopiero budować czynności abstrakcyjne. Jest to pogląd odbiegający od zapastrywania, z którym utożsamiałam się poprzednio, kiedy wierzyłam, że struktura logiczna, ścisły, sformalizowany i symboliczny język matematyczny są tak samo ważne jak treści matematyczne.

Dziś, po latach doświadczeń badawczych i obserwacji światowych tendencji w nauczaniu matematyki, skłaniam się w stronę innego wyboru dróg edukacji matematycznej. Ów wybór nawiązuje wyraźnie do postulatów pedagogiki Nowego Wychowania, zwłaszcza do żywych swego czasu w Polsce i wciąż aktualnych idei edukacyjnych Johna Deweya

i Jeana Piageta. W wyniku licznych studiów dorobku dwudziestowiecznej pedagogiki progresywistycznej, a i psychologii poznania doszłam do przekonania, że matematyka elementarna może stać się dla ucznia o wiele bardziej atrakcyjna w systemie nauczania integralnego, niż w systemie nauczania przedmiotowego. Pogląd ten jest odmienny od stanowiska niektórych matematyków i dydaktyków matematyki, którzy w integracji kształcenia widzą zagrożenie dla kształcenia matematycznego uczniów. Realizacja przekonania o skuteczności integralnego systemu nauczania znajduje zastosowanie w opracowywanym obecnie przeze mnie projekcie „Tęczowej Szkoły”. W projekcie tym przedstawiam dzieciom z klas I–III całościowy obraz świata, rezygnując z podziału na siedem przedmiotów nauczania. Dziecko zdobywa wiedzę o przyrodzie, społeczeństwie, kulturze, technice za pośrednictwem metody czynnościowej, realistycznej i problemowej. Kształcenie matematyczne umiejscowione w ciekawych kontekstach jest dla dzieci żywe, frapujące i wyzwalające aktywność oraz różne formy komunikacji. W ramach realizacji tego projektu opracowałam wspólnie z zespołem „Program realistyczno-czynnościowego kształcenia w klasach I–III szkoły podstawowej — Nauczanie zintegrowane oraz Program realistyczno-czynnościowego kształcenia w klasach IV–VI szkoły podstawowej — Matematyka”. Na ukończeniu jest również *Mój jedyny podręcznik*, jeden z nielicznych w Polsce w pełni zintegrowanych podręczników edukacji wczesnoszkolnej.

Widzę, że masz rozległe zainteresowania humanistyczne, zwłaszcza pedagogiczne i że nie można Cię kojarzyć z bezdusznym matematykiem i pełną regulek, nakazów i zakazów matematyką szkolną, która zamiast myślenia wzbudzała trwogę wśród pokoleń dzieci i młodzieży.

— Dziś taka matematyka nie ma szans, a rozsiewający w szkole terror nauczyciel matematyki powinien czym prędzej zrezygnować z pracy pedagogicznej. Trzeba szukać nowych rozwiązań — zwłaszcza metodycznych — na gruncie budowanych teorii poznania matematycznego dzieci i młodzieży, aby matematyka przyciągała swoim powabem więcej, coraz więcej uczniów i aby stawała się dla nich czynnikiem wzbogacania osobowości, a nie zarzewiem strachu i niechęci do szkoły i nauczyciela. Matematyk nie powinien uciekać od humanistyki, w tym zwłaszcza od historii. Spełniając ten postulat, podjęłam kiedyś źródłowe badania i studia biograficzne poświęcone polskim matematykom, fizykom i Technikom. Dla potrzeb *Słownika sławnych i zasłużonych Polaków*, redagowanego przez prof. Feliksa Kiryka, opracowałam 101 biogramów, w których akcent położyłam nie tylko na dorobek naukowy wybitnych uczonych XIX i XX w., ale także na ich myśl dydaktyczną. Stwierdziłam ponad wszelką wątpliwość silny związek polskich matematyków przełomu XIX i XX w. z ideami Nowego Wychowania i to także wpłynęło na reorientację mojego myślenia o matematyce szkolnej.

Zapewne moglibyśmy jeszcze długo rozmawiać o Twoich osiągnięciach naukowych, bo jest ich przecież немало. Bardzo cieszę się z Twoich sukcesów i wierzę mi, że jako nauczyciel mam wielką satysfakcję z tych osiągnięć, bo doświadczam nauczycielskiego spełnienia. Dziękuję za rozmowę i życzę dalszych sukcesów.

— Ja także dziękuję i zapewniam, że nigdy nie zapominam o moich nauczycielach, zwłaszcza o tych, którzy byli moimi zawodowymi idolami. Rzecz oczywista, że do nich zaliczam Pana Rektora.

Halina Turkiewicz

Wczoraj i dziś polonistyki Uniwersytetu Pedagogicznego w Wilnie

Historia naszej polonistyki zaczyna się w 1951 r., kiedy to w Nowej Wilejce założono Instytut Nauczycielski, przygotowujący kadrę pedagogiczną dla szkół polskich na Litwie. To właśnie tutaj ukształtował się zespół nauczycieli akademickich, dzięki któremu w 1952 r. mogła powstać Katedra Języka Polskiego i Literatury, kierowana przez Annę Kaupuz. Ówczesni pracownicy katedry (Irena Kaszkarowa, Genadiusz Rakitski, Margarita Lemberg, Helena Gustin) byli absolwentami uniwersytetów w Moskwie i Leningradzie. W Instytucie Nauczycielskim rozpoczął też swoją wieloletnią kadencję dziekana, później — prodziekana Wydziału Polonistyki, historyk Włodzimierz Czeczot.

Nowy etap działalności dydaktyczno-naukowej wymienionej placówki rozpoczął się w roku akademickim 1961/1962, kiedy to Wydział Polonistyki został przeniesiony do Instytutu Pedagogicznego w Wilnie (odpowiednik WSP). Funkcje dziekana pełnił nadal W. Czeczot, kierownikiem katedry został G. Rakitski, a jej skład osobowy uzupełniła pracująca do dzisiaj Maria Niedźwiecka.

W 1969 roku dokonano kolejnej reorganizacji. Wydział Polonistyki, jako mniej liczny, nazwano Oddziałem Języka Polskiego i Literatury i włączono do Wydziału Języków Obcych. Prodziekanem tego wydziału został W. Czeczot, który zapewniając polonistyce dość dużą, jak na owe czasy, autonomię, stał u jej steru aż do swojego odejścia na emeryturę w 1988 r. Jego następcami byli: w latach 1988–1989 — docent Katedry Filozofii Jan Ciechanowicz, a w latach 1989–

–1994 st. wykł. Maria Niedźwiecka. Od roku 1995 funkcję tę pełni doc. Romuald Naruniec.

Zaszły też zmiany personalne w kierownictwie katedry. W latach 1983–1987 kierownikiem Katedry Języka Polskiego i Literatury była docent Anna Kaupuz, zaś w latach 1987–1991 — st. wykł. Maria Niedźwiecka.

Ostatnia większa reorganizacja miała miejsce w 1991 roku. Oddział Języka Polskiego i Literatury włączono wówczas do Wydziału Języka Rosyjskiego i Literatury tworząc w ten sposób Wydział Sławistyki (dziekan — doc. Gintautas Kundrotas). Istnienie takiego wydziału uzasadniał dodatkowo fakt, że w tym samym roku powstała Katedra Białorutenistyki.

W takich ramach organizacyjnych polonistyka funkcjonuje do dzisiaj. Ponieważ w ostatnim dziesięcioleciu, dzięki większym możliwościom kontaktu z Polską, ożywiła się w znacznym stopniu działalność naukowa polonistów, katedrę przemianowano na Katedrę Filologii Polskiej. Jej pracą kieruje od 1991 roku niżej podpisana.

Doc. dr Halina Turkiewicz studiowała filologię polską w Instytucie Pedagogicznym w Wilnie oraz na Uniwersytecie Warszawskim. Doktoryzowała się na Uniwersytecie Moskiewskim w 1991 r. na podstawie rozprawy o powieściach Jarosława Iwaszkiewicza. Pracuje w Katedrze Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Wilnie, którą kieruje od 1991 r. Przedmiotem jej badań naukowych jest literatura polska XX w., zwłaszcza twórczość międzywojennych regionalistów wileńskich.

Aktywizacji w latach 90. działalności naukowej młodej generacji polonistów sprzyjało też to, że rozwijała się ona na przygotowanym niejako gruncie. Kierunek pracy naukowej wyznaczyła już pierwsza kierowniczka katedry doc. Anna Kaupuż (1924–1994), która badała polsko-litewsko-rosyjskie związki językowo-literackie i, jako pierwsza, w r. 1971 obroniła na Uniwersytecie Leningradzkim rozprawę doktorską *Szkice do historii filologii słowiańskiej Uniwersytetu Wileńskiego na początku XIX w. (1803–1832)*.

Dzisiejsi pracownicy naukowcy katedry (8 osób) to w ogromnej większości absolwenci rodzimej polonistyki. Swego rodzaju nestorem jest dla nas Maria Niedźwiecka, która od wielu lat prowadzi wykłady i ćwiczenia z literatury polskiego romantyzmu i pozytywizmu. Opublikowała немало prac na tematy, które można sprowadzić do wspólnego mianownika «Kraszewski i Litwa».

Młodsze pokolenie pracowników, które zasiłowało na przełomie lat 80–90., za przedmiot badań naukowych, podobnie jak ich starsi koledzy, obiera najczęściej problematykę związaną ze specyfiką regionu, tzn. Wileńszczyzny. Świadczą o tym tematy obronionych w latach 90. rozpraw doktorskich.

W 1994 r., na przykład, Romuald Naruńiec obronił na Uniwersytecie Warszawskim pracę doktorską na temat *Michał Baliński jako mecenas polsko-litewskich więzi kulturowych* (promotorem był wybitny znawca romantyzmu prof. Z. Sudolski). Rok później ukazało się wydanie książkowe tej rozprawy. Przy okazji warto odnotować «przełomowe», w pewnym sensie, znaczenie tego faktu, gdyż jest to pierwsza w naszej placówce rozprawa obroniona w Polsce.

Poza tym na Uniwersytecie Warszawskim zostały także obronione dwie prace z zakresu językoznawstwa. W 1996 r. jedna z naszych koleżanek, nb. absolwentka m.in. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Barbara Dwilewicz obroniła przygotowaną pod kierunkiem prof.

E. Smułkowej rozprawę *Język mieszkańców wsi Bujwidze w rejonie wileńskim*, zaś w 1999 roku Irena Masojć — rozprawę *Regionalne cechy morfo-syntaktyczne polskiego języka literackiego na Wileńszczyźnie*.

Mamy także doktorów wypromowanych przez inne uczelnie w Polsce. W 1997 r. na Uniwersytecie M. Kopernika w Toruniu odbyła się obrona rozprawy doktorskiej Jana Sawickiego *Michał Römer a problemy narodowościowe na ziemiach byłego Wielkiego Księstwa Litewskiego* (promotor — prof. S. Kalembka). Wydanie książkowe tej rozprawy zainteresowało także odbiorców na Litwie, z myślą o których przygotowano litewski przekład książki.

W tym roku do grona doktorów katedry dołączyła Krystyna Syrnicka, która na Uniwersytecie Wrocławskim obroniła rozprawę *Przestrzeń grzebalna jako tekst kultury. Polskie inskrypcje nagrobne na Litwie* (promotor — prof. J. Kolbuszewski). Do obrony przygotowuje się także najmłodsza z nas, asystentka Henryka Sokołowska, intensywnie pracująca nad tematem *O kompetencji komunikacyjnej i świadomości językowej uczniów szkół polskich na Litwie*. Należałoby również podkreślić, że tego rodzaju prace powstają często jedynie dzięki prawdziwej pasji badawczej, dzięki bezinteresowności, wielkiej pracowitości, a nieraz i poświęceniu naukowców. Chodzi o to, że wykładowców uczelni obowiązują wysokie pensa, a to oznacza, że bardzo dużo czasu pochłania nam dydaktyka. Ponadto, wzorem naszych poprzedników, staramy się nie tracić więzi ze szkołą. Starsze wykładowczynie J. Kaszkarowa (1927–1990), M. Lemberg (1930–1993), M. Niedźwiecka w ciągu wielu lat były niezastąpionymi autorkami podręczników języka polskiego i literatury dla szkół polskich na Litwie. Kontynuujemy tę tradycję (z uszczerbkiem, co rozumiame, dla pracy naukowej). Trudno znaleźć w katedrze osoby, które nie miałyby do czynienia z pisaniem, recenzowaniem podręczników,

przygotowywaniem antologii, programów, testów dla szkół polskich na Litwie. Dlatego też często stajemy przed dylematem: co ważniejsze? Liczba publikacji *stricto* naukowych podnosi, bez wątpienia, prestiż katedry, jednakże ten dorobek jest niekiedy traktowany przez nauczycieli jako „nauka dla nauki”. Ich bardziej cieszy dobrze napisany podręcznik,

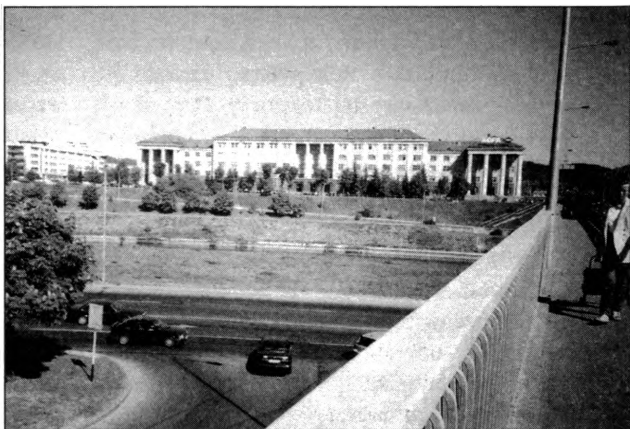
poradnik metodyczny itp. W tej sytuacji staramy się często pogodzić kilka kierunków działań, przekształcając się w „siłaczki” i... „siłaczy”.

Ponieważ zależy nam na stałym podnoszeniu zarówno poziomu dydaktyki, jak i badań naukowych, bardzo cenimy współpracę z uczelniami w Polsce. Cieszymy się niezmiernie, że do zawartych wcześniej umów o współpracy z Uniwersytetem Wrocławskim, Wydziałem Humanistycznym UMK w Toruniu doszła ostatnio, głównie dzięki inicjatywie prof. Haliny Bursztyńskiej, podobna umowa z Wydziałem Humanistycznym Akademii Pedagogicznej w Krakowie. Już dzisiaj przynosi ona konkretne wyniki. Korzystając z okazji chciałabym serdecznie podziękować tym zwłaszcza pracownikom Akademii Pedagogicznej, którzy, jak Zenon Uryga, Stanisław Burkot, Bogusław Gryszkiewicz, Marek Karwala, Stanisław Koziara, odwiedzili już naszą uczelnię dzieląc się swoją bogatą wiedzą ze studentami i pracownikami. Mamy nadzieję, że takich spotkań (oby obopólnie korzystnych!) będzie więcej.

Halina Turkiewicz



Na zdjęciu autorka artykułu,
z prawej doc. Romuald Naruniec



Uniwersytet Pedagogiczny w Wilnie



Fot. Mieczysław Więclawek

Gość z Francji

14 września 2000 r. gościła w Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej **Marguerite Guiraud-Weber**, profesor językoznawstwa w Katedrze Języków Słowiańskich Uniwersytetu Aix-en-Provence we Francji, autorka książek *Exercices de grammaire russe (en collaboration avec N. Korjenevskaja et I. Mikaelian, 1955)*, *Les propositions sans nominatif en russe moderne (1984)*, *L'aspect du verbe russe (1990)* oraz około 80 artykułów i recenzji. Prof. Guiraud-Weber była członkinią najwyższej francuskiej rady uniwersyteckiej — *Comité National des Universités (1996–1999)*. W tym samym okresie zasiadała w jury francuskiego konkursu „agregation” (literatura i gramatyka rosyjska). Obecnie aktywnie uczestniczy w pracy Międzynarodowego Komitetu Sławistów.

Profesor M. Guiraud-Weber wygłosiła w IBiIN AP referat na temat *Funkcjonowanie czasowników zapożyczonych w języku polskim i rosyjskim*. Tezy wykładu:

W rozwoju słownictwa wszystkich języków słowiańskich ważną rolę odegrały zapożyczenia z języków zachodnioeuropejskich, łaciny i greki. W polskim i rosyjskim funkcjonuje wiele czasowników pochodzenia obcego. Przeniknęły one do obu języków różnymi drogami, a proces ich asymilacji był niejednakowy.

Analiza słowotwórczych procesów asymilacyjnych, ich tempa i rozwoju w obu językach wskazuje, że pomimo pozornych podobieństw reakcja obu systemów językowych na elementy obce jest diametralnie różna. Zapożyczenia czasownikowe mogą być rozpatrywane nie tylko w obrębie słownictwa, ale i gramatyki *sensu stricto*, bowiem chodzi o adaptację leksemów bez wyrażonej kate-

gorii aspektu do systemów, gdzie ta kategoria istnieje. W tej sytuacji zapożyczany w jednolitej, bezaspektowej postaci czasownik musi się „rozdzielić”, by dostosować się do warunków binarności aspektowej.

Język rosyjski, mimo wielkiej łatwości, z jaką przyswaja sobie elementy obce, wykazuje spory opór w zakresie ich pełnej słowotwórczej asymilacji. Duża część czasowników zapożyczonych nie poddaje się ani prefiksacji, ani wtórnej sufiksacji, w związku z czym nie zostaje włączona do aspektowego systemu binarnego i pozostaje na jego peryferiach w postaci tzw. czasowników dwuaspektowych. Ostatnie badania wskazują, że ich liczba w języku rosyjskim jest tak znaczna, iż należy je traktować jako normalną kategorię gramatyczną czasownika rosyjskiego.

W języku polskim przyswajanie czasowników z obcym rdzeniem zachodzi o wiele szybciej i swobodniej. Do zapożyczonego czasownika prawie natychmiast przyłącza się prefiks, co zapewnia mu wejście do normalnego systemu par aspektowych. Na peryferii systemu pozostają tylko bardzo nieliczne i rzadkie w użyciu czasowniki dwuaspektowe typu „kanonizować” czy „nostryfikować”. Trudno traktować je inaczej niż jako wyjątki.

Funkcjonowanie zapożyczeń czasownikowych przypomina losy rzeczowników nieodmiennych w obu językach. W języku rosyjskim są one bardzo liczne i chociaż historia ich jest stosunkowo krótka (sięgają one korzeniami do XVIII wieku), liczba ich stale wzrasta. W XIX w. należały tu tylko rze-

czowniki obcego pochodzenia zakończone na spółgłoskę inną niż „a” nieakcentowane typu *bwro*, *pal'to*, *kośe*, podczas gdy w XX w. znalazło się w tej grupie wiele słów pochodzenia rodzimego, takich jak niektóre skrótowce, nazwiska zakończone na *-ko* i toponimy na *-ino* i *-owo*. Leksemy nieodmienne tworzą więc specjalną kategorię fleksyjną rzeczownika rosyjskiego.

W języku polskim sytuacja jest odmienna. Leksemy zapożyczone typu *biuro* czy *metro* odmieniają się i zawsze się odmieniały. Niewielka grupa rzeczowników nieodmiennych typu *attaché* i *jury* nie wzbogaca się słowami pochodzenia rodzimego. Wyjątkiem są nazwiska obce, które sprawiają niekiedy Polakom kłopoty poprawnościowe. W mowie i w piśmie można zaobserwować wahania w tym zakresie, lecz zwolennicy poprawności językowej zalecają traktowanie tych nazwisk zgodnie z polskimi regułami fleksyjnymi. „Nieodmienianie nazwisk jest rażącym naruszeniem normy językowej” — czytamy w „Poradniku Językowym” (1996/10).

Przy porównywaniu reakcji obu języków na obecność elementów obcych zwraca uwagę wyjątkowa giętkość języka polskiego, który od wieków wypracował sobie sprawne mechanizmy asymilacyjne i włącza elementy obce do własnych kategorii. Język rosyjski natomiast jest raczej skłonny tworzyć dla nich specjalne kategorie, obciążając system językowy nowymi modelami.

Notował Maciej Kawka

Janusz Morbitzer

Od *homo sapiens* do *homo computerus*

Pojęcie *homo sapiens* ma pozytywną konotację. W odróżnieniu od innych istot człowiek posługuje się językiem i narzędziami, posiada zdolność do kreowania pojęć i symboli, abstrakcji i uogólnień. Wykorzystując swoją wyobraźnię twórczą nieustannie konstruuje nowe narzędzia. „Człowiek myślący” oznacza też, że jesteśmy zdolni do refleksji, tworzymy i przestrzegamy określonych norm i kodeksów postępowania, uznajemy pewien system wartości. Potrafimy dokonywać właściwych życiowych wyborów. Uważamy się za istoty mądre, które potrafiły podporządkować sobie świat przyrody, próbujemy nawet przystosować się do życia w przestrzeni pozaziemskiej. Czasami jednak, gdy objawiają się nam skumulowane ujemne skutki naszych działań, gdy nagle odkrywamy, że to, co postrzegamy jako szczytowy przejaw ludzkiej mądrości — nauka i technika — przynoszą nam cierpienia i nowe rodzaje schorzeń, zaczynamy się zastanawiać nad istotą tak pojmowanej mądrości.

W układzie człowiek — technika brak jest symetrii. Człowiek zmienia się bardzo wolno, technika zaś nieprawdopodobnie szybko. Wrodzone lenistwo człowieka inspirowane go do nieustannych poszukiwań urządzeń technicznych, które — choćby częściowo — potrafiłyby go zastąpić w pracy, zminimalizować wysiłek, poprawić warunki, w jakich ta praca jest wykonywana. Istnieje kilka koncepcji określających relację człowiek — świat techniki. W tych rozważaniach zawężymy je do układu człowiek — technologie informacyjne.

Koncepcja optymistyczna wskazuje na nadzwyczajne możliwości rozwoju wypływające z powszechnej komputeryzacji i budowy społeczeństw informacyjnych, tj. takich, w których informacja jest kluczowym produktem, a wiedza nowym ekonomicznym zasobem i niezbędnym bogactwem. Ta lansowana od kilkunastu lat teza okazała się nietrafną. Pojawienie się w naszych domach komputerów wcale nie spowodowało, że mamy więcej czasu na realizację własnych zainteresowań i na odpoczynek. Wprost przeciwnie: samo usiłowanie nadążania za przemianami dokonującymi się w obszarze technologii informacyjnych zabiera tak dużo czasu, że nie starcza go już na inne działania. Olbrzymi postęp w zakresie techniki i technologii informacyjnych tworzony jest przez bardzo wąskie, doskonale opłacane i działające głównie w USA elity intelektualne, zaś wielu tzw. przeciętnych obywateli ma poważne problemy, aby nauczyć się prawidłowo z tych zdobyczy korzystać. Ponadto pojawienie się komputera w domu spowodowało, że pojęcie czasu pracy nabrało innego znaczenia. Jeśli praca związana jest z przetwarzaniem informacji (np. księgowy, programista, dziennikarz, grafik komputerowy itp.), to coraz większą część obowiązków zawodowych wykonujemy w domu. Cóż, stojące na biurku „narzędzie pracy” jest bardzo kuszącą perspektywą zwiększenia wydajności, podniesienia estetyki, czy też po prostu zmieszczenia się w terminie z wykonywanymi działaniami.

Druga koncepcja, pozostająca w opozycji do pierwszej, przestrzega przed rosnącą tech-

nicyzacją ludzkiej egzystencji. Jest tu sporo poważnych argumentów i obaw przed zdominowaniem komunikacji międzyludzkiej przez maszyny, zredukowania jej do interakcji człowiek-maszyna.

Trzecia koncepcja zakłada, że narzędzia są ślepe, tj. nie widzą celów, którym mają służyć i społeczne skutki technicyzacji zależą wyłącznie od intencji człowieka. Ze względu na pozorną racjonalność ten sposób myślenia jest dość powszechny. Subiektywizuje on jednak nadmiernie problem, ujmując go wyłącznie w kategoriach dobrej i złej woli człowieka.

Scenariusz najbardziej prawdopodobny zakłada, że użytek, jaki czynimy z techniki, tylko w części zależy od nas samych, w części zaś jest zdeterminowany przez naturę samej techniki. Możemy jedynie starać się tak kształtować proporcje pomiędzy tymi czynnikami, by minimalizować szkody i maksymalizować korzyści.

Trafność ostatniej koncepcji można najłatwiej wyjaśnić na przykładzie motoryzacji. Budowa i przeznaczenie samochodu determinują jego zastosowanie. Musi on jeździć po drogach. Jest rzeczą oczywistą, że rosnąca liczba samochodów oznacza wzrost prawdopodobieństwa „spotkania” pojazdu z pieszym, stwarzając tym samym większe zagrożenie dla człowieka. Co możemy tu zrobić? Przede wszystkim poprzez odpowiednią infrastrukturę starać się oddzielać ruch samochodowy od pieszego, tworzyć racjonalne przepisy prawne, zwiększać świadomość wszystkich uczestników ruchu. Nie wyeliminuje to zupełnie ofiar śmiertelnych, pozwoli jednak znacznie ograniczyć ich liczbę.

Nie wszyscy ludzie biorą jednakowy udział w budowaniu społeczeństwa informacyjnego. Warunkiem pełnego uczestnictwa w tym procesie jest bowiem posiadanie dostępu do sprzętu komputerowego pracującego w sieci oraz umiejętności jego wykorzystania. Wyraźnie rysują się tu zatem dwie

bariery: finansowa i intelektualna. O ile społeczeństwo informacyjne jest dla każdego, o tyle cywilizacja informatyczna — rozumiana jako stan rozwoju społeczeństwa informacyjnego, określany m.in. dostępnością środków i umiejętności produkcyjnych — staje się przywilejem głównie ludzi zamożnych. Również ze względu na posiadane wykształcenie i wiek dostęp do technologii informacyjnych jest limitowany. Prowadzone w ostatnich latach w Holandii i Francji badania dowiodły, że poszczególne pokolenia preferują te media, które odkryły wchodząc w swoje dorosłe życie oraz że w wieku ok. 70 lat zanika zainteresowanie dla technologii i występuje tendencja do traktowania ich jako niedostępnych i nieprzyjaznych. Trudno zatem oczekiwać, by osoby starsze, o gorszym zazwyczaj statusie materialnym, brały udział w kreowaniu społeczeństwa informacyjnego. Problem ten jest szczególnie istotny w Europie, która jest starzejącym się kontynentem. W wielu krajach, głównie w Wielkiej Brytanii, Francji, Hiszpanii, Holandii, Finlandii i Niemczech przewiduje się wkrótce znaczny wzrost liczby osób powyżej 65. roku życia przy jednoczesnym zmniejszaniu się ogólnej liczby ludności. Coraz większej populacji przyjdzie zatem żyć niejako na marginesie wydarzeń ze świata techniki i technologii i to — paradoksalnie — w sytuacji, gdy osoby te, dysponując dużą ilością czasu wolnego, będą obciążone typowymi problemami wieku starszego: chorobami, samotnością i potrzebą kontaktu, a więc takimi, w zaspokojeniu których Internet mógłby być, obok innych mediów, częściowo przydatny.

Opisane tu bariery powodują zjawisko rozwarstwiania się społeczeństwa. Umberto Eco twierdzi, że przyszłe społeczeństwo będzie podzielone na trzy klasy. Na szczycie hierarchii znajdzie się tzw. kognitariat (ang. *information upper class*) — elita technomenedżerska, multimedialna arystokracja, która będzie programować społeczeństwa i wdrażać

skuteczne mechanizmy kontroli nad nimi. Są to wąskie grupy ludzi, dysponujące dużym kapitałem finansowym i związanym z tym dostępem do mediów oraz intelektualistami i naukowcy, dysponujący wiedzą i gotowością do jej wykorzystania w interesie rządzących elit. Digitariat, czyli proletariat epoki komputera i sieci, stanowić będą osoby wykorzystujące komputer w swojej działalności zawodowej czy rozrywkowej, ale nie mające wpływu na tworzenie informacji. Warstwę najniższą tworzyć będzie tzw. telewizyjny proletariat (ang. *information underclass*), radośnie akceptujący oglądanie tasiemcowych seriali, produkcji głównie środkowo- i południowoamerykańskiej, pozwalających przenieść się w pełen intryg świat ludzi bogatych, oderwanych od realiów dnia codziennego.

Kryterium nowych podziałów społecznych stanowi zróżnicowany dostęp do technologii informacyjnych, a zwłaszcza Internetu, które dzielą świat na „podłączonych” i „nie podłączonych”. W dużej mierze występuje tu zjawisko utrwalania, a nawet wzmacniania tradycyjnych podziałów, gdyż ludzie mniej zamożni, których nie stać ani na kształcenie, ani na zakup komputera i podłączenie się do sieci, są głównymi kandydatami do najniższej warstwy społeczeństwa informacyjnego, co jeszcze bardziej pogłębia ich zaściankowość. Ludzie ci pozostaną w społeczeństwie informacyjnym na pobożach infostrad.

Komputer, z jednej strony jest narzędziem łączącym świat techniki i humanistyki, z drugiej zaś nie daje się łatwo zintegrować kulturowo. Przypomina człowiekowi jego odwieczny los Syzyfa: każda pokonana bariera odsłania nową, trudniejszą do pokonania, a każdy rozwiązany problem generuje kilka innych, trudniejszych do rozwiązania. Przykładów tego można przytoczyć wiele. Oto najważniejsza dydaktyczna zaleta komputera — praca interakcyjna — obróciła się przeciw człowiekowi, gdyż właśnie dzięki tej cesze dla

wielu ludzi komputer stał się interakcyjnym partnerem, zastępując żywego człowieka, prowadząc do uzależnień i innych patologii. Włączenie do procesu edukacyjnego Internetu, bez którego większość szkół nie wyobraża już sobie swojego istnienia, spowodowało, że do uczniów często docierają treści dla nauczycieli i rodziców kłopotliwe. Wreszcie, upowszechnienie komputerów i technologii informacyjnych, które miało zapewnić człowiekowi więcej czasu wolnego, wypełnia ten czas coraz pełniej, a zróżnicowany dostęp do technologii informacyjnych stał się przyczyną nowych podziałów społecznych.

Do głębokiej refleksji skłania aforyzm angielskiego poety, dramaturga, krytyka i eseisty, laureata nagrody Nobla z 1948 roku, Thomasa Stearnsa Eliota:

Gdzie się podziła nasza mądrość, którą zastąpiła wiedza.

Gdzie się podziła nasza wiedza, którą zastąpiła informacja.

Powyższa sentencja pozwala na stwierdzenie, że informacja to mniej niż wiedza, mądrość zaś jest pojęciem nadrzędnym wobec wiedzy.

Istotnie, człowiek epoki komputerów — *homo computerus* — głównie dzięki mediom elektronicznym, a zwłaszcza Internetowi, bombardowany jest ogromną ilością informacji, których często nie potrafi właściwie wyselekcjonować i wykorzystać. Współczesna szkoła niemal zupełnie zagubiła piękny, tradycyjny układ mistrz — uczeń. Nastawiona jest na wąski pragmatyzm, skuteczność, na ukształtowanie wyłącznie tych umiejętności, które pozwolą lepiej funkcjonować absolwentowi na rynku pracy. Coraz częściej nie jest to edukacja zorientowana na bezinteresowną wiedzę, wartości, wyobraźnię i humanizm. Szkoła, w przeważającej większości, nie jest zainteresowana kształceniem ludzi, dla których mądrość byłaby ich cechą i dla nich samych wartością. A mądrość to m.in. nieustanne dążenie do poznawania prawdy

z różnych źródeł, umiejętność dokonywania trafnych wyborów i przewidywania konsekwencji własnych decyzji, poddawanie refleksji swoich życiowych doświadczeń i świadome dążenie do wyciągania z nich praktycznych wniosków, odróżnianie spraw ważnych od błahych, zintegrowany sposób myślenia i działania dla rozwiązywania nietypowych i niepowtarzalnych problemów życiowych, dążenie do długiego i dobrego życia, uczciwość i odpowiedzialność — a więc te cechy, które są istotne nie tylko dla jednostki, ale i pożądane z punktu widzenia interesów całego społeczeństwa. Szkoła, w której dominującym medium staje się Internet, nie kształci ucznia ku mądrości. Mądrość i wiedza nie zamieszkują bowiem w książkach, programach komputerowych czy w Internecie. Tam są jedynie informacje. Mądrość i wiedza są zawsze ucieleśnione w człowieku, są zdobywane przez uczącą się osobę i przez nią wykorzystywane. W Internecie informacje prawdziwe sąsiadują z bałamutnymi, treści pozytywne i szlachetne znajdują się obok szkodliwych. Dla określenia negatywnych zjawisk, jakie niesie z sobą Internet, prof. Ryszard Tadeusiewicz wprowadził do polskiej literatury fachowej nowe i bardzo trafne terminy: informacyjny smog, informacyjna mgła oraz informacyjny dym.

Informacyjny smog oznacza nadprodukcję informacji, wynikającą z technicznej łatwości wprowadzania jej do sieci. W odróżnieniu od książki naukowej, której treść na drodze od autora do czytelnika podlega recenzji i redakcyjnemu uszlachetnieniu, w Internecie droga ta jest praktycznie zerowa: informacja wprowadzona przez dowolnego autora jest natychmiast dostępna dla innych użytkowników sieci. Jest to z jednej strony szansa, że głos przeciętnego człowieka dotrze do milionów ludzi na całym świecie, z drugiej zaś, ogromne niebezpieczeństwo rozsyłania do licznych rzesz informacji bezsensownej, nieprawdziwej czy nawet szkodliwej. Paradoksalnie więc

jedne z największych zalet sieci: globalny zasięg i szybkość przesyłania informacji, mogą być także jej głównymi wadami. Wystarczy wspomnieć tu o rozsyłanych ostatnio poprzez sieć wirusach „I love you” czy „Czernobyl”, które sparaliżowały miliony komputerów na całym świecie i przyniosły olbrzymie, wymierne straty finansowe. Łatwość wytwarzania i rozsyłania informacji w połączeniu z brakiem kontroli i oceny ich jakości stanowi często zachętę do uaktywnienia się tych osób, których merytoryczne i moralne kompetencje nie pozwalają im zaistnieć na szerszym forum w inny sposób.

Metafora informacyjnej mgły oznacza ogromne rozproszenie informacji, w rezultacie którego przeglądanie treści w Internecie przypomina czytanie książki, której poszczególne stronicie znajdowałyby się w różnych zakątkach świata. Takie rozproszenie znacznie utrudnia poruszanie się po strukturach informacyjnych oraz wydłuża czas dostępu do informacji i przyczynia się do jej niejednolitości.

Informacyjny dym to treści zatrute nawiścią, ksenofobią, brakiem tolerancji, przemocą i brutalnością, pornografią itd. W Internecie znajdziemy np. strony dla potencjalnych samobójców, które dokładnie instruuja, w jaki sposób rozstać się ze światem, łatwo trafimy na wiele materiałów o treściach rasistowskich itp. Sieć jest znakomitą, bo zapewniającą anonimowość, forum spotkań członków sekt, grup przestępczych, ludzi głoszących skrajne poglądy religijne, polityczne itp.

Wszystkie trzy negatywne aspekty Internetu przenikają się wzajemnie, bo przecież poruszając się w informacyjnej mgłę możemy natrafić na informacyjny dym, który niewątpliwie jest częścią składową informacyjnego smogu. Aby nie zginać w tym zalewie informacyjnym i dokonać wyboru właściwej informacji, użytkownik powinien dysponować własnym aksjologicznym systemem filtrującym

cym. Budowanie takiego filtru to długotrwały proces wychowawczy i dydaktyczny, tworzenie właściwego systemu wartości, rozległej wiedzy i kształcenie ku mądrości. Trzeba też dużej dojrzałości informacyjnej i kogntywnej, aby nie ulec pokusie struktury hipermedialnej, która znakomicie ułatwia szybkie i niemal niezauważalne dla internauty odejście od tematu głównego i przeniesienie uwagi na wątki poboczne, choć być może równie interesujące i często mające bardziej atrakcyjną formę.

W procesie interioryzacji, tj. przekształcania informacji w wiedzę, obecność nauczyciela jest wskazana, gdyż znacznie ten proces przyspiesza i pozwala uniknąć wielu błędów. A proces kształcenia człowieka ku mądrości, jako proces społeczny w ogóle nie jest możliwy bez obecności innych, kompetentnych osób. Tymczasem Internet izoluje jednostkę, powoduje zanikanie więzi społecznych, depersonifikację, oddala ucznia od nauczyciela, zwłaszcza w coraz powszechniejszym i modniejszym wariantcie kształcenia zdalnego. Paradoksalnie Internet oddala od siebie ludzi, którzy powinni być sobie bliscy (np. w rodzinie), a łączy tych, często zupełnie obcych, którzy pozostają w olbrzymim nieraz fizycznym oddaleniu. Tworzy się nowa kategoria ludzi, których nazywamy „elektronicznymi odludkami”. Ludzie ci są członkami powstającej „społeczności komputerowej”, której w przyszłości — dzięki rozwojowi rzeczywistości wirtualnej — prawdopodobnie nie będą nawet potrzebne wyjazdy na wakacje. Są to osoby, które znakomicie potrafią posługiwać się techniką komputerową, przede wszystkim w zakresie jej telekomunikacyjnych zastosowań (poczta elektroniczna, grupy dyskusyjne, internetowe pogawędki itp.), są natomiast całkowicie bezradne w bezpośrednich kontaktach, najczęściej niezdolne do nawiązywania normalnych relacji koleżeństwa, przyjaźni czy miłości. Tymczasem, jak trafnie zauważa C. Stoll — jeden z pionierów

Internetu, autor znakomitej książki *Krzemowe remedium* — „w życiu człowieka najważniejszy jest związek z drugim człowiekiem, a nie kontakty z komputerami”.

Rozwój technologii informacyjnych powoduje, że coraz więcej różnorodnych usług można realizować bez wychodzenia z domu. Dotyczy to zarówno zakupów towarów, rezerwacji wczasów i biletów lotniczych, wykonywania operacji bankowych, zdalnego kształcenia, wysyłania listów, jak i udziału w głosowaniach, wyborach czy referendach. Możliwa staje się zatem realizacja idealnego modelu demokracji bezpośredniej, w której władze informują o swoich zamiarach, a obywatele wyrażają swoje opinie w formie tzw. „permanentnego referendum”. Ta pozorna wygoda ma jednak swoją cenę: obywatel staje się w pełni identyfikowalny. Znane są jego preferencje polityczne, struktura zakupów i sposób spędzania wolnego czasu, a to powoduje, że łatwo może on stać się obiektem nacisków i manipulacji. Tak więc teleinformatyka zwiększa nie tyle szanse demokracji bezpośredniej, ile raczej możliwości programowania elektoratów. Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że rozwój technologii informacyjnych prowadzi do stopniowego zniewolenia intelektualnego i psychicznego wielu ludzi. Ubocznym skutkiem upowszechnienia się realizacji coraz większej gamy usług poprzez Internet jest także zmniejszenie ruchliwości społeczeństwa i związana z tym otyłość. Amerykańscy lekarze ostrzegają, że w krajach o wysokim stopniu rozwoju może ona stać się jedną z największych plag XXI wieku.

Technologie informacyjne stanowią wielką szansę dla rozwoju ludzkości, ale tworzą także nowe bariery i nierówności, niosą z sobą wiele zagrożeń, zarówno dla jednostek, jak i dla całych społeczeństw. Ich świadomość i znajomość jest konieczna, by móc im w porę stawić czoło. W odróżnieniu od innych narzędzi, które — nieumiejętnie wykorzystywane — mogą być dla człowieka niebez-

pieczne, najnowsze zagrożenia komputerowe niosą skutki ukryte i odległe w czasie. Komputer, ze swoją bogatą infrastrukturą, to nie młotek, przy którym braki „warsztatowe” w postaci rozbitego palca odczuwamy natychmiast i boleśnie. W przeciwieństwie do mechaniki, nowoczesna elektronika jest bowiem bardzo wyrafinowana i nieprzejrzysta. Negatywne skutki nieracjonalnego korzystania z komputera i technologii informacyjnych dotyczą zarówno sfery fizycznej, jak i intelektualnej oraz — przede wszystkim — emocjonalnej (psychicznej). Ich opis znacznie jednak wykracza poza ramy niniejszego artykułu i zostanie tu pominięty. Współczesny *homo computerus* nie wyobrażający sobie życia bez nieustannie dostępnego, podłączonego do ogólnosiwiatowej sieci komputera bardzo

często zapomina, że warunkiem dobrego zdrowia jest dbałość o własny wszechstronny rozwój, umiejętność wygospodarowania czasu wolnego przeznaczonego na odpoczynek i rozrywkę oraz podtrzymywanie kontaktów z rodziną i przyjaciółmi. Dostrzegając zatem konieczność korzystania z technologii informacyjnych, także w obszarze edukacyjnym, niezbędne jest przypomnienie, że w społeczeństwie informacyjnym, do którego dążymy, niezwykle ważnym zadaniem rodziców i pedagogów jest dbałość o zachowanie intelektualnej i emocjonalnej tożsamości wychowanka. Chodzi bowiem o budowanie tzw. przyjaznego dla użytkownika społeczeństwa informacyjnego, sprzyjającego rozwojowi człowieka, jego doskonaleniu i wszechstronności.

Janusz Morbitzer

Robert Małoszowski

Teatr lalkowy — paradygmat dziecięcej wyobraźni

Przedstawione refleksje są wynikiem poszukiwania rozwiązań dydaktycznych w zakresie przedmiotu Podstawy plastyki i dotyczą eksperymentu, który przeprowadziłem ze studentkami III r. pedagogiki przedszkolnej i wychowawczej.

Próbowałem włączyć w strukturę przedmiotu nowy, istotny — jak mi się wydaje — w kształceniu zintegrowanym element — teatr lalkowy. Podstawy plastyki powinny być traktowane jako otwarta przestrzeń poszukiwań artystycznych. Możliwość czerpania inspiracji z doświadczeń artystów, przekształcanie i adaptacja ich niekonwencjonalnych dzieł i pomysłów powinny zachęcać do poszukiwań i eksperymentów w dziedzinie dydaktyki przedmiotu, a także pomagać przyszłemu nauczycielowi w kształtowaniu procesu dydaktycznego w taki sposób, by mógł on korespondować z rzeczywistością.

Sztuka dziecka jest żywym, otwartym terytorium. Rodzi się z potrzeby tworzenia. Wspomaganie tego procesu wymaga jednak od nauczyciela nieustannej gotowości do przebudowywania swojego warsztatu, łączenia wręczliwości estetycznej ze zdolnością do podejmowania eksperymentu pedagogicznego.

Pomysł zrealizowania spektaklu lalkowego dojrzał we mnie od czasu, kiedy obejrzałem *Podwójne życie Weroniki* Krzysztofa Kieślowskiego. Szczególną rolę odegrała jedna ze scen, w której dzieci oglądały przedstawienie teatru lalkowego. Na ekranie pojawiły się ich twarze wyrażające silne emocje. Kieślowski opowiadając w swojej autobiografii o pracy nad filmem wspomina, że kiedy zobaczył przy-

padkiem w telewizji przedstawienie kukielkowe, postanowił odnaleźć jego autora. Zaproponował mu rolę w *Podwójnym życiu Weroniki*. Twórca przedstawienia — Bruce Schwartz zerwał już jednak ze swym zawodem, bo nie mógł się z niego utrzymać. W pewnym sensie rola w filmie i kontakt z dziećmi nadały jego życiu nowy sens. Po realizacji filmu postanowił tworzyć tylko dla dzieci.

Kieślowski pisze: „Bał się, że dzieci go nie zrozumieją, że nikogo to już nie zainteresuje. Że dzieci interesują się tylko komputerami i lalkami Barbie. Nagle okazało się, że właśnie ta historia, romantyczna, delikatna, o pewnej tragedii jakiejś baletnicy, bardzo te dzieci wzruszyła. Niektóre z nich nawet płakały. Przepytywały go potem o najróżniejsze rzeczy techniczne i artystyczne. I opowiedziały co rozumiały z tej historii, która jest całkiem niema”.

Dlaczego reakcja dzieci była tak żywa? Czy dlatego, że teatr lalkowy jest materią sztuki najbardziej dla nich zrozumiałą



i wszechstronnie oddziałującą? W przestrzeni teatru pojawia się baśń, która porusza uczucia. W zgodzie z prawami dziecięcej wyobraźni wszystko żyje, i wszystko ma znaczenie.

Ta historia obrazuje niezwykle potencjał emocjonalny i intelektualny dziecka, który wyzwała się poprzez odbiór sztuki. Ale jego siła bierze się z możliwości rozumienia i umiejętności tworzenia, które dziecko posiada. Zadaniem szkoły jest rozwijanie tych możliwości, zapobieganie ograniczeniom zdolności twórczych stanowiących naturalną potrzebę człowieka.

Od jakiegoś czasu trapią mnie wątpliwości, które dotyczą form prowadzenia zajęć plastycznych z dziećmi. Odnoszą się do plastyki w szkole, ale — co za tym idzie — również do przygotowania studentów pedagogiki przedszkolnej i szkolnej do prowadzenia zajęć o charakterze artystycznym. Obserwując twórczość dzieci na lekcjach w szkole widzę ogromny potencjał emocjonalny, którego nie mogą wyrazić. Z czasem ekspresja plastyczna uczniów słabnie i zmieniają się ich zainteresowania.

Uważam, że trzeba na nowo określić satysfakcjonujący ucznia cel tych zajęć. Dzisiaj w dobie multimediów problem nabiera szczególnego znaczenia. W sytuacji, kiedy wrażliwość i nawyki percepcyjne ucznia kształtują się pod wpływem różnych mediów,

trzeba zaproponować mu takie środki wyrazu, które nie będą w konflikcie z nową wrażliwością. Stosowane do tej pory metody wyposażały ucznia w umiejętności i wiedzę w zakresie przedmiotów artystycznych, traktowanych odrębnie jako muzyka i plastyka.

Moim zdaniem w dziedzinie działań artystycznych nie wystarczy już namalowanie obrazu, narysowanie rysunku, zagranie lub zaśpiewanie utworu muzycznego. Należy podjąć próbę stworzenia nowych form aktywności twórczej, poprzez stawianie zadań, które łączyłyby w sobie różne sposoby wypowiedzi artystycznych.

Posługiwanie się nowymi (medialnymi) środkami ekspresji jest równie ważne jak wykorzystanie i przetwarzanie tradycyjnych rozwiązań i form kreacji. Nowe media są pomocne w pobudzaniu ekspresji i tworzeniu modelu wyobraźni. Pozwala on zobaczyć przyszłość. Jest niezbędny zarówno dla twórcy-nauczyciela jak i ucznia. Wyobraźnia jest jednak mechanizmem twórczym, który sięgając w przeszłość staje się syntezą pamięci zwróconej ku przyszłości. Odkrywając przeszłość należy poszukiwać odniesień do tradycji i archetypów kulturowych. W pewnym sensie kontakt z tym, co minione, pozwala nam odnaleźć wzór tego, co będzie.

Teatr lalkowy jest miejscem, gdzie pojawiają się archetypy uniwersalne.

Dobro — zło, piękno — brzydota, tworzą pary utrwalone wiełowiekowymi doświadczeniami. Naturalna skłonność dziecka do zabawy, umiejętność odgrywania ról oraz identyfikacja z postaciami są doskonałą okazją do rozwijania ekspresji. Pozwalają na wyrażenie emocji za pomocą dzieła artystycznego.

Samodzielne dokonania ucznia wspierane są nabywaną w trakcie przedsięwzięcia wiedzą. Pojawia się planowe działanie,



rozwija się kompetencja techniczna, wymuszona przez konieczność projektowania, zapoznania z technologią scenografii. Doskonałą się techniki plastyczne, dzięki którym zmanifestować się mogą indywidualne wizje łączące się we wspólny wytwór.

Nie bez znaczenia jest rodząca się w tym akcie twórczym umiejętność współdziałania w grupie, kształtująca postawy mediacyjne i zdolność do osiągania kompromisu. Wspólny wytwór jest bowiem adaptacją indywidualnych pomysłów.

W kręgu inspiracji mieszczą się dzieła z różnych środowisk kulturowych: sztuki ludowej, stylów narodowych i regionalnych, ale także formy, techniki i artystyczne przekazy językowe (baśnie podania i legendy), plastyczne (style, motywy, ornamenty), wreszcie elementy samego teatru — lalki, maski, techniki teatralne.

Przykładem inspiracji może być japoński teatr burnaku. Jego lalki, ich oryginalna forma i konstrukcja, ale przede wszystkim sama idea tego teatru. Poszukiwania w przestrzeni kultur regionalnych i narodowych mogą stać się podstawą budowania strategii edukacyjnej, tworząc z niej uniwersalne terytorium poznania i edukacji. Pozwalają sięgać w przeszłość po to, by tworzyć i budować nowe rozwiązania, kształtować nową tradycję. Poprzez wytwór artystyczny dziecka działania te mogą stać się silnym motywem integracji kultur. Przyczynić się do wypracowania strategii ich wzajemnych pozytywnych oddziaływań, tak potrzebnych w dobie powszechnych konfliktów i globalnej integracji.

W działaniach kreatywnych w nauczaniu początkowym jako podstawową metodę winno stosować się zabawy twórcze ze względu na emocjonalny odbiór zjawisk przez dzieci. Plastyczne, muzyczne i techniczne działania

uczniów są przejawem indywidualnej percepcji i próbą konstruowania własnych metod i rozwiązań problemu. Powstaje więc oryginalne dzieło ucznia, element pracy wykonanej przez kilkoro uczniów oraz wspólny wytwór.

Działalność kreatywna realizuje się poprzez:

- opowiadanie i pisanie baśni na podstawie legend, podań i wierzeń ludowych różnych grup etnicznych i narodów, ale także własnych wyobrażeń i pomysłów;

- budowanie scenariusza z podziałem na role, charakteryzowanie postaci;

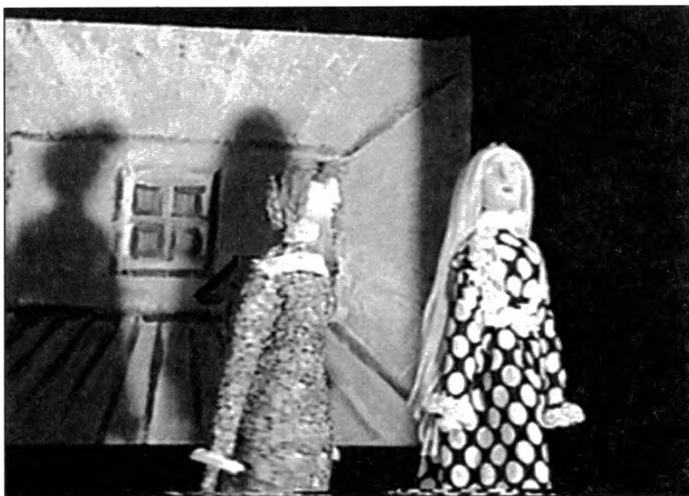
- planowanie i projektowanie scen i scenografii jako wizji plastycznej (przestrzeń — pejzaż, wnętrze), jako przestrzeni scenicznej z jej aspektem technicznym (wymiana dekoracji, światło, przestrzeń i ruch), w tym lalek, ich charakterystycznych cech oraz ubioru;

- grę aktorską i animację (ruch sceniczny, artykulacja, deklamacja);

- twórczość muzyczną (muzyka, śpiew, tworzenie podkładu dźwiękowego, ruch przy muzyce);

- reżyserię — planowe aranżowania zadań i kierowanie przedstawieniem jako zespołową formą wyrażania się dzieci w dziedzinie artystycznej;

- działania medialne — dokumentację za pomocą sprzętu audio-wideo, sprzętu komputerowego.



W tej dziedzinie twórczości niezmiernie ważna jest inkubacja i realizacja indywidualnego pomysłu oraz jego adaptacja w grupowym działaniu. Organizacja sytuacji dydaktycznych pozwala na kształtowanie w stosunkach pomiędzy uczniami pozytywnych postaw przez konieczność osiągnięcia wspólnego celu. Wykorzystane są jednak indywidualne zainteresowania i zdolności. Każdy z uczniów może osiągnąć indywidualny sukces we wspólnym działaniu.

Ta forma zajęć artystycznych pozwala nauczycielowi na stworzenie strategii oceny uzdolnień i kompetencji poszczególnych uczniów ze względu na typy i rodzaje zachowań twórczych. Umożliwia znalezienie dla ucznia miejsca w odpowiadających jego uzdolnieniom i zainteresowaniom rodzajach twórczości — technicznej, technologicznej, plastycznej, malarskiej, modelarskiej, rzeźbiarskiej, literackiej, poetyckiej, reżyserii oraz działalności medialnej i reklamowej. Z punktu widzenia wdrażającego projekt pedagoga taki model jest punktem wyjścia do tworzenia strategii pedagogicznej w kręgu przedmiotu sztuka. Stwarza możliwość wszechstronnego rozwijania zainteresowań uczniów.

Model ten może być sprawdzianem twórczości indywidualnej i ujawniać uczniów szczególnie uzdolnionych w danej dziedzinie. Pozwala na podjęcie przez ucznia indywidualnej decyzji o wyborze działań twórczych doskonalących jego umiejętności. Zdarza się bowiem i tak, że dzieci uzdolnione artystycznie nie mają możliwości rozwoju w edukacji szkolnej. Aby rozwijać swe zainteresowania, muszą uczestniczyć w zajęciach kół zainteresowań, prywatnych lekcjach odbywających się poza szkołą. Nieprzygotowany pedagog przyjmuje czasami wobec nich postawę konstatującą, która hamuje ich rozwój.

Teatr lalkowy jako forma działań artystycznych okazuje się skutecznym narzędziem pozwalającym integrować treści programowe zawarte w kręgach tematycznych. Kompe-

tencje ucznia są wynikiem intelektualnych i emocjonalnych doświadczeń, co dodatkowo usprawnia procesy edukacyjne. Odnoszą się one, co oczywiste, także do treści kształcenia w dziedzinie działań artystycznych, z których najistotniejsze dotyczą działalności plastycznej uczniów w różnych materiałach, technikach i formach, poszukiwań w sferze kultury z wykorzystaniem tradycji regionalnych, umiejętnego posługiwania się środkami komunikacji (język przestrzeni, koloru, ciała) oraz środkami wyrazu plastycznego, doskonalenia ekspresji i autoekspresji, rozumienia, akceptacji i tolerancji dla innych wypowiedzi artystycznych; kształtowania otoczenia i form użytkowych.

Realizacja projektu stwarza możliwość uzyskania następujących kompetencji ucznia:

- twórczego rozwiązywania problemów;
- skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach;
- prezentacji własnego punktu widzenia i uwzględniania poglądów innych ludzi;
- poprawnego posługiwania się językiem ojczystym;
- przygotowania do publicznych wystąpień;
- efektywnego współdziałania w zespole i pracy w grupie;
- budowania więzi międzyludzkich, podejmowania indywidualnych i grupowych decyzji;
- skutecznego zachowania się stosownie do obowiązujących norm;
- poszukiwania, porządkowania i wykorzystania informacji z różnych źródeł, oraz efektywnego posługiwania się technologią informacyjną;
- rozwijania sprawności umysłowych i osobistych zainteresowań;
- przyswajania metod i technik negocjacyjnych, rozwiązywania konfliktów i problemów społecznych we własnych środowiskach;
- kształtowania umiejętności nawiązywania i utrzymywania poprawnych kontaktów

z innymi dziećmi, dorosłymi, z niepełnosprawnymi, ludźmi innej narodowości, rasy itp.

Realizacja tego projektu daje możliwości ujawnienia różnych rodzajów ekspresji i indywidualnych postaw twórczych we wspólnym przedsięwzięciu. Rodzący się spektakl staje się wycinkiem rzeczywistości poprzez wypełnienie go emocją, pracą, mediacjami, także konfliktami i niepowodzeniami. Równie ważne jak gotowe przedstawienie stają się przygotowania do niego, wielowątkowy proces tworzenia. Lecz najważniejsze jest to, co dzieje się w chwili wystawienia spektaklu. Przez pokazanie go innym klasom, kolegom, innym dzieciom, spełnia się niezwykle istotna cecha wytworu artystycznego dziecka. Jest on stworzony dla odbiorcy, dla kogoś. Przekazuje komunikat i emocje. To dziecięce przesłanie i skala jego spontaniczności mogą stać się załącznikiem empatii i porozumienia z drugim człowiekiem. Stają się także źródłem oczekiwanej przez dzieci oceny odbiorcy, która do-

konuje się w innych niż lekcja realiach.

Całość przedsięwzięcia wieńczy ocena pedagoga. Dotyczy wszystkich elementów realizowanego dzieła, ale jest ukierunkowana na ucznia i nabyte przez niego umiejętności. Jest w pełni ewaluacyjna, prognozuje jego intelektualny i emocjonalny rozwój. Równie ważna jest także samoocena wdrażającego projekt, kształtowana przez opinię uczniów na temat jego przydatności. Pozwala nauczycielowi doskonalić się podczas obserwacji dokonań uczniów.

Na koniec refleksja:

W przedsięwzięciu tym chodzi nie tylko o dopracowanie się strategii pedagogicznej, ale także o ujawnienie paradygmatu wyobraźni, który dziecięce marzenia zamienia w skarbnicę doświadczeń. Pierwsze zachwyty i odkrycia są źródłem późniejszych dokonań ucznia i mogą, powinny wydarzać się w szkole...

Robert Małoszowski

Fotografie autora



Bogusława Warian

Stres niekontrolowany?

Rodzice skupiają się przede wszystkim na zaspokojeniu podstawowych potrzeb dziecka i to głównie materialnych. Dziecko potrzebuje jednak z ich strony również uczuć, zainteresowania i zrozumienia. Jeśli jest na przykład niezdolne, nadpobudliwe, może i agresywne lub odwrótnie — apatyczne, zmęczone — trzeba wiedzieć dlaczego. Spędziło połowę dnia w szkole i być może nie był to dla niego łatwy dzień, a to zachowanie jest zapewne skutkiem szkolnego stresu.

Tyle mówi się o szkodliwym działaniu stresu na człowieka, ale często pomijany bywa fakt, że to już nasze dzieci doznają go w dawce, kto wie, czy w wielu przypadkach nie przekraczającej indywidualnej odporności i to w miejscu, o którym zazwyczaj sądzimy, iż jest dziecku przyjazne — bo takim być powinno — czyli w szkole.

Czy stres tam przeżywany pozostawiać ma poza naszą kontrolą? Czy nie da się tego sprawdzić, zbadać? Postanowiłam spytać samych uczniów, jak przeżywają pobyt w szkole. Zrobiłam to za pomocą anonimowego testu *Co mnie stresuje w szkole?* Wybrałam do tego celu losowo jedną z podkrakowskich szkół i przebadalam klasy trzeciej i szóste, aby przekonać się, co stresuje starsze, a co młodsze dzieci. Wyniki były bardzo ciekawe i skłaniające do wielu przemyśleń.

Najpierw chciałam dowiedzieć się, w jakim stopniu stresuje ich nauka, a w jakim nauczyciele, a także inne dzieci oraz jaki poziom stresu powstaje na skutek jeszcze innych czynników (zbyt duży hałas, nudne zajęcia, brak dyscypliny, zła organizacja, brak czystości i estetyki).

I co się okazało? Pierwsze miejsce zajmuje nauka! Ona to stresuje nasze dzieci najsilniej — i to im starsza klasa, tym stres jest większy (skok poziomu tego stresu między klasą trzecią a szóstą jest niemal dwukrotny!). Dlaczego tak bardzo wzrasta u starszych uczniów? Wiąże się to zapewne z dojrze-

waniem ich ogólnej świadomości, a więc i większej odpowiedzialności za postępy. Dzieci w tym wieku cechuje już bardziej ukształtowana ambicja. Dodatkowo może występować ambicja patologiczna wynikająca z rywalizacji. Większy także jest z pewnością nacisk ze strony nauczycieli i rodziców, aby jak najpoważniej traktować naukę — w trosce o „karięre szkolną” i przyszłość dziecka.

Na drugim miejscu znalazły się pozostałe przyczyny: hałas (na przerwach przekracza on z pewnością niejednokrotnie próg decybeli, poza którym może dojść do trwałego ubytku słuchu), brak dyscypliny zarówno na przerwach jak i w czasie lekcji, zła organizacja (łączenie klas, wychowanie fizyczne na korytarzu, niedoinformowanie o zmianach w toku zajęć itp.), a także mało atrakcyjne, nudne lekcje oraz niedostateczna czystość i estetyka sal lekcyjnych, korytarzy, podwórka czy ubikacji. O tym, które z wymienionych przyczyn najbardziej dają się we znaki, będzie jeszcze mowa w dalszej części artykułu.

Kolejne miejsce wśród przyczyn wywołujących napięcie inaczej wypełniają uczniowie klasy trzeciej niż szóstej. Uczniowie klasy trzeciej wykazali, że w dalszej kolejności stresują ich inne dzieci, natomiast w klasie czwartej miejsce to zajmują nauczyciele. Skąd ta różnica? Okazuje się, że w młodszej klasie jest więcej wzajemnego przezywania się i skarg na siebie — występuje to szczególnie wśród dziewczynek. Natomiast w klasie szóstej

tej bardziej niż nieznosni rówieśnicy zaczynają stresować nauczyciele. Dlaczego? Można to tłumaczyć większymi obowiązkami w starszej klasie, a więc i większymi wymaganiami ze strony nauczycieli. Również w tym wieku dzieci zaczynają już stopniowo zmierzać do większej odrębności i niezależności, co może powodować napięcia w relacji nauczyciel — uczeń. Dzieci mocniej zaznaczają swoje zdanie, swoje „ja” i klasa staje się trudniejsza do opanowania w sensie wychowawczym.

Ostatnie, czwarte miejsce pod względem wywoływania stresu w klasie trzeciej zajęli nauczyciele, a w klasie szóstej inne dzieci.

Dzieje się tak dlatego, że nauczyciele wychowania początkowego mają głębszą świadomość tego, że dzieci trzeba chronić przed stresem. Są wobec nich bardziej opiekuńczy, jest ich niewiele, uczą stale ci sami i znają uczniów od początku, od ich przyjścia do szkoły. Tworzy się specyficzna więź, dzieciaki często bardzo lubią „swoją panią”, często utożsamiają się z nią (dziewczynki). W klasie szóstej osiągnięty jest już wyższy poziom dojrzałości społecznej, koleżeństwo staje się bardziej istotne i dlatego inne dzieci stresują najmniej.

Przyjrzyjmy się dokładniej poszczególnym czynnikom stresu. Co rzeczywiście w nauce jest stresujące? Dla klasy trzeciej w następującej kolejności: 1) strach przed sprawdzaniem wiedzy, 2) zbyt duży stopień trudności, 3) za duża ilość nauki, 4) za trudne zadania domowe, 5) za dużo zadań domowych, 6) za dużo odpytywania na lekcji, 7) źle przekazywana wiedza.

Dla klasy szóstej kolejność ta jest trochę inna: 1) strach przed sprawdzaniem wiedzy, 2) za duża ilość nauki, 3) za dużo zadań domowych, 4) za trudne zadania domowe, 5) za trudna nauka, 6) za dużo czasu zabiera odpytywanie, 7) źle tłumaczona wiedza.

Jak widać, w obydwu grupach wiekowych dominuje strach przed sprawdzaniem wiedzy. Sposób odpytywania w szkole — szczególnie

w klasach starszych jest nadmiernie stresujący. A mógłby służyć jedynie informacji o brakach w celu ich uzupełnienia, nie zaś degradacji w postaci słabej noty. Niezdrowy kult dobrej oceny — przypisywanie jej nadmiernej rangi, rozliczanie z ocen w domu i na wywiadówkach, straszenie dwójkami — swoisty terror psychiczny — wszystko to odgrywa bardzo destruktywną rolę. Wywołanie stresu u ucznia poprzez odpytywanie bywa jednak uważane przez wielu jeszcze nauczycieli za środek zastępujący zdrową motywację, którą wcześniej uspili. Należałoby skoncentrować się nie na kontroli wiedzy, lecz na doskonaleniu sposobu jej przekazu, a wtedy rezultat byłby pewniejszy — czego niestety brakuje — o czym świadczy znaczny skok poziomu stresu w klasie szóstej na skutek „złego tłumaczenia”.

W klasie szóstej gwałtownie wzrasta ilość nauki — to rezultat nadmiernego rozbudowania programu obfitującego w wiele zbędnych szczegółów, co wymaga bezsensownego opanowywania pamięciowego zamiast ćwiczenia samodzielnego myślenia, „przykuwa do książki” i zabiera czas konieczny dla relaksu, ruchu na świeżym powietrzu lub kontaktów międzypersonalnych. Dziecko czuje się przytłoczone szkolnymi obowiązkami przeniesionymi na resztę dnia do domu. Na dodatek są to prace zbyt trudne — a więc niedokładnie wyjaśniane i dopracowane. Bywa, że czego nie zdążyło się zrobić w czasie lekcji, dziecko realizuje samo w domu. Często też dobór zadań domowych nie jest dobrze przemyślany przez nauczyciela — zadaje się cokolwiek — byle dużo, żeby dziecko stawało się coraz „mądrzejsze”. Starsza klasa narzeka również na zwiększoną ilość czasu lekcyjnego przeznaczonego na odpytywanie.

A jak stresują nauczyciele?

Dla klasy VI są: 1) niemili, zdarza się, że krzyczą, 2) grożą dwójkami, 3) wywołują dyskusje powodujące obawę przed przyjściem z problemem, 4) stosują przemoc.

W klasie trzeciej wygląda to zupełnie inaczej: 1) dzieci odczuwają obawę przed przyjściem z problemem, 2) stresuje je groźenie dwójkami, 3) nauczyciele są niemili, czasami krzyczą. Przemoc ze strony nauczycieli w klasie trzeciej jest sporadyczna. Niestety, występuje już jednak częściej w klasie szóstej. Na dodatek starsi uczniowie często używają terminu „przemoc psychiczna”, zarzucając nauczycielom jej stosowanie. Tu także na pierwsze miejsce wysuwa się fakt, iż stają się oni coraz częściej niemili i podnoszą głos. Jak wynika z porównania stopnia nasilenia stresu, w o wiele mniejszym stopniu grożono szóstoklasistom dwójkami – co być może wiąże się z faktem, że na dzieciach w tym wieku już to „nie robi wrażenia” (takiego jak na trzecioklasiście). Charakterystyczne jest też, że starsze dzieci nie mają już tak wielkich obaw przed przyjściem do nauczyciela z kłopotem. Świadczy to po prostu o ich większej odwadze i dojrzałości.

A na czym polega stres wywołany przez inne dzieci? Skarżenie i przezywanie dominujące w klasie trzeciej, w klasie szóstej zostaje w pewnym stopniu zastępowane przemocą. Od słów przechodzi się już do „czynów”. Również w klasie szóstej narasta zjawisko odrzucenia przez rówieśników. Świadczy to o kształtowaniu się odrębności indywidualnej i grupowej na zasadzie „odcienienia” od innych, ale także o nietolerancji i jest rodzajem psychicznej agresji. Powoduje niepokojące zjawisko wyobcowania osób odrzuconych. Dotyczy to odrzucenia raczej przez pewną tylko, nieliczną grupę osób, a nie przez całą klasę.

Przejdźmy na koniec do pozostałych przyczyn stresu. Okazuje się, że dla dzieci młodszych hałas jest bardziej dokuczliwy niż dla starszych. Natomiast dzieci starsze częściej skarżą się na brak czystości i estetyki — może są bardziej tego świadome i bo opuściły już atrakcyjnie urządzone sale dla klas młodszych.

W klasie szóstej zaczynają być szczególnie dokuczliwe nudne zajęcia lekcyjne. A nuda

jest wielkim wrogiem rozwoju. Rzeczywiście — materiał staje się o wiele trudniejszy i nadmiernie rozbudowany. Aby zainteresować uczniów nauką, wymagane są bardzo dobre pomoce edukacyjne, których w szkołach brakuje. Starsze dziecko odczuwa już bezcelowość pamięciowego opanowywania niepotrzebnych faktów, chętniej nabywałoby w to miejsce jakichś umiejętności, które są o wiele ciekawsze. Odwrotnie jest w klasach młodszych, gdzie przekazuje się stosunkowo najwięcej umiejętności (np. śpiewanie, prace ręczne). Oprócz tego uczniowie „są uczeni”, a nie „uczą się” — tzn. brakuje starania o ich postawę aktywną, twórczą. A jest to niestety równoznaczne z eliminacją zainteresowania, a więc powoduje zanik motywacji. Można powiedzieć, że prawdziwa motywacja została „uśpiona” na lekcjach.

W omawianym teście zbadano na zakończenie poziom zmęczenia po wyjściu ze szkoły, jako rezultat stresu. Faktycznie — po zestresowaniu odczuwa się zmęczenie. Dlatego nasze dzieci podały: w klasie trzeciej — że po lekcjach odczuwają zmęczenie, a w klasie szóstej — że są bardzo mocno zmęczone. Jest to potwierdzeniem, iż podlegały w szkole dużemu stresowi, który narasta w klasach starszych.

Jakie z tego wynikają wnioski? Nauka w warunkach stresu jest nieefektywna. Dziecko w stresie ma obniżoną sprawność myślenia, kojarzenia, spostrzegawczość i zapamiętywanie.

Stały stres jest szczególnie groźny dla rozwoju psychiki i stanu zdrowia — a takim właśnie przewlekłym jest stres szkolny. Jak do tego dochodzi, że szkoła, która ma być miejscem bezpiecznym i odpowiednim dla dziecka — jest przecież jego „drugim domem” — stanowi zagrożenie? Najpoważniejszymi przyczynami stresu szkolnego są: sama nauka, jej nadmiar, nuda, zła organizacja oraz nauczyciele. Stres ten narasta w klasach starszych, gdzie rozpoczyna się egzekwowa-

nie wiedzy. Być może w tym fakcie przypisywania przesadnego znaczenia odpytywaniu przejawia się, psychologicznie zrozumiałe, poczucie mniejszej wartości nauczyciela? Wystarczy sprawdzić, ile czasu lekcyjnego pochłania ów „proceder”. Nie starczy tego czasu potem na wyjaśnienie zadań domowych, aby nie były dla dzieci gehenną na resztę dnia, w którego połowie są już i tak bardzo zmęczone pobytem w szkole. Odpytywanie staje się niemalże „metodą nauczania”. Dzieci stawia się pod presją, a „zachętą” do nauki ma być strach przed sprawdzaniem wiedzy. Autentyczna motywacja została uśpiona na nudnych lekcjach. I raczej nikt nie bierze pod uwagę, jak błędne i szkodliwe jest to podejście. Uczeń w ten sposób traktowany przestaje lubić naukę. Dzieje się tak szczególnie wtedy, gdy poziom stresu przekracza próg optimum, co występuje z pewnością u wielu dzieci (mierzyć to trzeba indywidualnie).

Następstwem jest obniżenie albo nawet całkowity zanik właściwej motywacji, jaką jest chęć zaspokojenia ciekawości, prowadząca do rozwoju zainteresowań i talentów, a przez to do rozwoju intelektualnego. Dzieci pozbawione motywacji nie kształtują swoich zdolności poznawczych, nie rozwijają osobowości (może pojawiać się agresja!), a ich wyniki są znacznie poniżej poziomu możliwości. Oto skutki stresu, jaki wywołuje szkoła — przeciwne celom, które ma osiągać.

Bogusława Warian

**Autorka pracuje w Poradni
Psychologiczno–Pedagogicznej
w Niepołomicach i jest absolwentką studiów
podyplomowych „Edukacja emocjonalna”
organizowanych przez Katedrę Psychologii AP**

Marian Śnieżyński

Ksiądz profesor Józef Tischner — nauczyciel i wychowawca

Fot. T. Szklarczyk



„Kiedy myślę nad swoim losem, dochodzę do wniosku, że powinienem być Mikołajem Rejem polskiego katolicyzmu. On pierwszy zaczął dla Polaków pisać po polsku. I ja w polskim katolicyzmie powinienem stawiać polskie problemy, budzić katolików z poobiedniej drzemki, krytykować, kiedy z katolicyzmu robią sobie poduszki pod siedzenie”.

Ks. Prof. Józef Tischner

28 czerwca 2000 roku odszedł do Pana wyjątkowy kapłan, filozof i nauczyciel. Odszedł wolny człowiek, a Jego ciało przyjęła ulubiona ziemia łopuszańska. Z naszą Uczelnią był szczególnie związany m.in. poprzez nadany Mu przez Senat tytuł doktora honoris causa. Ta uroczysta promocja odbyła się 14 października 1996 roku.

Ksiądz Profesor wywodził się z rodziny nauczycielskiej. Jego ojciec przez wiele lat był kierownikiem szkoły w Jurgowie, a w czasie okupacji w Rogoźniku. On sam lubił spotykać się z nauczycielami, lubił z nimi dyskutować, a ulubionym miejscem tych spotkań była szkoła w Łopusznej.

Krajobraz fundamentalny Józefa Tischnera — jak sam powiedział — brał się z gór i trochę z szumu Dunajca. Krajobraz intelektualny — z husserlowskiej redukcji transcendentnej, tzn. z tego horyzontu, w którym można zawiesić wszelkie przekonania i raz jeszcze je rewidować. Natomiast horyzont religijny — z drewnianych kościółków wśród których wzrastał, i tego w Jurgowie i tego w Łopusznej.

Obok krytyki totalitaryzmu i jego destrukcyjnych skutków, które ujawniły się w gospodarce, polityce, kulturze, życiu społecznym i sposobie myślenia dorosłych Polaków, uważa Ksiądz Profesor nie uszło to wszystko, co działo się w edukacji. Dał temu wyraz w swoich publikacjach, a nade wszystko w licznych, bezpośrednich spotkaniach z nauczycielami. Szkoła była dla niego częścią ogólnego systemu kultury. To w szkole, jak w soczewce odbijały się zarówno wielkie, jak i słabe momenty współczesnej kultury. W polskiej szkole, o czym często mówił, rozgrywa się dziś istotny dramat. Dramat ten jest tym bardziej bolesny, że szkoła jakby nie zdaje sobie sprawy z tego, w jakiej grze bierze udział, jakich przeobrażeń musi dokonać.

Ksiądz Profesor starał się nam uświadomić trzy płaszczyzny, trzy obszary totalitaryzmu, które nadal ciążą na naszych duszach i ciałach. Jest to obszar wychowania, obszar języka i obszar władzy. W wychowaniu człowiek sprowadzony został do materii, będącej tworzywem dla formy. Zatem z tego tworzywa można było zrobić wszystko. Człowieka można przepuścić przez system wychowawczy, głównie przez system pracy, który uczyni z niego tzw. istotę społeczną, a to oznaczało, że człowiek może być częścią komuny, częścią kolektywu. Ponieważ człowiek osiąga swoją pełnię, swoją istotę we wspólnocie i poprzez wspólnotę — człowiek, a więc i uczeń jest własno-

ścią wspólnoty i stąd wychowanie jest naciskiem wspólnoty na człowieka.

W społeczeństwach totalitarnych w zasadzie jedynym uprawnionym językiem był język monologu, obowiązywał system komunikacji z góry w dół, język był tylko zbędnym, niepotrzebnym komentarzem do decyzji, albo wyłącznie potakiwaniem. Szkoła stała się w ten sposób szkołą monologu, szkołą jednokierunkowego przekazu informacji.

Trzecie fatum, na które tak trafnie zwracał uwagę Ksiądz Profesor, to władza. Władza totalitarna twierdziła, że jest jedyną władzą, która wniknęła w tajemnice historii i w imię tych praw mogła władać całymi społeczeństwami. Istniała więc uprzywilejowana partia i nieomylny przywódca, który narzucał wolę innym, kwestionując prawo człowieka do wolności. Dopóki szkoła nie zrozumie wypaczeń w zakresie władzy, języka i wychowania, dopóki w tych wymiarach nie dokona się gruntowna przebudowa, dotąd szkoła przeżywać będzie swój dramat.

Ksiądz Profesor mocno uświadamiał nam, od czego odchodzimy i ku czemu mamy zmierzać. Odchodzimy od systemu, w którego tryby wciągnięta była cała szkoła. Odchodzimy od systemu, gdzie człowiek został sprowadzony do materii. Odchodzimy od systemu, w którym jedynym kierunkiem komunikacji była komunikacja z góry do dołu. Odchodzimy od systemu monologu i uprzedmiotowienia jednostki.

W tym miejscu Ks. Józef Tischner stawiał przed nauczycielami dwa podstawowe pytania. Co robić, by człowiek zaczął być bardziej sobą? Jak wydobyć z jednostki ludzkiej jej człowieczeństwo? Odpowiedź na te pytania winna być uwarunkowana takimi działaniami pedagogicznymi, które zmierzać będą do postrzegania każdej jednostki jako podmiotu. Należy przejść od szkoły monologu do szkoły dialogu, należy wspólnie z uczniami odkrywać prawdę, którą każdy z nas nosi w sobie, należy uczyć się wzajemnie od siebie, należy stworzyć taki system komunikacji interpersonalnej, który

będzie posiadał charakter sprzężenia zwrotnego. Dialog w szkole zdaniem ks. Profesora jest niezbędny, ponieważ każda rzecz i każda sprawa wygląda inaczej z wielu punktów widzenia, a respekt dla cudzego punktu widzenia jest warunkiem dojścia do prawdy.

Zresztą wielość dróg prowadzących do prawdy nie zaprzecza wcale jej jedności. Przeciwnie, istnieje konwergencja, którą Hans von Balthasar charakteryzował mówiąc, iż prawda jest jak symfonia: wielu muzyków na wielu instrumentach gra to samo dzieło. Myślę, że to porównanie najlepiej oddaje filozofię prawdy Księdza Profesora.

Absolutna wyjątkowość Ks. Prof. Józefa Tischnera polegała na tym, że on jako jeden z nielicznych stworzył program alternatywnego myślenia o polskiej rzeczywistości i jako jedyny wyartykułował program alternatywnego myślenia o Kościele. By tego dokonać, trzeba było mieć za sobą środowisko Łopusznej i środowisko „Tygodnika Powszechnego”, ale także zaplecze wielkiej filozofii, odpowiedni język, niezwykły dar nawiązywania kontaktu ze słuchaczami, a przy tym ogromny autorytet i nieugięty charakter człowieka z gór.

Ksiądz Profesor Józef Tischner był jednym z najwybitniejszych współczesnych filozofów i teologów, autentycznych mędrców, czyli miłośników dobra, prawdy i piękna. Mędrzec i teolog w jednej osobie. Mędrzec i teolog będący wyrazicielem prymatu prawdy i jej racji nad prymatem siły — jej racji we wszelkich relacjach międzyludzkich.

Na zakończenie oddajmy jeszcze raz głos Księdzu Profesorowi, który m.in. tak mówił o sobie: „Chciałbym żeby mnie postrzegano jako kogoś, kto proponuje pewien typ myślenia. Nawet wołałbym, żeby najpierw widziano mnie jako myśliciela, a dopiero w drugim miejscu jako księdza, duszpasterza, który składa ofiarę. Chciałbym przede wszystkim reprezentować szeroki horyzont myślenia chrześcijańskiego”.

Marian Śnieżyński

Urszula Lisowska

Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie



Zuzanna Czarnecka

Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie od lat towarzyszy pracownikom Uczelni w ich pracy twórczej. Największą grupę publikacji stanowią podręczniki i skrypty. Wiele z nich, zwłaszcza z zakresu filologii rosyjskiej, psychologii, pedagogiki, cieszy się popularnością również na innych uczelniach. Ubiegłorocznym przebojem okazał się podręcznik *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, przygotowany przez Władysława Pilecką, Grażynę Rudkowską i Leszka Wronę. Największy nakład w historii Wydawnictwa osiągnęła *Logopedia* Elżbiety Marii Minczakiewicz, ukazująca się następnie pod tytułem *Mowa. Rozwój — zaburzenia — terapia* (razem ok. 7000 egzemplarzy).

Od wielu lat ukazują się także wydawnictwa seryjne: *Prace Monograficzne Akademii Pedagogicznej* (obecnie wydano już 286 pozycję serii), oraz *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny*, który w przyszłym roku przyjmie inną formułę i szatę graficzną. Wydawnictwo Naukowe wychodząc naprzeciw aktualnym problemom zainicjowało serię *Nowoczesna Szkoła* pod redakcją Tadeusza Budrewicza. Seria ma służyć pomocą nauczycielom pracującym w zreformowanej szkole. Jak dotąd ukazały się trzy tytuły, dwa z nich dotyczą edukacji historycznej, trzeci — geografii.

Problemy nowej rzeczywistości polityczno-społecznej będą poruszać tomy z *Serii Obywatelskiej*, którą zainicjował wydany właśnie tom *Co znaczył i znaczy samorząd* pod redakcją Andrzeja Jaeschke i Magdaleny Mikołajczyk.

W Wydawnictwie Naukowym ukazuje się rocznie około 80 tytułów w łącznym nakładzie 20 tysięcy egzemplarzy. Średni nakład książki naukowej to 300–500 egzemplarzy, podręczników 200–1000 i więcej.

Redaktorem naczelnym (od 1 lutego 1994 r.) jest **Zuzanna Czarnecka**, absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego (ukończyła tam również Podyplomowe Studium Edytorskie). W zawodzie od 24 lat, wieloletni redaktor Wydawnictwa Literackiego, edytor pamiętników i literatury historycznej. Jej hobby to literatura pamiętnikarska i cracoviana. Jest współautorem i redaktorem



Marta Łukaszyk



Ewa Halada

Kroniki Krakowa w części dotyczącej II wojny światowej i współczesności.

Zastępcą redaktora naczelnego ds. techniczno-produkcyjnych jest **Urszula Mićków**, która wcześniej pracowała w Drukarni Narodowej i Polskim Wydawnictwie Muzycznym. Z *Uczelnią* związana jest od 1990 r.

Redakcja zatrudnia czterech redaktorów, którzy zajmują się danym tytułem od początku do końca: opracowują redakcyjnie tekst, omawiają go z autorem, projektują układ typograficzny, wykonują korekty, konsultują z grafikiem projekt okładki, przygotowują notatkę reklamową, dobierają ilustracje. Zdaniem Zuzanny Czarneckiej praca redaktora jest jak rzemiosło artystyczne, a każdy z redaktorów musi być „omnibusem”. Starszymi redaktorami są wieloletni pracownicy Wydawnictwa: **Marta Łukaszczyk**, absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego, przez kilkanaście lat pracowała w Wydawnictwie Literackim, w naszym Wydawnictwie od 1992 r., **Irena Pabian**, pracująca w redakcji od 1976 r., również absolwentka UJ oraz **Adam Ruta**, absolwent Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, związany z Wydawnictwem od 1987 r. Redaktor **Jolanta Bartosz** zajmuje się promocją wydawnictw, pracuje w Wydawnictwie od stycznia 1999 r. Studiowała na UJ, ukończyła także Podyplomowe Studium Dziennikarskie. Wcześniej pracowała w Międzynarodowym Centrum Kultury.

W redakcji pracuje również **Ewa Halada** — samodzielny referent ds. wydawniczych, prowadząca sekretariat Wydawnictwa, zajmująca się także sprzedażą książek i kolportażem. Jest związana z *Uczelnią* od 1989 r.

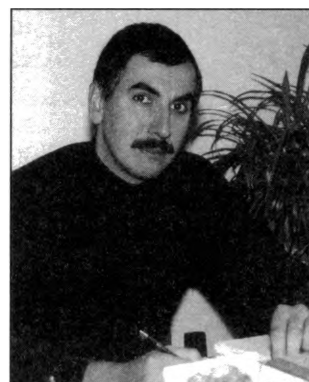
Wydawnictwo posiada pracownię składu komputerowego. Teksty łamią, nanoszą korekty, przygotowują wydruki do montażu i druku **Jadwiga Czyżowska**, **Helena Jasek** i **Bożena Ślusarczyk**. Panie są po kursie maszynopisania i kursie komputerowym. W tym zawodzie liczy się przede wszystkim praktyka: **Jadwiga Czyżowska** pracuje w Wydawnictwie od 1986 r., **Bożena Ślusarczyk** od 1992 r. (wcześniej przez 15 lat pracowała w Wydawnictwie Naukowym AGH), podobnie **Helena Jasek** — także od 1992 r. w naszym Wydawnictwie, wcześniej przez 12 lat w Wydawnictwie Naukowym AGH.

Jak wygląda działalność promocyjna naszego Wydawnictwa? Redakcja stale aktualizuje ofertę wydawniczą, raz lub dwa razy



Irena Pabian

Fot. Mieczysław Węclawek



Adam Ruta

Fot. Mieczysław Węclawek



Jolanta Bartosz

Fot. Mieczysław Węclawek

w roku sporządza zbiorczy katalog wydawnictw, przygotowuje różnego rodzaju materiały reklamowe: zakładki, ulotki, foldery prezentujące nowości wydawnicze lub serie, opracowuje informacje o nowościach oraz zapowiedzi wydawnicze. Egzemplarze recenzyjne wysyłane są do gazet i ich dodatków np. do „Nowych Książek”, „Gazety Książki”, „Forum Książki”. Aktualny przegląd nowości wydawniczych przynosi również nasz „Konspekt”.

Istotnym elementem strategii promocyjnej jest udział w targach. Wydawnictwo bierze udział w Targach Książki Naukowej we

Wrocławiu i Targach Książki w Krakowie. W maju 1999 r. na Międzynarodowych Targach Książki w Warszawie po raz pierwszy zorganizowano wspólne stoisko wystawienicze z WSP z Zielonej Góry i Bydgoszczy. Publikacje prezentowane są również na Wystawach Polskiej Książki Naukowej organizowanych przez Stowarzy-

szenie Wydawców Szkół Wyższych poza granicami kraju. Odbyły się już wystawy w Londynie, Lwowie i Rzymie. Obecna, wrześniowa wystawa odbywa się w Wilnie. Na tego typu imprezach eksponowanych jest około 50 tytułów, które przekazywane są później do bibliotek lub instytucji polskich na danym terenie.

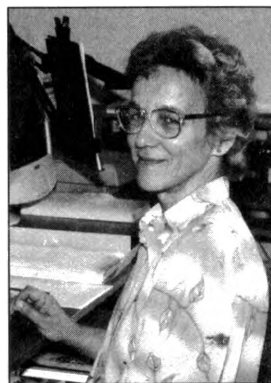
Działalność promocyjna będzie także prowadzona na stronach internetowych Wydawnictwa, przygotowywanych przez mgr Stanisława Skórkę. W przyszłym roku Wydawnictwo przystąpi do współpracy z Internetową Księgarnią Akademicką (zorganizowaną przez Stowarzyszenie Wydawców Szkół Wyższych), która zostanie otwarta w listopadzie

bieżącego roku na Targach Książki Akademickiej Atena.

Należy również wspomnieć o dystrybucji wydawnictw. Głównymi odbiorcami są biblioteki uniwersyteckie i publiczne. Wydawnictwo współpracuje z księgarniami naukowymi z całego kraju, zwłaszcza znajdującymi się w ośrodkach

akademickich, np. w Poznaniu, Warszawie, Bydgoszczy, Opolu, Szczecinie. W Krakowie promocją i sprzedażą podręczników zajmuje się m.in. Księgarnia Pedagogiczna „Academicus” znajdująca się w gmachu głównym naszej uczelni. Rozpowszechnianiem książki naukowej zajmują się także hurtownie, np. „Akademia Klon” z Warszawy, bydgoska hurtownia „Kodeks”, czy łódzki „Bibliofil”, specjalizujący się w literaturze pedagogicznej. Nie brakuje również indywidualnych zamówień realizowanych poprzez sprzedaż wysyłkową. Wydawnictwo zajmuje się również kolportażem „Konspektu”. Obecnie na terenie Krakowa pismo rozprowadzają następujące księgarnie: wspomniana już Księgarnia Pedagogiczna „Academicus” oraz Główna Księgarnia Naukowa (ul. Podwale 6), Księgarnia Humanistyczna — Wydawnictwo „Zielona Sowa” (Plac Wszystkich Świętych 7) i Księgarnia Akademicka (ul. św. Anny 6).

Urszula Lisowska



Bożena Ślusarczyk



Jadwiga Czyżowska



Helena Jasek

V Międzynarodowe Sympozjum Biografistyki Polonijnej

Kraków 22–23 wrzesień 2000 r.

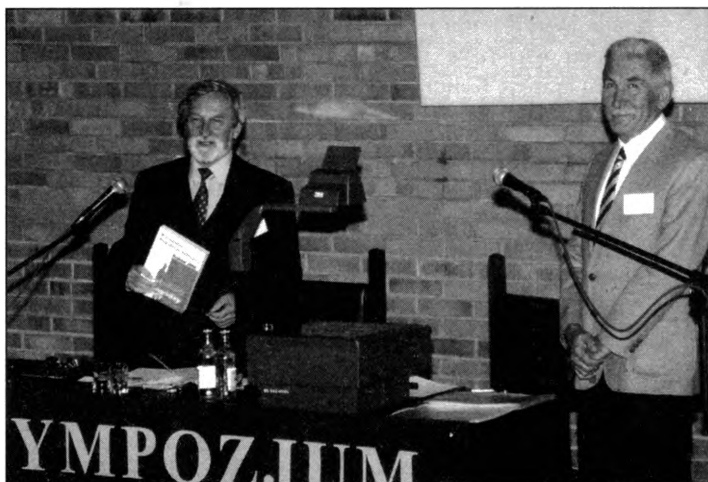
W dniach 22–23 września 2000 roku w Krakowie odbyło się V Międzynarodowe Sympozjum Biografistyki Polonijnej, którego współorganizatorem była Akademia Pedagogiczna. Kraków jest piątym z kolei miastem europejskim organizującym tę konferencję. Wcześniejsze odbyły się w Londynie, Paryżu, Rzymie i Wiedniu.

I Sympozjum w Londynie w 1996 roku było właściwie tylko wstępem do późniejszych konferencji. Spotkanie londyńskie też jako jedyne nie zakończyło się publikacją książki. II Sympozjum Biografistyki Polonijnej w Paryżu odbyło się 26–27 września w paryskiej stacji Polskiej Akademii Nauk po tytule *Polacy w cywilizacjach świata. Biografie emigrantów — portret zbiorowy*. Zakończyło się ono wydaniem tomu materiałów posympozyjnych. Na trzecie spotkanie polscy biografisci umówili się w Rzymie w dniach 25–26 września 1998 roku. Tematem III Sympozjum były *Losy Polaków żyjących na obczyźnie i ich wkład w rozwój kultury i nauki krajów osiedlania na przestrzeni wieków*. To spotkanie również zaowocowało wydaniem publikacji. 1–2 września 1999 roku w Wiedniu, na czwartym z serii spotkań biografistycznych przygotowano artykuły do tomu pod tytułem *Losy Polek żyjących na obczyźnie i ich wkład w kulturę i naukę świata. Historia i współczesność*. Wreszcie w roku milenijnym przyszedł czas na miasto polskie. Wybrano Kraków.

V Sympozjum Biografistyki Polonijnej podzielono na trzy grupy tematyczne: 1. Biografistyka jako kategoria kulturowa i społeczno-wycho-

wawcza; 2. Uczni oraz pedagodzy polscy i polskiego pochodzenia działający w świecie; 3. Krakowianie w świecie. 22 września 2000 roku krakowskie obrady uroczyste otwarli przedstawiciele organizatorów sympozjum: rektorzy: krakowskiej Akademii Pedagogicznej — prof. dr hab. Michał Śliwa, Uniwersytetu Jagiellońskiego — prof. dr hab. Franciszek Ziejka, Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach — prof. dr hab. Adam Massalski, prof. dr hab. Zbigniew A. Judycki z Zakładu Biografistyki Polonijnej w Paryżu i prof. dr hab. Władysław Miodunka, dyrektor Instytutu Polonijnego UJ.

Pierwszej części obrad, które odbywały się w Instytucie Polonijnym UJ w Przegorzalach przewodniczył prorektor Akademii Pedagogicznej prof. dr hab. Henryk Żaliński. Jej tematem była *Biografistyka jako kategoria kulturowa i społeczno-wychowawcza*. Znalazły się tu referaty poświęcone metodologii badań oraz analizie elementów współkreujących biogram. Pokazano biografistykę w ujęciu czasowo-przestrzennym i oceniano ją pod kątem przydatności naukowej i edukacyjnej. Wśród trzynastu referatów wygłoszonych na konfe-



Prof. Henryk Żaliński — przewodniczący I części obrad, obok prof. Roman Dąbek z Meksyku

rencji w tej części, aż osiem przygotowali pracownicy naszej Akademii Pedagogicznej. Prelegenci reprezentowali instytuty: Historii, Nauk Społecznych, Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej, Filologii Polskiej oraz Katedry Historii Oświaty i Wychowania. Za interesowania badawcze referujących koordynowane są w naszej uczelni przez Pracownię Biografistyki AP kierowaną przez prof. dr hab. Feliksa Kiryka. Drugiej części *Uczeni oraz pedagodzy polscy i polskiego pochodzenia działający w świecie* przewodniczyli prof. dr hab. Bolesław Klimaszewski z Instytutu Polonijnego UJ i prof. dr hab. Wiesław Caban reprezentujący Akademię Świętokrzyską. Były tu przedstawiane referaty poświęcone pojedynczym osobom oraz zespołom osób działających na obczyźnie. Trzecim tematem krakowskiego sympozjum byli *Krakowianie w świecie*. Tej części przewodniczyła prof. dr hab. Wiktoria Śliwowska z Instytutu Historii Polskiej Akademii Nauk w Warszawie. Pojawienie się tego tematu w obradach było ukłonem w stronę krakowskich organizatorów. Tutaj pracownicy AP ogłosili dwa referaty. Obok obrad sesyjnych poświęconych temu tematowi towarzyszyła również oddzielna promocja I tomu słownika biograficznego *Krakowianie w świecie* autorstwa Z. A. Judyckiego i B. Klimaszewskiego.

W krakowskim Sympozjum wzięło udział kilkudziesięciu naukowców z wielu krajów świata. Wśród autorów artykułów byli reprezentanci ośrodków naukowych z Brazylii, Włoch, Francji, Kolumbii, Meksyku, Niemiec, Wielkiej Brytanii, Danii, Australii, Rosji,

Austrii, Stanów Zjednoczonych. Dotychczas w trzech wcześniejszych tomach materiałów posympozyjnych przedstawiono około stu dwudziestu artykułów. W tomie krakowskim, który wydrukowano przed rozpoczęciem konferencji, znalazły się sześćdziesiąt dwa artykuły. Wśród autorów najliczniej reprezentowani byli przedstawiciele krakowskiej Akademii Pedagogicznej, którzy przygotowali dziesięć prac. Naukowcy AP zdominowali szczególnie wspomnianą już pierwszą część obrad.

Autorami tomu *Materiałów V Sympozjum Biografistyki Polonijnej* pod redakcją A. Judyckiej i B. Klimaszewskiego są pracownicy nauki, głównie historycy, jak również osoby nie zajmujące się zawodowo biografistyką. W tomie obok prac naukowych z szerokimi podstawami źródłowymi znaleźć można opracowania popularnonaukowe. Daje to jednak możliwość korzystania z materiałów praktycznie każdemu czytelnikowi, niekoniecznie pracownikowi naukowemu.

Dwa dni niezwykle pracowitego i ciekawego krakowskiego sympozjum podsumowali jego organizatorzy. W ciepłych słowach o konferencji mówili profesorowie: Zbigniew Judycki, Henryk Żaliński, Wiesław Caban i Bolesław Klimaszewski. Wyżej wymienieni organizatorzy zaprosili również na następne, VI Sympozjum Biografistyki Polonijnej, które odbędzie się w 2001 roku w Brukseli. Tym razem tematem konferencji będą polscy wojskowi w siłach zbrojnych obcych państw.

Hubert Chudzio

Działalność i dorobek Ligi Powietrznej i Przeciwigazowej 1923–1939

19 maja 2000 r. odbyła się ogólnopolska sesja naukowa poświęcona dziejom i spuściznie LOPP. Organizatorem konferencji było Muzeum Lotnictwa Polskiego we współpracy z Instytutem Historii AP w Krakowie.

LOPP była to masowa organizacja społeczna działająca w l. 1923–1939 na terenie całej Polski. Zajmowała się popularyzacją i wspieraniem rozwoju lotnictwa w różnych dziedzinach — modelarstwa, szybownictwa, lotnictwa silnikowego — rozbudową lotnisk i szkół lotniczych. Do jej zadań należało również przygotowanie ludności do obrony przeciwlotniczej.

Na wstępie krótką mowę wygłosił dyrektor Muzeum Lotnictwa Polskiego mgr Krzysztof Radwan. Otwarcia sesji dokonał prof. dr hab. Jerzy Gołębiowski z AP, który też przewodniczył pierwszej części obrad. W swoim wystąpieniu scharakteryzował krótko LOPP jako czynnik sprawczy zakupu samolotów.

W czasie sesji wygłoszonych zostało osiem referatów i jeden komunikat.

Pierwszy zabrał głos płk dr Zygmunt Kozak, pracownik CAW w Warszawie. Wygłosił on referat pt. *Zarys historii Ligi Obrony Powietrznej i Przeciwigazowej*, w którym przedstawił dzieje organizacji; szczególną uwagę zwrócił na jej masowość oraz zasługi włożone w rozwój i popularyzację lotnictwa w Polsce międzywojennej.

Mgr inż. Andrzej Glass z Warszawy — wybitny znawca polskiej techniki lotniczej — autor kilkudziesięciu książek i pokażnej ilości artykułów, w referacie *Udział LOPP w rozwoju techniki lotniczej w Polsce* omówił służące rozwojowi lotnictwa publikacje LOPP-u oraz jego inwestycje (np. dofinansowywanie działalności instytucji naukowych). Podkreślił fakt, że LOPP była głównym budowniczym polskiego lotnictwa sportowego i jego zaplecza naukowo-technicznego.

Kolejny prelegent, mgr Tomasz Matuszak z CAW przedstawił *Pierwszy polski lot stratosferyczny*. Mimo niepowodzenia (pożar powłoki), wydźwięk propagandowy tego wydarzenia wśród społeczeństwa okazał się pozytywny. Wystąpienie to było interesującym przyczynkiem do dziejów polskiej myśli technicznej.

Jako ostatni w pierwszej części sesji zabrał głos mgr Krzysztof Mroczkowski, absolwent AP, a obecnie pracownik Muzeum Lotnictwa. Przedmiotem jego wystąpienia było *Szkolenie spadochronowe w ramach LOPP*. Po przedstawieniu w zarysie historii spadochroniarstwa, prelegent skoncentrował się na formach szkolenia spadochronowego w Polsce międzywojennej. Do najważniejszych osiągnięć zaliczył wybudowanie 17 wież spadochronowych, odbycie ponad 3000 skoków oraz wyszkolenie wielu instruktorów.

Podczas przerwy nastąpiło oficjalne otwarcie towarzyszącej jej wystawy. Omówił ją mgr Zdzisław Zajdler, pracownik Muzeum Wojska Polskiego, komisarz wystawy a zarazem właściciel większości eksponatów.

Drugą część obrad poprowadził płk dr hab. Z. Kozak. Jako pierwszy wystąpił dr inż. Krzysztof Wielgus, pracownik naukowy Politechniki Krakowskiej, zajmujący się badawczo architekturą obronną. Przedstawił on referat *Budowa lotnisk i obiektów lotniczych dla potrzeb i środków LOPP*. Prelegent podkreślił rolę stowarzyszenia jako inwestora i mecenasu w dziele rozbudowy lotnisk i szybowisk do 1939 r., zwrócił też uwagę na potrzebę prawnej ochrony tych materialnych świadectw historii.

Z kolei dr Agnieszka Cieslik, pracownik Muzeum Lotnictwa, w pracy *Wobryńska Szkoła Szybowcowa LOPP Sokola Góra koło Krzemienia*, zaprezentowała dzieje placówki od powstania w 1934 r. z inspiracji profesorów słynnego Liceum Krzemienieckiego aż do jesieni 1939 r. Szkoła rozwijała się niezwykle prężnie a szkole-

nie szybownicze zamierzano wykorzystać do propagowania lotnictwa wśród młodzieży.

Referat mgra Zdzisława Zajdlera *Godło i barwa LOPP* był dobrym komentarzem do wystawy. Liga posiadała nie tylko własne godło, lecz również hymn, sztandar, pieczęcie, odznaki, medale i plakiety.

Jako ostatni wystąpił niżej podpisany student historii AP z referatem *Obchody Tygodnia LOPP na terenie woj. krakowskiego w 1936 r.*, którego celem było pokazanie Ligi jako organizacji masowej, organizującej corocznie tzw. „Tydzień Lotniczy” po to, by rozpropagować swe idee wśród społeczeństwa, a także by zebrać fundusze na dalszą działalność.

Po referatach bardzo ważny komunikat wygłosił mgr Szczepan Świątek z Archiwum Państwowego w Krakowie. Omówił on zasoby

materiałów archiwalnych dotyczących LOPP w Krakowskim Archiwum Państwowym.

Szczupłe ramy sprawozdania nie pozwalają na przedstawienie szczegółowej relacji z żywej i interesującej dyskusji, gdzie przewijał się wątek braku takiej organizacji jak LOPP we współczesnej Polsce. Wielu też uczestników obrad zwracało uwagę na wychowawczą rolę LOPP-u.

Obrady zamknął płk dr Zygmunt Kozak, a materiały na niej zaprezentowane zostaną najprawdopodobniej opublikowane.

Podsumowując dorobek oraz oceniając wystawę towarzyszącą można stwierdzić, że przyczyniły się one w znacznym stopniu do pogłębienia wiedzy o LOPP — znaczącej a tak mało znanej organizacji społecznej okresu międzywojennego.

Artur Jachna

V Polsko-Ukraińska Konferencja Naukowa Lwów. Miasto — Społeczeństwo — Kultura

17–19 maja br. Instytut Historii AP w Krakowie zorganizował we współpracy z historykami Uniwersytetu Lwowskiego cykliczną międzynarodową konferencję poświęconą dziejom Lwowa. Te spotkania naukowe odbywają się co dwa lata, na przemian w Krakowie i we Lwowie. Pierwsze z nich, przygotowane przez historyków krakowskiej WSP, odbyło się w listopadzie 1992 r. i zgromadziło historyków polskich z Krakowa, Lublina, Katowic i Rzeszowa, oraz ukraińskich — ze Lwowa, Iwano-Frankowska i Kijowa. W maju 1994 r. Katedra Historii Ukrainy i Etnografii uniwersytetu we Lwowie, kierowana przez prof. Stepana Markarczuka, była gospodarzem drugiej konferencji, której obrady odbywały się w historycznej Sali Lustrzanej i auli Uniwersytetu Lwowskiego. Kolejne konferencje miały miejsce w Krakowie (1996) i we Lwowie (1998). Plonem konferencji są dwa tomy studiów z dziejów Lwowa, wydane pod redakcją Henryka W. Żalińskiego i Kazimierza Karolczaka

przez nasze Wydawnictwo Naukowe, oraz tom trzeci, pod redakcją Mariana Mudrego, opublikowany w wydawnictwie Uniwersytetu Lwowskiego. W piątej już konferencji udział wzięło wielu wybitnych historyków z Ukrainy, Czech, Niemiec i Polski. Wygłoszono 19 referatów na sesji plenarnej oraz 8 referatów w sekcji poświęconej historii Lwowa w Pierwszej Rzeczypospolitej, a także 7 referatów z dziejów miasta za rządów austro-węgierskich i Drugiej Rzeczypospolitej. Uczestnicy konferencji obejrzeli wystawę w Muzeum Historycznym Miasta Krakowa *Forteca monarchów. Kraków — miasto królów*, wzięli udział w wycieczce historyczno-krajoznawczej zwiedzając kopalnię soli w Bochni, zamek Lubomirskich w Nowym Wiśniczu oraz zaporę w Niedzicy. Konferencję sprawnie zorganizował dr Kazimierz Karolczak. Pod jego redakcją ukaże się kolejny tom studiów zaprezentowanych podczas konferencji.

Czesław Michalski

Miejsca Konopnickiej

W ramach obchodów 90. rocznicy śmierci Marii Konopnickiej i w 40. rocznicę powstania jej Muzeum odbyła się w dniach 22–24 września br. w Żarnowcu ogólnopolska konferencja naukowa *Miejsca Konopnickiej. Przeżycia — pejzaż — pamięć*. Jej organizatorami byli: Muzeum M. Konopnickiej w Żarnowcu, Wydział Humanistyczny Akademii Pedagogicznej oraz Koło Towarzystwa im. M. Konopnickiej przy Akademii Pedagogicznej. Patronat sprawowali: minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego Kazimierz M. Ujazdowski, wicemarszałek Sejmu RP Stanisław Zając, marszałek Województwa Podkarpackiego Bogdan Rzońca, wojewoda podkarpacki Zbigniew Sieczko oraz starosta Powiatu Krośnieńskiego Jan Juszcza. Wśród sponsorów było również Konsorcjum Budowlane „Łęgprem” w Krakowie.

Tematyka sesji, której pomysłodawcą był prof. Tadeusz Budrewicz, dotyczyła przestrzeni upodmiotowionej mieszczącej w sobie zarówno zagadnienia biografii i recepcji Konopnickiej, jak i rzeczywistej oraz wyobrażeniowej topografii.

W jesiennej scenerii dworu żarnowieckiego uczestnicy konferencji reprezentujący 9 ośrodków naukowych w ciągu 3 dni zaprezentowali 21 referatów.

Miejscowościom najściślej związanym z biografią Konopnickiej — Suwałkom i Żarnowcowi oraz istniejącym tam muzeom poświęcone były wystąpienia ich dyrektorów: mgr. Zbigniewa Fałtynowicza *To tam, gdzie urodziła się Konopnicka* i mgr. Pawła Bukowskiego *Z działalności Muzeum M. Konopnickiej w Żarnowcu*. Muzea te od dłuższego czasu prowadzą ożywioną działalność nie tylko kulturalno-oświatową, ale i naukową.

Kolejne dwa referaty dotyczyły związków literackich i wydawniczych poetki ze Śląskiem Cieszyńskim i Krakowem. Dr Łucja Da-

wid z Uniwersytetu Śląskiego w wystąpieniu *Konopnickiej związki ze Śląskiem Cieszyńskim* akcentowała potrzebę przywrócenia obiegowi czytelniczemu wierszy Konopnickiej publikowanych w piśmie „Gwiazdka Cieszyńska”, a dr Michał Zięba z AP w referacie *Maria Konopnicka w Krakowie* ukazał motywy krakowskie w wierszach poetki oraz zwrócił uwagę na decydujący wpływ drukarzy krakowskich na kształt wydań jej poezji.

Dr Bożena Pietrzyk z AP w relacji *Maria Konopnicka w zbiorach Państwowego Archiwum Historycznego we Lwowie* przedstawiła rezultaty swoich poszukiwań prezentując nieznane listy poetki z okresu urzędowania dworu żarnowieckiego.

Na zakończenie pierwszego dnia konferencji dr Marek Białota z Akademii Pedagogicznej w referacie *Konopnicka w przestrzeni teatru. O powojennych adaptacjach scenicznych nowelistyki* ukazał, jak środkami ekspresji teatralnej wydobywano problematykę społeczną i psychologiczną zawartą w nowelach *Miłosierdzie gminy*, *Panna Florentyna*, *Urbanowa*, *Dym*, *Nasza szkapka* i *Józik Srokacz*.

W drugim dniu sesji wygłoszono 11 referatów. Dotyczyły one zagadnień teoretyczno-literackich: analizy motywów, obrazowości języka, obrazowania rzeczywistego i symbolicznego w twórczości Konopnickiej.

Prof. Barbara Bobrowska z Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego włączając się referatem „*Wilno i Werki*” — czyli *Konopnickiej „wędrówka po ziemi i niebie”* do polemiki wokół odczytania prymarnych i naddanych sensów miejsc opisywanych w felietonach Prusa i Konopnickiej stwierdziła m.in., że przeżycia Prusa związane z obserwowanym zaćmieniem słońca miały charakter irracjonalny, metafizyczny, natomiast w przypadku Konopnickiej wyrażały treści patriotyczne.

Z kolei prof. Grażyna Borkowska z Instytutu Badań Literackich w referacie „*Późna*” *poezja Konopnickiej: dopełnienie motywów* analizując problem mistycyzmu wyraziła pogląd, że mistyczna nuta pojawiająca się w późnych utworach autorki „*Roty*” nie stanowiła przełomu, lecz dopełnienie twórczości ukierunkowanej.

W referacie *Od pamięci formy do formy pamięci* dr Dorota Kielak z Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego zwróciła uwagę na to, że w zbiorze *Śpiewnik historyczny* porządek psychologiczny zdominował porządek estetyczny, co zbliża go do tekstów modernistycznych.

Próbę opisu zależności między strukturą, typem i specyficzną stylizacją narracji, a ikonizującym potencjałem tkwiącym w wielu no-

welach pisarki podjął dr Antoni Aleksandro-wicz z AP w wystąpieniu *Z zagadnień obrazowości języka nowelistyki Konopnickiej*.

Prof. Bogdan Mazan z Uniwersytetu Łódzkiego w referacie *Poezja Konopnickiej. Pejzaże z różą* uznał za najciekawszy w wierszowaniu poetki motyw róży, ponieważ w jej pejzażach z różą, często przepoetyzowanych, widać odbicie samej Konopnickiej.

Próba omówienia złożonego świata odniesień do problematyki śmierci w poezji Konopnickiej był referat mgr Aliny Brzuski-Kępy z Uniwersytetu Łódzkiego *Idziesz do mnie przez skoszone łąki. Obrazy i pejzaże śmierci w poezji M. Konopnickiej*.

Prof. Bogdan Burdziej z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu w swoim wystą-



pieniu *Sybir Konopnickiej* opartym na analizie utworów z 1835 r. i *Sen Jarmaka* szukał odpowiedzi na pytanie, czym dla poetki był mit Sybiru, ów symbol martyrologii narodowej.

Referat mgr Joanny Zajkowskiej z Uniwersytetu Białostockiego *Marii Konopnickiej „Pieśń o ziemi naszej”* był próbą określenia, co z romantycznego paradygmatu Wincentego Pola przeniknęło do *Polskich ziem Konopnickiej*.

Prof. Ewa Paczoska z Uniwersytetu Warszawskiego w referacie *Postacie pamięci — „Z teki Grottgera” Marii Konopnickiej* wysunęła tezę, że poetka poprzez psychizację i feminizację Grottgerowskiego świata tworzy przestrzeń pamięci emocjonalnej opowiadając o epizodach z kartonów malarza językiem Malczewskiego.

Motywy gór i morza w poezji autorki *Pana Balcera* stały się przedmiotem analizy w referatach badaczek z AP: dr Marii Jazowskiej-Gumulskiej (*Góry w poezji M. Konopnickiej — rozszerzanie przestrzeni*) oraz mgr Agnieszki Kapy (*Motyw morza w poezji Konopnickiej*). M. Jazowska-Gumulska dowiodła, że poetyckie opisy gór, nie tylko polskich, wiążą się ściśle z doświadczeniem pejzażu, a bogactwo środków stylistycznych pozwala mówić o ich sakralizacji. A. Kapa zwróciła uwagę na odbicie w cyklu *Listy znad morza* nastrojów poetki podczas jej podróży bliskich duchowo przeżyciom romantycznym.

W referacie pt. *Oswajanie przestrzeni wiejskiej na podstawie wiersza „Co słonko widziało”* dr Maria Ostasz z AP przedstawiła zabiegi Konopnickiej, służące przybliżeniu odbiorcy dziecięcemu świata wiejskiego, analizując onomastykę i funkcję epitetu-zaimka „nasz”.

W ostatnim dniu były tylko dwa wystąpienia referatowe: dr Jolanty Sztachelskiej z Uniwersytetu Białostockiego *Pejzaże tęsknoty. Wiersze M. Konopnickiej w okresie emigracyjnym* mówiącej o roli liryki pejzażowej w dorobku poetki, oraz prof. Tadeusza Budrewicza z AP *Językowy obraz DROGI i MIEJSCA w poezji Konopnickiej*, który dokonał analizy stylistyczno-pojęciowej obrazu „drogi” w poezji autorki „Roty”. Badając synonimy, epitety i semantykę kontekstów użycia tego słowa prof. Budrewicz wykazał, że decydują one o mistycznym pejzażu jej wierszy; natomiast słowo „miejsce” określa związek człowieka ze społeczeństwem i jego tradycją.

Wieloaspektowa, rocznicowa refleksja nad miejscem pisarki w polskiej kulturze, do której zachęcał czuwający nad stroną merytoryczną sesji prof. Tadeusz Budrewicz, przyniósł spodziewaną weryfikację wielu ocen dorobku Konopnickiej, która zapewne zaowocuje w niedalekiej przyszłości nowymi pracami historyczno- i teoretycznoliterackimi. Pokłosiem żarnowieckiej konferencji będzie tom zawierający pełne teksty referatów, zarówno wygłoszonych, jak i tych, które z różnych przyczyn nie mogły być zaprezentowane.

Uczestnicy sesji zachowają we wdzięcznej pamięci — obok doznań intelektualnych — również gościnność dyrektora muzeum, a zarazem gospodarza spotkania — mgr. Pawła Bukowskiego, który zapewnił nam znakomite warunki pracy i wypoczynku.

Michał Zięba

Eligłusz Brzeźniak, Władysław A. Nowak

Na kresowych szlakach polskiego dziedzictwa kulturalnego — „UKRAINA 2000”

Od podjęcia w 1994 r. współpracy pomiędzy Akademią Pedagogiczną w Krakowie i Uniwersytetem Pedagogicznym w Kamieńcu Podolskim, stało się tradycją, że każdego roku wyjeżdża autokarem z Krakowa grupa osób bezpośrednio zaangażowanych w naukową współpracę oraz towarzyszący im miłośnicy przyrody i zabytków Kresów dawnej Rzeczypospolitej. Tym razem na szlak „Ukraina 2000” wytyczony przez pracowników Instytutu Geografii Akademii Pedagogicznej, w dniach 5–10 września wyjechali reprezentanci geografii, historii, architektury, historii sztuki, plastyki (i inni) z Krakowa, Warszawy i Sandomierza — łącznie 31 osób. W organizację i naukowe przewodnictwo zaangażowani też byli profesor Władysław Andrejczuk z Uniwersytetu w Czerniowcach i Uniwersytetu Śląskiego w Sosnowcu oraz jego współpracownicy: Bohdan Ridush i Mirosław Proskurniak.

Trasa wyprawy wiodła przez Nadniestrze, Pokucie, Bukowinę, Podole i Wołyń — z Krakowa przez przejście graniczne Korczowa-Krakowiec, Iwano-Frankowsk, Kołomyję, Jarremcze, Worochtę, Wyżnicę, Czerniowce, Zaleszczyki, Borszczów, Krzywczę, Żwaniec, Kamieniec Podolski, Subocz, Bakotę, Dunajewce, Bar, Letyczów, Międzybóż, Chmielnicki, Starokonstantynów, Sławutę, Ostróg, Równe, Klewań, Ołykę, Łuck, Włodzimierz Wołyński, Uściług, Zosin (przejście graniczne) do Krakowa.

Zachodnia Ukraina ma bardzo zróżnicowane środowisko geograficzne. Nadniestrze i Wyżyna Podolska urzekają malowniczymi

jarami meandrującego Dniestru i jego lewobrzeżnych dopływów: Strypy, Seretu, Zbrucza, Żwańczyka, Smotrycza i innych. W bardzo tutaj pospolitych skałach gipsowych są rozwinięte zjawiska krasowe. Dla wielu uczestników niezwykle ciekawym przeżyciem było zwiedzanie 2,5 km odcinka, długiej na 23 km gipsowej jaskini Kryształowej w Krzywczu koło Borszczowa. Jest to ogromny labirynt wąskich i wysokich korytarzy, na ścianach których błyszczą kryształy gipsu i alabastru. Przy końcu trasy są duże komory o bardzo ciekawej ornamentyce z dużą ilością oryginalnych form na stropie i ścianach jaskini. W niedalekim sąsiedztwie znajduje się jaskinia Werteba, długa na 7,8 km, oraz największa jaskinia gipsowa świata — Ozierna. Łączna długość jej korytarzy wynosi ponad 220 km, a kolejne lata wypraw speleologicznych dodają jej co roku dalsze 2–3 km. Wiele innych jaskiń tego rejonu ma również po kilkadziesiąt km długości. Występuje tutaj duże bogactwo innych form krasowych. Gipsowy kras Podola jest uważany za najciekawszy na świecie. W wielu jaskiniach znajdowane są szczątki zwierząt i ślady bytności ludzi.

Karpaty Pokucko-Bukowińskie są zalesione. Swoim wyglądem przypominają nasze Bieszczady. Rozcinają je głębokie doliny Bystrzycy, Prutu i Czeremoszu z dopływami. W podciętych zboczach dolin widać odsłonięte, fliszowe „trzewia” pofałdowanego górotworu Karpat.

Wyżyna Wołyńska jest płaska, spokojna i łagodnie przechodzi w równiny południowego Polesia, nad którym w oparach wczes-

nojesiennych mgieł widać było pomarańczowe zachody Słońca.

Najważniejszą częścią programu wyjazdowego jest zawsze zwiedzanie zabytków kultury materialnej: zamków, pałaców, kościołów, cerkwi i różnych budowli miejskich. Tak też było i tym razem. Wielokrotni bywalcy i koneserzy wybrali tym razem miejsca rzadziej odwiedzane i mniej znane. „Galicyjską” atmosferą i rozmiarami renowacji zachwycała Kołomyja — stolica Pokucia, przygotowująca się do ogólnoświatowego zjazdu Huculów. Bardzo korzystnie odbiegają od innych miast Ukrainy swoim wyglądem Czerniowce — stolica Bukowiny. Miasto jest uporządkowane, chodniki i fasady domów odnowione. Schludne sklepy w centrum niewiele odbie-

gają od tych, jakie przywykliśmy oglądać teraz u nas. Szczególne wrażenie wywołały gmachy Uniwersytetu, wybudowanego w latach 1864–1882. Uczelnia ma obecnie 52 katedry skupione w 13 wydziałach, na których studiuje około 10 tys. studentów. W otaczającym Uniwersytet parku rośnie ponad 2 tys. drzew i krzewów, w tym wiele egzotycznych.

Jak co roku uczestnicy wyjazdu podziwiali Kamieniec Podolski, a w nim twierdzę, katedrę św. Piotra i Pawła, restaurowany obecnie kościół Dominikanów i wiele innych obiektów, głównie sakralnych. Uczestniczący w wyjeździe historycy architektury i konserwatorzy zabytków z Politechniki Krakowskiej prowadzą tutaj od lat badania naukowe i prace dokumentacyjne, a studenci Wydziału Architek-



Uczestnicy wycieczki nad brzegiem Dniestru w Zaleszczykach (wrzesień 2000 r.)

tury odbywają swoje praktyki wakacyjne. Historycy krakowscy z Akademii Pedagogicznej przywieźli do Kamieńca Podolskiego pierwszy tom studiów z dziejów miasta i regionu, opracowany pod redakcją profesora Feliksa Kiryka. Tom ten zawiera 20 tematycznych opracowań, w tym 3 autorów ukraińskich.

Na ręce księdza biskupa Jana Olszańskiego przekazano dary w postaci odzieży oraz książek od dzieci z Prywatnej Szkoły Podstawowej nr 2 w Krakowie. W podzięcie ksiądz biskup napisał do ofiarodawców piękny list, którego treść i kaligraficzne pismo są godne podziwu.

Warte zwiedzenia były wykute w wysokim, skalnym zboczu Dniestru klasztory w Subocz i Bakocie. Szczególnie ten ostatni, XIII-wieczny, zachwyca wielkością i ilością pomieszczeń (3 pieczary i 19 skalnych grobów).

W czasie wędrowki mogliśmy też przypomnieć sobie sienkiewiczowski okrzyk „Bar wzięty”, z dawnego dawnego zamku pozostały obecnie tylko fragmenty murów obronnych. Do bardziej interesujących tego typu budowli, które zwiedziliśmy, należą także zamki w Międzybożu (Sieniawskich), Starokonstantynowie, Ostrogu (Ostrogskich), Olyce (Radziwiłłów) i Łucku. W Łucku, będącym ośrodkiem administracyjnym obwodu

wołyńskiego, zachował się także kościół Jezuitów, który po roku 1781 został przebudowany na katedrę rzymsko-katolicką.

Na Huculszczyźnie podziwialiśmy drewniane cerkwie w Jaremczy i Worochcie, stylowe wille, wodospady i kamienne wiadukty kolejowe na Prucie oraz inne budowle i urządzenia techniczne.

Na tej pięknej ziemi odżywały wspomnienia tragedii rozgrywających się tutaj w latach 1940–49. Niewiele po nich materialnych śladów, jak chociażby ten w Worochcie, upamiętniający symboliczną mogiłą koło cerkwi zamordowanie 72 Polaków w sylwestrową noc 1944/45 roku. Dobrze że pomimo dwustronnego, strasznego rachunku krzywd, wzajemnych pretensji i żalów tamten ponury czas etnicznych czystek odchodzi powoli w zapomnienie, a nowe pokolenia rozwijają owocną współpracę, stwarzającą podstawy przyjaznych stosunków.

Dobra pogoda, sprawna organizacja, kompetentna informacja pozwoliła też, bez pośpiechu, realizować bogaty program turystyczno-poznawczy na trasie liczącej ponad 2220 km.

Eligiusz Brzeźniak, Władysław A. Nowak

10 lat Światowego Stowarzyszenia Rodzin i Przyjaciół Ziemi Złoczowskiej „KLUB ZŁOCZOWSKI”

Rok 2000 jest szczególnie ważny dla współpracującego z AP Światowego Stowarzyszenia Rodzin i Przyjaciół Ziemi Złoczowskiej „Klub Złoczowski”, mija bowiem właśnie dziesięć lat od chwili założenia „Klubu Złoczowskiego”. Z tej okazji w czerwcu br. odbyło się uroczyste Walne Zgromadzenie Stowarzyszenia oraz okolicznościowa konferencja naukowa, w której wzięli również udział historycy z Akademii Pedagogicznej w Krakowie. Dr Henryk Kotarski mówił o zamkach w Złoczowie, Olesku, Podhorcach, Pómorzanach, Brzeżanach w systemie obronnym od XIV do XVII w., wygłosił również referat *Działalność pisarsko-teatralna Wacława Rzewuskiego w Podhorcach w ocenie historyka*. Wystąpienie dr. Czesława Michalskiego poświęcone było dziejom Złoczowa w XIX i XX w.

Współpraca Stowarzyszenia z uczonymi Akademii Pedagogicznej ma już wieloletnie tradycje. W organizowanych przez „Klub Złoczowski” spotkaniach naukowych brali udział profesorowie: Feliks Kiryk, Leszek Bednarczuk i Henryka Kramarz. Serdecznie im za to dziękujemy.

Główne cele i zadania Stowarzyszenia to: integrowanie diaspory złoczowskiej, kultywowanie tradycji historycznych i kulturowych ziemi złoczowskiej, niesienie pomocy charytatywnej Polakom na Wschodzie, promo-

wanie kultury polskiej wśród społeczności polskiej i ukraińskiej na Ukrainie, pomaganie szkołom polskim na Ukrainie. Realizacji tych celów służą coroczne zjazdy w Krakowie, wystawy, sesje naukowe, działalność wydawnicza oraz wyjazdy do Złoczowa i na Podole, w których uczestniczą również studenci AP. Ponadto Klub Złoczowski opiekuje się pomnikami polskości, m.in. Mauzoleum Ofiar Wojny Ukraińsko-Polskiej, Pomnikiem Legionistów z 1914 w Mołotkowie.

Świadectwem aktywności Stowarzyszenia są liczne publikacje: *Księga pamiątkowa Gimnazjum Złoczowskiego, Z krwawych dni Złoczowa 1918-1919* (reprint), *Jan III i zamek w Olesku* A. Czołowskiego (reprint), *Szkice historyczne* (zbiór referatów z sesji naukowych), *Złoczów — ul. Gliniańska* Z.B. Kratochwila, *Szkicownik kresowy — rysunki M. Kratochwila, Zeszyty złoczowskie 1996, Powroty na kresy, czyli podróże sentymentalne przez Podole i Pokucie*.

Stowarzyszenie opracowało bogatą dokumentację audiowizualną ziem kresowych. Warto wspomnieć, że w jej przygotowaniu uczestniczył mgr Marian Pasternak z Pracowni Technologii Nauczania AP.

Roman Maćkowska
Prezes Stowarzyszenia

Przegląd prasy

„Konspekt” w Poznaniu

Redakcja „Konspektu” uczestniczyła w VIII Spotkaniu Redaktorów Pism Akademickich. Znakomicie przygotowane forum, którego organizatorami były redakcje „Życia Akademickiego” (Uniwersytet Adama Mickiewicza), „Głosu Politechniki” (Politechnika Poznańska) i „Więści Akademickich” (Akademia Rolnicza) odbyło się w Poznaniu w dniach 6–9 września 2000 r. W seminarium, o krajowym zasięgu i znaczeniu, udział wzięli przedstawiciele 32 redakcji. Jak relacjonuje Henryk Czubała, biorący udział w spotkaniu redaktor naczelny naszego pisma, organizatorzy przygotowali bogaty program — wykład o prawnych aspektach reklamowej działalności czasopism wygłosiła profesor Bogna Pilarczyk (Akademia Ekonomiczna w Poznaniu); na temat prawa prasowego w odniesieniu do pism akademickich szczególnie interesująco mówił sędzia Sądu Najwyższego profesor Jacek Sobczak (Uniwersytet Adama Mickiewicza); kontaktom ze światem mediów i sztuce prowadzenia konferencji prasowej poświęcone było wystąpienie dr. Piotra Andrzejewskiego (tygodnik „Wprost”). Pojawiła się także inicjatywa powołania Samorządu, który utworzyłby redaktorzy czasopism akademickich. Dyskusje o stanie prasy akademickiej i możliwościach współpracy redakcji (także w dziedzinie reklamowej) będą kontynuowane za rok w Krakowie, podczas kolejnego spotkania.

Reprezentacja 32 redakcji (pism w większości uczelnianych) w stosunku do ogólnej liczby uczelni w Polsce zastanawia, bowiem jak wynika z danych *Rocznika Statystycznego RP — 1999* w roku akademickim 1998/99 było 266 szkół wyższych (w tym 80 prywatnych).

„Konspektu” kilka zdań o „Zdaniu”

Znany społeczno-polityczny kwartalnik o orientacji lewicowej, wydawany od 1978 r. w Krakowie przez Stowarzyszenie „Kuźnica” w ostatnim numerze („Zdanie” 1–2/120–121, 2000) zamieszcza teksty 9 autorów związanych z AP. Treść i взгляды natury sentymentalnej składają mnie do analizy zawartości numeru, na którego kształt miał decydujący wpływ kierownik Studium Dziennikarskiego AP, dr Edward Chudziński, sprawujący zarazem funkcję p.o. redaktora naczelnego „Zdania”.

Ozdobą numeru jest rozmowa z ks. **Stanisławem Musiałem** — jezuitą, myślicielem i publicystą — przeprowadzona przez Zbigniewa Bauera, Edwarda Chudzińskiego i Adama Komorowskiego. „Wywiad rzeka” zawiera odpowiedzi ks. Musiała na 89 (!) pytań i komentarzy znanych ze słynnego cyklu „Trzech na jednego”.

„Zdanie” publikuje też wywiad z **Jerzym Giedroyciem**, który mówi, jak zwykle, na temat „Kultury”, polityki i Polski. Rozmowę przygotowała **Beata Sosin** absolwentka naszego Studium Dziennikarskiego. Warto zapoznać się z tymi wywiadami, poszukując „Zdania” w którejś z bibliotek (lub zamawiając pismo pod adresem: ul. Miodowa 41, 31-052 Kraków).

Dwa kolejne teksty stanowią studia problemowe. W pierwszym, profesor **Czesław Majorek**, historyk dziejów oświaty, były dziekan Wydziału Humanistycznego — podejmuje problem *Reformy oświaty w kontekście historycznym*. Swoje rozważania otwiera myślą przejętą od George’a Orwella: „Ten, kto kreuje i steruje wiedzą o przeszłości, kontroluje przyszłość, zaś ten, kto steruje wiedzą o teraźniejszości, tworzy wizerunek przyszłości”. Byłoby dobrze, gdyby ten erudycyjny tekst stał się studencką lekturą i tematem ćwiczeń — nie tylko z pedagogiki.

Profesor **Michał Śliwa**, rektor AP, w „Zdaniu” występuje jako politolog i historyk myśli

społecznej prezentujący *Rzeczpospolitą przyjaciół*, czyli ginące *Idee spółdzielcze w Polsce*. Autor przywołuje dawny obraz współdziałania i samopomocy, do której na nowo tęskni wielu Polaków.

Na kolejnych stronach pisma spotykamy ponadto esej dr. **Zbigniewa Bauera** *Turbot omija sieci* (rzecz o najbardziej zawilej spośród powieści Günтера Grassa), szkic profesora **Stanisława Burkota** *Widnokrąg epicki* (o powieści Wiesława Myślińskiego *Widnokrąg*, należącej do nielicznej grupy utworów, które nie wywołują sprzeciwów i sporów), recenzję napisaną przez profesora **Bolesława Farona** (dyrektora Instytutu Filologii Polskiej AP) z książki Marii Janion *Placz generała. Eseje o wojnie* (Wydawnictwo Sic!, Warszawa 1998), która jest zbiorem 12 esejów o indywidualnych postawach pisarzy wobec wojny i okupacji.

„Zdanie” zawiera nadto materiały jubileuszowe. Pierwszy — profesora **Mariana Sępnia** (UJ) — z okazji 25-lecia Stowarzyszenia wydającego „Zdanie”, drugi — z okazji 50-lecia ZNP, w którym wśród 5 okolicznościowych wspomnień znajdujemy wypowiedź **Andrzeja Urbańczyka** (byłego wykładowcy w Studium Dziennikarskim WSP, aktualnego redaktora naczelnego „Trybuny”) oraz informację **Bolesława Bojczuka** — przewodniczącego RU ZSP AP i wiceprzewodniczącego RO ZSP w Krakowie — na temat aktualnej kondycji organizacji skupiającej w AP dwustu członków (tyle samo co w NZS AP).

Kończąc ten przegląd wchodzę na chwilę w świat koneksji „Zdania” z dyplomacją. W grudniu 1999 r. radcą Ambasady RP w Kostaryce został Adam Komorowski — redaktor naczelny czasopisma, wykładowca przedmiotu *Media na świecie* dla słuchaczy Studium Dziennikarskiego AP. Nie jest to jedyne zetknięcie pracowników AP z dyplomacją. W latach 1986–1990 profesor Bolesław Faron przebywał w Austrii pełniąc funkcję radcy Ambasady ds. nauki, oświaty i kul-

tury oraz funkcję dyrektora Instytutu Polskiego. W sferach dyplomatycznych obecna była profesor Alicja Baluch (aktualnie kierownik Katedry Literatury dla Dzieci i Młodzieży IFP AP), której mąż do 1996 r. był ambasadorem RP w Czechach. Ona sama zaś w ambasadzie gościła prezydenta Lecha Wałęsę, premier Hannę Suchocką, prymasa Józefa Glempa, generała Tadeusza Wileckiego, Czesława Miłosza, Andrzeja Wajdę i innych. Wspomnijmy także absolwenta filologii rosyjskiej WSP — Andrzeja Załuskiego, poprzednio konsula w Meksyku, aktualnie Ambasadora RP w Rosji. Nieformalną funkcję „ambasadorów kultury i języka polskiego” pełniło też wielu wykładowców WSP i AP prowadzących zajęcia kontraktowe na licznych uczelniach europejskich. Ale jest to już osobny temat...

Stopnie do „profesorskiego nieba”

Co pewien czas wraca problem ustawy o szkolnictwie wyższym. Wydawałoby się, że sierpniowe urlopowanie uśpi profesorską czujność, a dyskusje o jej projektach, wariantach i cząstkowych opcjach rozpoczną się z początkiem nowego roku akademickiego. Stało się inaczej... Już 4 sierpnia „Życie” opublikowało tekst Ryszarda Legutki *Napoleonie edukacji*, w którym autor zdecydowanie odmawia poparcia projektowi Sekcji Nauki NSZZ „Solidarność”, postulującemu usamodzielnienie pracowników nauki ze stopniem doktora. Projekt ten uważa za przejaw reformatorskiego maksymalizmu, który nie przyniesie niczego dobrego nauce. Temu znanemu felietoniście i filozofowi z Uniwersytetu Jagiellońskiego odpowiedział na łamach „Życia” (9 sierpnia) profesor **Jan Prokop**, filolog i literaturoznawca z AP. Obaj autorzy znani są z lekkiego pióra i finezyjnej argumentacji. O ile jednak punkt widzenia Ryszarda Legutki jest zdecydowanie tradycyjno-zachowawczy, o tyle apologetyka

reformy ustroju szkół wyższych prezentowana przez Jana Prokopa wydaje się bardziej liberalno-rewolucyjna... i dlatego skłania do przywołania rzadziej prezentowanego stanowiska profesora wyczulonego na pozycję niesamodzielnych pracowników nauki. Dodajmy — stanowiska widzianego przez pryzmat dotacji KBN. Warszawski dziennik udostępnił krakowskim profesorom łamy będące polem potyczki o realny model nauki XXI wieku. W tekście *Kontrowersji wokół stopni naukowych ciąg dalszy...* Jan Prokop pyta, czy przypadkiem kłopotu nie prowokują „zawistni doktorzy, którzy z lenistwa nie chcą się habilitować i jak zbuntowane chłopstwo domagają się (za darmo) uszlachcenia?” „Odziedziczona po komunizmie struktura uniwersytetów polega na miażdżącej przewadze w ciałach decyzyjnych tzw. samodzielnych pracowników nauki. Tak więc finansowanie nauki przez Komitet Badań Naukowych przechodzi wyłącznie przez ich ręce. Czy to dobrze?” — pyta autor, i odpowiada: „Na pewno dobrze dla stanu profesorskiego, gdyż szanse profesora na takie czy inne granty są nieporównywalnie większe niż szaraczka asystenta. Wprawdzie [niesamodzielni] bywają współpracownikami projektu badawczego, ale zasada podziału finansów i chwały z osiągnięć nieraz wygląda jak w bajce o lwie, królu zwierząt”. Prof. Prokop, romanista znający realia Zachodu, wie że jest to model znany od czasów średniowiecznej Europy. Polscy „karmazyni” (jak ich nazywa) mają swoje odwzorowanie w postaci francuskich „mandarynów” czy włoskich „baronów”. I tę historyczną ciągłość (profesor, adiunkt, asystent) wzorowaną na strukturze feudalnej (senior, wasal, poddany) lub cechowej (mistrz, czeladnik, uczeń) byłby w stanie nadal akceptować, gdyby nie własne przywiązanie do ocen wydatnie prawicowych: „Wszystko byłoby w porządku, gdyby nie przykra rzeczywistość, która uczy, że spora część profesury to ludzie starsi, zawdzięczający swój tytuł i stanowisko

nie całkiem merytorycznym zasługom w latach PRL-u, gdy przynależność partyjna znaczyła często więcej niż dorobek. Uczy też, że dzisiaj stanowisko profesorskie jest osiągnięciem nadmiernie uprzywilejowanego statusu, co rodzi pokusę, by ze szczególną energią koncentrować się na obronie stanowiska we władzach, względnie obronie dorobku, który mógłby zostać podważony przez prace badawcze młodych kolegów. Hamuje to rozwój niesamodzielnej kadry latami pozostającej w cieniu dostojnych starców”.

Kończowa wypowiedź prof. Prokopa jest w stanie poruszyć każdego pracownika nauki: „Nadmierna gerontokracja na polskich uczelniach nieraz paraliżuje twórczą myśl najaktywniejszych 30-latków, zaś monopol wąskiej grupy interesów szkodzi nie tylko gospodarce. Tymczasem solidarnościowy projekt dotyka wciąż ropiących postkomunistycznych zabliźnień w naszej nauce”. Dodajmy, że ten jednoznaczny ton wypowiedzi nie jest czymś zdumiewającym. Jest bowiem kolejnym ogniwem łańcucha ocen i opinii o życiu i twórczości elity polskiej minionego okresu. Zainteresowani mogą się o tym przekonać sięgając do 3 tomów szkiców literacko-politycznych: *Uniwersum polskie: Literatura, wyobrażenia zbiorowa, mity polityczne* (1993), *Wyobrażenia pod nadzorem: Z dziejów literatury i polityki w PRL* (1994) (tom zawiera szkice — wedle słów autora — „o tym jak doszło do wmuszenia setkom nie najgłupszych umysłów dyskursu, który dzisiaj chętnie porównalibyśmy z rojeniami psychotyka”), *Pisarze w służbie przemocy* (1995) (tom analityczno-rozliczeniowy, w którym występują: J. Borejsza, J. Wiktor, K. Pruszyński, P. Jasienica, A. Bocheński).

Kłopotliwa ustawa, kłopotliwe przywileje

Jednym z najbardziej dotkliwych kłopotów każdej administracji (oczywiście oprócz „rozterek finansowych”) jest dwuznaczność przepisów prawnych. Mimo iż pracownicy

robią podobno co mogą, to wykonawcy i egzekutorzy owych praw zbyt często narażeni są na niechęć opinii publicznej (często za sprawą mediów). W lipcu tego rodzaju kłopot dotknął — za sprawą lokalnego „Kuryera Ilustrowanego” (nr 4/ 2000) — także Akademię Pedagogiczną, a ściślej Uczelnią Komisję Rekrutacyjną. Działając w myśl Ustawy o Ochronie Danych Osobowych utajniła wyniki (oceny) indywidualne zdających egzamin wstępny. Niepokój, ciekawość, interwencje u władz AP i upublicznienie zamieszania przez Wiolettę Wiaderek na łamach „Kuryera” (*Tajne wyniki*) — to owoc nieszczęsnej interpretacji paragrafów ustawy wykorzystanej także do zmniejszenia ciężaru osobistego niepowodzenia większości kandydatów zdających bez satysfakcji. Taki był punkt widzenia wykonawcy ustawy... Inny zaś, jak się okazało, ze stanowiska zdających na studia. Autorka przedstawiła dylemat na przykładzie egzaminu na historię. Złożono 400 podań, przyjęto zaś 70 osób, które uzyskały najwyższą punktację poprawnie rozwiązanego egzaminacyjnego testu. 330 osób pożegnano w ten sposób, że w ogłoszonym protokole komisji ich nazwiska pominięto, uwzględniając tylko owych 70 szczęśliwców. I stało się... Każdy był ciekaw, kto może się kryć pod numerem 71, 72, 73 itd. Bo też każdy „odrzucony” chciałby mieć tę dodatkową szansę, która powstałaby w sytuacji rezygnacji któregoś ze „szczęśliwców”... Nikt oczywiście nie brał pod uwagę faktu, że mógłby być np. nr 398, 399...

Prasowe śledztwo zamknięte zostało cytatem z zarządzenia władz innej krakowskiej uczelni, która wybrnęła z prawnego kłopotu *a priori* ogłaszając, że „zgodnie z art. 141 Ustawy z dnia 12 IX 1990 r. O szkolnictwie wyższym, wyniki postępowania rekrutacyjnego są jawne. W/w stanowisko uzgodnione zostało z Działem Prawnym Rzecznika Ochrony Danych Osobowych”.

Sprawcą zamieszania na uczelniach niestety bywa także pośrednio MEN, próbujące

praktykę wydawania kilku kopii świadectwa maturalnego, która umożliwia zdawanie na wiele różnych kierunków w tym samym niemal czasie. Z początkiem października nadeszła informacja egzemplifikująca wspomniany dylemat.

W lipcu br. zgłosiło się 6 kandydatów na I miejsce przygotowane przez Instytut Filologii Polskiej AP. Limit przewidywał przyjęcie 140 osób. Do końca września, spośród już przyjętych, zrezygnowało z polonistyki 60 osób. Rocznik (dla którego w tym czasie zbudowano siatkę zajęć, przydział sal, podział na grupy, przydział zajęć dla wykładowców) „skurczył się” do 80 słuchaczy. Tymczasem setki innych z powodu braku miejsc egzaminatorzy odesłali na „smutne wakacje” lub też podrzucając „kukułczy” problem innym uczelniom... Okazuje się, że kłopotliwe prawo to nie tylko jego interpretacja, lecz i nadmiar praw oraz przywilejów graniczący z anarchizacją życia nie tylko szkolnego. Na przyszłość — *Sapienti sat!*, jak mawiał Plautus.

Kandydatom ku pomocy

W szczycie lipcowych zmagania o indeksy organizacje akademickie zadbały o promocję swojego wizerunku wydając lipcowy numer magazynu „WUJek”. Wiadomości Uniwersytetu Jagiellońskiego (10/106). Pismo kolportowane jest także w AP ze względu na zamieszczany w nim dodatek redagowany przez URSS AP. Tym sposobem, w siedmiotysięcznym nakładzie bezpłatnego pisma znalazły się informacje o kompetencjach samorządu studentów AP, personalne składy wydziałów uczelni, inne dane istotne dla nowo przyjętych studentów błędzących po siedmiokondygnacyjnym pedagogicznym „gmaszysku-mrowisku”. Pismo podaje podstawowe vademecum o uczelniano-naukowym świecie i... studenckim konsumpcyjno-rozrywkowym półświatku. Temu, kto w odpowiednim czasie znalazł pismo wyłożone latem na wszystkich

piętrach AP, służyć będzie ono czas dłuższy, pełni bowiem rolę przewodnika po akademickim Krakowie w roku jubileuszu 600-lecia „odnowienia” Uniwersytetu Jagiellońskiego i zarazem w roku europejskiego festiwalu „Kraków 2000”. Innym zainteresowanym pozostaje przeglądanie magazynu w siedzibie Uczelnianej Rady Samorządu Studentów AP (pokój 48b).

Kurs języka polskiego dla nauczycieli polonijnych

W dniach 3–22 lipca 2000 w murach AP trwały intensywne trzytygodniowe zajęcia w ramach „XII Kursu Metodycznego dla Nauczycieli Języka Polskiego z Zagranicy”. Historię tego przedsięwzięcia, podjętego przez WSP w 1989 r., szczegółowo przedstawili **Ryszard Markiewicz** i **Marek Buś**, kierownicy i współorganizatorzy kursu („Konспект” nr 3, lato 2000). Dzisiaj z racji kronikarskiego obowiązku, odnotowujemy echa krakowskich mediów, które wielokrotnie w lipcu informowały o przebiegu kursu. Przypomnijmy, w kursie wzięło udział 115 słuchaczy z 16 krajów (najwięcej osób przybyło z Ukrainy, Litwy, Białorusi, Rosji, Łotwy i Niemiec). 31 osób uzyskało dyplom ukończenia trzyletniego wakacyjnego szkolenia w zakresie metodyki języka oraz ojczyściej historii i literatury. Ze względu na zmiany językowe, jakie zaszły w ostatnich latach, prowadzono także ćwiczenia stylistyczne, leksykalne i z kultury żywego słowa. Kursy doskonalące umiejętności pedagogiczne cieszą się wśród Polonii ogromną popularnością. Kieruje na nie Polonijne Centrum Nauczycielskie w Lublinie (reprezentujące MEN), natomiast zgłoszenia zainteresowanych osób przyjmują polskie konsulaty. Lubelskie Centrum w całości finansuje naukę i pobyt. Dojazd do Krakowa (w latach minionych także z Australii, Brazylii, Islandii, Kanady i Kazachstanu) odbywa się na koszt

własny uczestników kursu. Klasyczne zajęcia uniwersyteckie uzupełnione są bogatym programem krajoznawczym i kulturalnym. Patronat medialny nad kursem sprawuje od lat „Tygodnik Powszechny” oraz „Przekrój”. W roku bieżącym informacje prasowe o przebiegu zajęć ukazywały się co kilka dni, przyciągając uwagę swymi tytułami — „Dziennik Polski”: *Nauczyciele z zagranicy* (1.VII.), *Uczą się jak uczyć* (4 VII), *Nie ma wakacji w nauce* (10 VII); „Gazeta Krakowska”: *Od Brazylii do Kazachstanu. Dla rodaków z 16 krajów* (5 VII), *Dla rodaków z obczyzny. Nauka i poznawanie kultury* (19 VII), — „Gazeta Wyborcza w Krakowie”: *Nauczyciele do szkoły!* (4 VII), *Dyplomy za polski* (24 VII). Przedsięwzięciu asystowały także: TV Kraków, emitując w „Kronice” obszerną relację, Radio „Kraków”, nadając wywiady z uczestnikami kursu, Radio „RAK”, przeprowadzając wywiad z kierownikami kursu, wreszcie Radio „Alfa” i Radio „Wanda” — informując o kursie w dziennikach radiowych. Dodajmy, że równoległe z programem AP odbywa się szkoła Letnia Kultury i Języka Polskiego organizowana przez UJ dla obcokrajowców, przyszłych dyplomatów, hobbyistów, polonofilów i innych. Tegoroczna oferta była związana z programem festiwalu „Kraków 2000”. W szkole wzięło udział 600 osób. Naukę języka prowadzono równocześnie w 40 uniwersyteckich salach, inne wykłady realizowano w 14 blokach tematycznych. W ten sposób Kraków latem staje się „światową stolicą polskości”...

Być bibliotekarzem w XXI wieku

Ukazał się 17 numer „Biuletynu Informacyjnego Centralnego Ośrodka Metodycznego Studiów Nauczycielskich przy Akademii Pedagogicznej w Krakowie” (kwiecień 2000). 116-stronicowy zeszyt wypełniony jest materiałami z ogólnopolskiej konferencji naukowej *Kształcenie bibliotekarzy w systemie studiów dwustopniowych (licencjackich i magisterskich)* *

oraz system punktów kredytowych. Wyniki, treść i przesłanie konferencji, mimo iż była organizowana dość dawno temu (listopad 1998) przez COMSN oraz Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej AP, są nadal aktualne, gdyż dotyczą czasów dopiero nadchodzących. Konferencja była kontynuacją obrad z 1996 roku organizowanych pod hasłem *Nauczyciel-bibliotekarz. Przygotowanie do zawodu*. Uczestniczyło w niej wówczas 79 nauczycieli akademickich z 13 ośrodków kształcących bibliotekarzy i pracowników informacji naukowej na poziomie wyższym. 24 referaty i szereg namiętnych dyskusji odwoływało się także do teorii i praktyki edukacji bibliotekoznawczej w Europie po 1989 roku. Instytut Bibliotekoznawstwa AP, jeden z najważniejszych tego typu ośrodków w kraju, od ponad 20 lat kierowany jest przez profesora Jerzego Jarowieckiego (jednocześnie dyrektora COMSN). Tom zawierający materiały z konferencji opublikowało Wydawnictwo Naukowe WSP w serii „Problemy studiów nauczycielskich” (1998 z. 15).

„Ścieżka” do tradycji

Reforma oświaty umożliwia dyrektorom podjęcie decyzji: uruchamiać nowy przedmiot według autorskiego programu nauczycielapasjonata z danej szkoły, tworzyć zespołowo program własny wypracowany przez szkolną

komisję, lub elementy przedmiotu realizować przez cały okres edukacji w ramach nauczania geografii, historii, literatury oraz plastyki.

300 historykom i geografom — uczestnikom konferencji organizowanej przez Instytut Historii AP wspólnie z Oddziałem Małopolskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli oraz Wydawnictwem „Zamiast Korepetycji” — zaprezentowano podręcznik Janiny Mazur *Dziedzictwo kulturowe w regionie Małopolski*. Związany jest on z wdrażaniem nowej ścieżki programowej *Edukacja regionalna: dziedzictwo kulturowe w regionie*. Wspomniany podręcznik jest wzorcem wskazującym jak tworzyć inne programy autorskie. Na konferencji podkreślano jednak, że granice regionów wyznaczanych przez autorów muszą być na tyle małe, aby uczniowie mogli łatwo do nich dotrzeć, a nie tylko uczyć się o nich z podręczników. Szerzej na ten temat pisała „Gazeta Wyborcza w Krakowie” (26 września).

Program ten ma być antidotum na lęk przed Euroregionami oraz próbą podjęcia wizji Jana Pawła II mówiącego o Europie Ojczyzn. Jest też próbą uchronienia patriotyzmu uczniów w odniesieniu nie tyle do państwa, ile w relacji lokalnej — do regionu lub okolicy, podtrzymania więzi emocjonalnej z miejscem urodzenia lub pobytu.

Marek Glogier

Czesław Michalski

Z życia Klubu Uczelnianego Akademickiego Związku Sportowego AP

Wśród wybitnych ludzi sportu naszej uczelni jest prof. dr hab. **Lech Pakuła**. Urodził się 4 grudnia 1930 r. w Kurowie w powiecie Grodzisk Wlkp. (dawny Nowy Tomyśl). Po ukończeniu Miejskiego Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego w Grodzisku Wielkopolskim kontynuował naukę w Państwowym Liceum Pedagogicznym w Sulechowie. Po odbyciu służby wojskowej w pułku piechoty w Siedlcach podjął studia geograficzne w WSP w Krakowie, które ukończył w 1958 r. obroną pracy magisterskiej *Górnictwo i przemysł powiatu Chrzanowskiego*, przygotowanej na seminarium profesor dr Marii Dobrowolskiej, która była również promotorem jego obronionej w 1963 r. pracy doktorskiej na temat *Kształtowanie się i struktura zachodnio krakowskiego kompleksu przemysłowego*. Habilitował się w 1973 r. na podstawie pracy *Procesy aglomeracyjne i integracyjne przemysłu w obrzeżu Górnośląskiego Okręgu Przemysłowego*, za którą uzyskał

kał nagrodę Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki. Znaczące osiągnięcia naukowe, zwłaszcza w dziedzinie geografii przemysłu i degradacji środowiska pod wpływem uprzemysłowienia, oraz osiągnięcia dydaktyczno-metodyczne przyniosły mu w 1981 roku tytuł profesora nadzwyczajnego, a w 1994 r. profesora zwyczajnego. W ponad 40-letniej pracy naukowej ogłosił ok. 110 prac, w tym 4 książki.

Pełnił szereg odpowiedzialnych funkcji kierowniczych. Od 1968 r. po uzyskaniu stanowiska docenta pełnił funkcję kierownika Zakładu Geografii Ekonomicznej. Przez dziesięć lat (1971-81) był zastępcą dyrektora Instytutu Geografii. W okresie 1991-96 kierował Wydziałem Geograficzno-Biologicznym WSP w Krakowie. Jako wybitny znawca zagadnień z zakresu geografii przemysłu i budownictwa uczestniczył w pracach wielu organizacji, towarzystw naukowych i zawodowych. Był m.in. członkiem Komitetu Nauk Geograficznych PAN (1964-1989), Komitetu Badań Regionów Uprzemysłowionych PAN w Warszawie (1981-1986), Komitetu Przestrzennego Zagospodarowania Kraju PAN w Warszawie (1964-1992), Rady Naukowo-Programowej Studium Doskonalenia Kadr Kierowniczych Akademii Ekonomicznej w Krakowie (1983-1989).

Był organizatorem międzynarodowych konferencji naukowych, kierował pracami badawczymi. Wypromował ponad 250 magistrów i 4 doktorów, był recenzentem licznych przewodów doktorskich i habilitacyjnych.

Karierę sportową rozpoczynał w szkole średniej w Grodzisku Wlkp.. W monografii Klubu Sportowego *Dyskobolia* Grodzisk Wlkp. wymieniany jest w składach drużyny piłki nożnej juniorów, z którą zdobył tytuł



Fot. Barbara Kańska-Bielak

wicemistrza Wielkopolski. Należał też do wybijających się koszykarzy klubu. Karierę sportową kontynuował w Sulechowie (1949–1952), jako czołowy zawodnik sekcji lekkoatletycznej SKS Liceum Pedagogicznego. Pełnił funkcję przewodniczącego klubu, który w tym okresie należał do czołowych klubów szkolnych ziemi lubuskiej. Profesor Bolesław Hejduk w opowieści biograficznej *Ze wspomnień nauczyciela* wspomina go jako doskonałego lekkoatletę, zdobywcę tytułu mistrza Polski Zrzeszenia Sportowego „Ogniwo” w skoku w dal w 1950 w Krakowie. Lech Pakuła był również mistrzem województwa zielonogórskiego w skoku w dal (1951), w trójskoku (1952) oraz wicemistrzem w pięcioboju lekkoatletycznym. W latach późniejszych uprawiał sport w Świebodzinie (1952–53), w Siedlcach (1953–54), a od 1954 w Krakowie. Przez pewien czas (1 IX 1951 – 31 VII 1952) był nauczycielem wychowania fizycznego w Liceum Pedagogicznym w Sulechowie, następnie od 1 IX 1952 aż do chwili powołania do służby wojskowej w Siedlcach (8 II 1953) był korespondentem sportowym „Gazety Zielonogórskiej”. W okresie służby

wojskowej zdobył tytuł wicemistrza Wojska Polskiego w skoku w dal (przegrywając tylko z mistrzem Polski Zbigniewem Iwańskim), mistrza Warszawskiego Okręgu Wojskowego w skoku w dal i trójskoku, a także mistrza województwa lubelskiego w skoku w dal. W Krakowie należał do czołowych lekkoatletów pierwszoligowego zespołu AZS, występował obok gwiazd lekkiej atletyki: Barbary Lerczak-Janiszewską, Marii Kusion-Bibro, Urszuli Figwer. Jego rekordy życiowe w skoku w dal (678 cm), trójskoku (13,71 m) długo figurowały w tabeli rekordów Uczelni.

Osiągnął wiele sukcesów w swojej koronnej dyscyplinie — skoku w dal: był wice-mistrzem województwa krakowskiego (1956), wielokrotnym akademickim mistrzem Krakowa, etatowym triumfatorą Spartakiad Uczelnianych, także w skoku wzwyż, trójskoku i w biegu na 100 m. Był również zasłużonym działaczem Klubu Uczelnianego AZS Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, w latach 1955–1956 przewodniczącym Zarządu Klubu.

Czesław Michalski

Wojciech Zaręba

Jaką mamy szansę?

17 maja br. w Warszawie podpisano tzw. „Porozumienie o współpracy” pomiędzy Ministerstwem Edukacji Narodowej a Zarządem Głównym AZS. Obie strony nie kryły optymizmu, rozpoczynając — jak to określił minister Mirosław Handke — coś bardzo ważnego. Prezes ZG AZS stwierdził wprost, że ten dzień „będzie historyczny”. Zdaniem autorów, nie będzie to kolejna deklaracja bez pokrycia, lecz początek zmian w polskim sporcie, szczególnie akademickim.

Oto kilka najważniejszych założeń tego porozumienia. Ministerstwo Edukacji Narodowej będzie wspierało finansowo organiza-

cje pozarządowe realizujące program na rzecz kultury fizycznej i sportu w ramach środków z budżetu państwa. Natomiast AZS zobowiązuje się m. in. do prowadzenia systemu szkoleń, organizacji zawodów sportowych, organizacji lig akademickich, prowadzenia obozów sportowych.

Obecnie większość tych założeń wprowadza się w życie. Planowane jest, już od jesieni, rozpoczęcie rozgrywek w akademickich ligach: siatkówki i piłki ręcznej. Dołączą one do funkcjonującej już ligi koszykarskiej, w której występuje Uniwersytet Jagielloński. Wielkim zwolennikiem takiej idei jest minister

Handke, który chciałby, aby ligi akademickie funkcjonowały podobnie jak ich zachodnie odpowiedniczki, w szczególności te amerykańskie. Widzi on szansę stworzenia silnych klubów, identyfikowanych z poszczególnymi uczelniami, które przy zbliżającym się niżu demograficznym będą potrzebowały promocji. Taką szansę daje im na pewno sport.

Co podpisanie tego dokumentu oznacza dla Akademii Pedagogicznej? Studenci-senatorowie proponują, by praktyki pedagogiczne mogły być odbywane nie tylko w szkołach. Punkt piąty „Porozumienia o współpracy” mówi, że: „Akademicki Związek Sportowy opracuje i po akceptacji Ministerstwa Edukacji Narodowej zrealizuje program praktyk pedagogicznych studentów, członków AZS pracujących z młodzieżą zarówno w okresie roku szkolnego jak i wakacji”. Daje to kolejną szansę studentom szkół pedagogicznych, z których zaledwie trzydzieści procent chciałoby być nauczycielami, ale prawie żaden nie widzi szansy na uzyskanie pracy w wyuczonym zawodzie.

Kolejną sprawą jest uczestnictwo w ligach. Z pewnością służyłoby to prestiżowi AP, pamiętać jednak warto, że nasze możliwości są w tym przypadku bardziej niż skromne. Przeglądając się obiektom do gier zespołowych, twierdząc że właściwie żadne. Chyba że ktoś uważa, iż wystarczy nam dwie salki przy ul. Ingardena i jedna na Podbrzeziu. Grający w siatkówkę mogą tam co najwyżej poćwiczyć odbiór, a koszykarze grać zaledwie w cztery osoby (i to bez publiczności). O piłce ręcznej i nożnej nawet nie ma co marzyć, po prostu brak nam boisk.

Jakie jest zainteresowanie sportem władz Uczelni? Kwietniowe Mistrzostwa Wyższych Szkół Pedagogicznych i Filii Uniwersytetów pokazały, że nikłe. Honor Akademii Pedagogicznej uratował dziekan, prof. Eugeniusz Wachnicki. Gdyby nie on, to byłoby o nas głośno w środowisku, którego nasza Uczelnia jest przecież liderem. Tylko czy właśnie o taką promocję chodzi.

Jak więc widać, nasze szanse na zaznaczenie swej obecności w szerokim ogólnopolskim świecie sportu akademickiego są żadne. Podstawowym problemem jest brak odpowiednich obiektów. Wątpię, by znalazła się osoba chcąca w obecnej sytuacji wystąpić z propozycją ich budowy. Nie przeczę, że idea powstania nowego domu studenckiego jest jak najbardziej słuszna. W końcu niecałe 500 miejsc w „Zaułku” i „Atolu” w niewielkim stopniu zaspokaja potrzeby naszych studentów. Wydaje mi się, że oddanie do użytku krytej pływalni chyba zakończyło na długie lata myślenie o sali sportowej z prawdziwego zdarzenia. Może projekt wybudowania jej nad basenem nie był taki zły i nie trzeba było zbyt szybko z niego rezygnować. Z drugiej strony nowoczesne i znakomicie wyposażone hale mają tylko dwie krakowskie uczelnie, czyli Politechnika i Akademia Ekonomiczna. Ale i warunki, jakie mają AGH i UJ też mogą wzbudzać w wielu sportowcach AP uczucie zazdrości.

Kolejnym problemem jest to, kto miałby nas reprezentować. Obecni siatkarze, koszykarze i piłkarze ręczni są amatorami, którzy uprawiają swe dyscypliny głównie dla przyjemności. W bardzo krótkim czasie należałoby więc sprowadzić zawodników takich, którzy nie byłiby tłem dla konkurentów. Ci jednak do nas nie przyjdą, jeśli nie będą mogli liczyć na specjalne stypendia, zakwaterowanie itp. Jest jeszcze kwestia zatrudnienia odpowiednich szkoleniowców.

Jestem ciekaw, jak do omawianych tutaj projektów odniosą się inne uczelnie. Wśród akademickich działaczy sportowych panuje sceptycyzm. Większość porównuje ideę powołania lig z reformą edukacji...

Rozumiem osoby, które wystąpiły z inicjatywą tego porozumienia. Mecze reprezentacji, na wspaniałych obiektach, przy pełnych trybunach świetnie bawiących się studentów i ze znakomitą oprawą. Jednak w naszym przypadku to tylko marzenia.

Wojciech Zaręba

Nadzieja na kredyt

Powszechnie znanej prawdy o tym, że najlepszą inwestycją państwa jest inwestycja w edukację obywateli nie trzeba szczególnie uzasadniać. Korzyści jakie daje taka lokata są oczywiste — rozwój gospodarczy i poprawa bytu obywateli. Dlatego tym większe nadzieje związane z Ustawą z dnia 17 lipca 1998 r. o pożyczkach i kredytach studenckich, głośno reklamowanej, jako punkt zwrotny w trudnej sytuacji naszego szkolnictwa wyższego.

Preferencyjne kredyty studenckie funkcjonujące niezależnie od dotychczasowych form pomocy socjalnej na uczelniach, miały stać się szansą na szerszy dostęp do wykształcenia na poziomie akademickim. Kredyty miały nareszcie pozwolić tym mniej zamożnym na kontynuowanie nauki, a także motywować wszystkich do osiągania najwyższych wyników w nauce poprzez system umorzeń dla najlepszych studentów.

Tyle teorii, szczytne założenia w konfrontacji z rzeczywistością nie zawsze się jednak sprawdzają. Powołany do realizacji ustawy Fundusz Pożyczek i Kredytów Studenckich boryka się już teraz ze sporymi kłopotami, z racji zbyt małych środków, jakie oddaje do jego dyspozycji rząd. Dosyć mizernie wygląda bilans dotychczasowych dwóch lat funkcjonowania systemu. Z ogólnej liczby ok. 1,3 mln studentów w pierwszym roku o kredyt w wysokości 400 zł miesięcznie starało się ok. 138 tys. Zaś środków wystarczyło na ok. 110 tys. kredytów. W następnym roku chętnych było 60 tys. a środki finansowe zapewniły 30 tys. nowych kredytów, do tego próg dochodu upoważniający do otrzymania kredytu obniżył się z 800 zł na członka rodziny do 550 zł.

Kolejna przykra niespodzianka czekała starających się o kredyt w bankach obsługujących całe przedsięwzięcie. Okazało się, że kredyt nie jest preferencyjny dla wszystkich, a zwłaszcza nie dla najbiedniejszych stu-

dentów — barierą stały się wysokie poręczenia dla zabezpieczenia kredytu, doszło do nieco kuriozalnej sytuacji, w której student winien z jednej strony wykazać jak najmniejsze dochody w rodzinie, a jednocześnie znaleźć poręczyciela o stosunkowo wysokich dochodach. Pod wpływem krytyki, zdecydowano się umożliwić najmniej zamożnym studentom uzyskanie poręczeń ze środków Krajowego Funduszu Poręczeń Kredytowych — w tym wypadku transza miesięczna wyniosła 300 zł, obecnie wzrosła do 30 zł. Na uwagę zasługuje fakt, że dotychczas udzielono zaledwie 700 takich poręczeń.

Pomimo kontrowersji i uwag, jakie nasuwają się po dwóch latach funkcjonowania systemu subsydiowania studentów, daleki byłbym od uznania, że pomysł był zły. Należy obiektywnie przyznać, iż jest to krok we właściwym kierunku, choćby poprzez fakt, że daje bardzo korzystne warunki spłaty studentom, którzy podjęli ryzyko zaciągnięcia kredytu.

W tym miejscu należy zaznaczyć, że jego spłata rozpoczyna się dopiero rok po zakończeniu studiów, a jej wysokość nie może przekraczać 20% miesięcznego dochodu kredytobiorcy. Przewidziano również kilka możliwości umorzenia kredytu, uwzględniając między innymi wyniki w nauce i sytuację życiową kredytobiorcy. Jednak należy sobie uświadomić, że same kredyty studenckie nie rozwiążą problemów szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza problemu dostępności do wykształcenia. Największą bowiem bolączką naszych uczelni stała się zbyt uboga baza naukowa, lokalowa, co powoduje że szkoły wyższe borykają się z nadmiarem kandydatów na studia. Bez rozwiązania tej kwestii trudno liczyć na dalszy wzrost liczby ludzi z dyplomem wyższej uczelni oraz na to, by ten wzrost szedł w parze z wyższym poziomem edukacji studenta.

Na koniec tym wszystkim, którzy podobnie jak ja lubią ryzyko i decydują się jednak

wziąć kredyt studencki, przedstawię kilka istotnych informacji o zasadach udzielania kredytu.

O kredyt studencki mogą ubiegać się wszyscy studenci bez względu na rok studiów pod warunkiem, że rozpoczęli je przed 25 rokiem życia. Kredyt jest udzielany na okres studiów, jednak nie dłużej niż na 6 lat, wypłacany jest przez 10 miesięcy w roku akademickim. Podstawą jest uzyskanie w dziekanacie zaświadczenia stwierdzającego, że ubiegający o kredyt jest studentem danej uczelni i uzyskał wpis na kolejny semestr. Następnie należy wybrać jeden z 9 banków udzielających kredytu na preferujących warunkach, tam też otrzymamy wykaz niezbędnych dokumentów przy składaniu wniosku o kredyt. Zazwyczaj oprócz zaświadczenia z uczelni wymagane są między innymi zaświadczenie z Urzędu Skarbowego o dochodach studenta i rodziny, oraz dane poręczyciela. Termin składania wniosków upływa 15 listopada, po tym okresie ustalana zostaje maksymalna wysokość dochodu na osobę w rodzinie uprawnioną do ubiegania się o kredyt. Szczęśliwcy, którzy podpiszą umowę z bankiem, muszą pamiętać o regularnym dostarczaniu co semestr (31 marca, 31 października) zaświadczeń o wpisie na kolejny semestr, co warunkuje dalsze wypłacanie kredytu.

Marcin Kościółek

Informacje z życia studenckiego

Nowy rok akademicki wita studentów mieszkających w akademikach wieloma niespodziankami. Ci, którzy otrzymali miejsca w DS-ach miasteczka studenckiego, już niedługo zmierzyć się będą musieli z nowymi zasadami regulowania odpłatności. Wiąże się to z umową wynajmu akademików, która pod dyktando Akademii Górniczo-Hutniczej zo-

stała podpisana przez naszą uczelnię (jej niepodpisanie wiązałoby się z utratą 1650 miejsc w akademikach).

W świetle nowej regulacji rozliczenia opłat za miejsca w domach studenckich AGH prowadzić będzie Akademia Pedagogiczna, a nie, jak do tej pory, administracja miasteczka. Szczegółowe zasady egzekwowania należności w chwili powstawania tego tekstu nie były jeszcze określone. Miejmy nadzieję, że w żaden sposób nie odbiją się one niekorzystnie na studentach.

Prace projektowe, których wynikiem ma stać się budowa nowego akademika idą pełną parą. Podczas wakacyjnych konsultacji uzgodniono, że w budynku oprócz ponad 460 łóżek znajdzie się miejsce na małą kawiarenkę, punkty usługowe, pralnię i sklep.

Projekt przewiduje powstanie akademika o bardzo wysokim standardzie: wyłącznie dwuosobowe pokoje z łazienką wyposażone w telewizję kablową, telefon i łącza internetowe. Trzymamy kciuki za powodzenie!

Tymczasem trwa remont w domu studenckim Atol, który mieści się przy ul. Grochowej. Do końca roku zyskamy tam kolejne 50 miejsc.

*

Uchwalone przez Senat Akademii Pedagogicznej zmiany w Regulaminie Studiów przewidują możliwość uzyskania wpisu warunkowego. Wprowadzona regulacja nie określa, jak to było do tej pory, że przedmiot musiał kończyć się zaliczeniem bądź zaliczeniem z oceną. Co to oznacza? Od chwili wejścia w życie nowego Regulaminu będzie można liczyć na wpis warunkowy również z przedmiotu zakończonego egzaminem. Nareszcie.

Witold Bacia

Gabriela Melnardi, Dorota Ochwat

Europa przestrzenią przyjaźni Międzynarodowe spotkanie młodych

Od 25 do 29 września 2000 r. odbywało się w Krakowie IV międzynarodowe spotkanie młodzieży pod hasłem „Europa przestrzenią przyjaźni — Kraków 2000 kulturalną stolicą Europy”, przygotowane przez XXXI LO im. Romana Ingardena przy współpracy Instytutu Neofilologii AP w Krakowie.

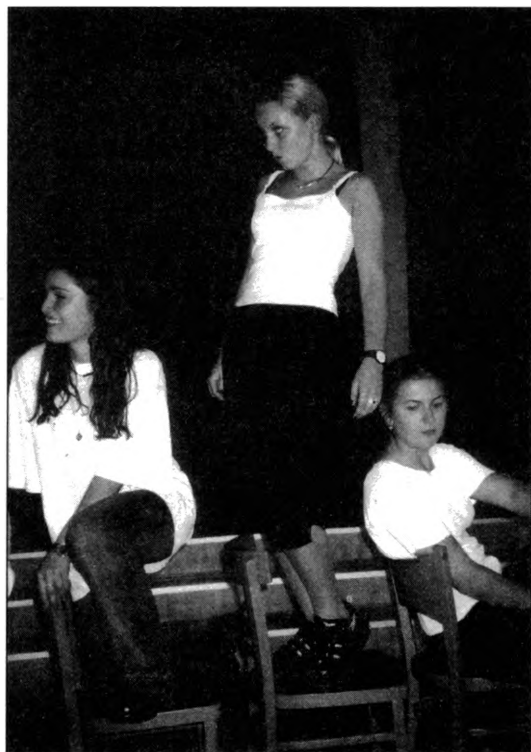
Głównym organizatorem spotkania ze strony polskiej była mgr Dorota Ochwat — nauczycielka języka francuskiego w XXXI LO (absolwentka WSP w Krakowie). W ramach praktyki pedagogicznej, do współpracy włączyli się także aktywnie studenci III roku filologii romańskiej AP.

Młodzież z ośmiu krajów Europy przyjechała do Krakowa już dwa dni wcześniej, aby spędzić weekend w rodzinach polskich uczniów. Stworzyło to okazję bliższego poznania tradycji polskiej rodziny.

Inauguracyjne spotkanie nauczycieli i uczniów z Belgii, Czech, Francji, Niemiec, Polski, Rumunii, Słowacji i Węgier miało miejsce 25 września w auli Akademii Pedagogicznej, gdzie nastąpiła wstępna prezentacja szkół i krajów. Przez kolejne pięć dni uczniowie pracowali w 12 wybranych przez siebie grupach tematycznych: plastycznej, muzycznej, teatralnej, literackiej, wideo, fotograficznej, etnicznej, historycznej, prac ręcznych, dziennikarskiej, tanecznej i wystawowej. Warsztaty miały na celu odkrywanie, przeżywanie i promowanie przyjaźni poprzez różne formy aktywności językowej, intelektualnej i artystycznej. Uczestnictwo we wspólnych zajęciach, prowadzonych przez międzynarodowe ekipy nauczycieli pomogło młodym Europejczykom wymienić doświadczenia i pogłębić praktyczną znajomość języka francuskiego, gdyż wszystkie warsztaty odbywały się w tym języku. W drugim dniu spotkania jego uczestnicy przygotowali bufet połączony z degustacją specjalności poszczególnych krajów, który cieszył się dużym zainteresowaniem uczniów i zaproszonych gości.

Popołudnia uczestnicy spotkania wykorzystywali na zwiedzanie Krakowa — jego najważniejszych zabytków i muzeów. Młodzież przeszła Drogą Królewską, zwiedziła Wawel, Muzeum Czartoryskich, Muzeum Judaistyczne, Teatr Słowackiego i Collegium Maius. Duże wrażenie pozostawiła wizyta w kopalni soli w Wieliczce. Ten sposób promocji miasta miał ich przekonać, że Kraków rzeczywiście zasługuje na miano kulturalnej stolicy Europy.

Tygodniowe spotkanie zakończyło się prezentacją dokonani — ponad godzinny spektaklem przygotowanym przez grupę teatralną, muzyczną i taneczną. Przed spektaklem odbył się wieniec prac plastycznych, fotograficznych, ręcznych i literackich. Ok. 200-osobowa grupa uczestników, nauczycieli i zaproszonych gości mogła podziwiać efekt pracy wszystkich warsztatów. Całość przedsięwzięcia wizytowali i obserwowali przez cały tydzień radni miasta Krakowa, radni V dzielnicy, dyrektor Wydziału Edukacji i Kultury Urzędu Miasta, dyrektor Instytutu Francuskiego, przedstawiciele Konsulatu Fran-

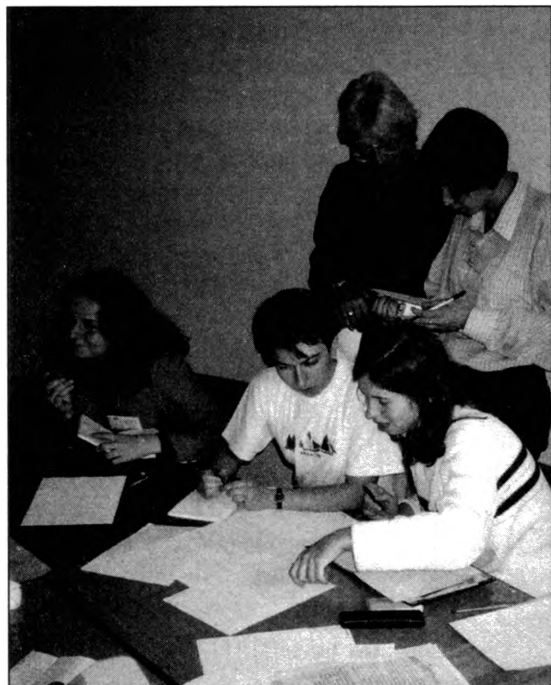


cuskiego oraz pracownicy naukowcy Akademii Pedagogicznej i Uniwersytetu Jagiellońskiego. Spotkaniem zainteresowały się również media.

Praca studentów III roku filologii romańskiej Akademii Pedagogicznej, którzy współpracowali z młodzieżą została wysoko oceniona przez międzynarodową ekipę nauczycieli biorących udział w spotkaniu. Wyrazem ich uznania jest list gratulacyjny skierowany do Dyrekcji Instytutu Neofilologii Akademii Pedagogicznej.

Przed wyjazdem z Krakowa wszyscy uczestnicy IV międzynarodowego spotkania młodzieży wspominali miłe spotkanie w Urzędzie Miasta z panią prezydent Teresą Starmach, która m.in. objęła honorowy patronat nad imprezą. Uczniowie byli wzruszeni gościnnością polskich rodzin, a przede wszystkim wdzięczni organizatorom za tydzień spędzony w Krakowie, dokąd na pewno chcieliby wrócić.

Gabriela Meinardi, Dorota Ochwat



Dziękczynienie za siłę głosu O kreatywnej mocy języka

Oto sala posiedzeń, w której odbywają się regularnie — co pewien czas — zebrania powszechnie szanowanego grona akademickiego. Zbliża się czas rozpoczęcia obrad.

X mówi: *Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło.*

W ten sposób wszystkich przekonam, że mam głos donośny.

Sala posiedzeń: hałas i gwar, potęgający się szum głosów

X przekonuje słuchaczy: *Coraz częściej będę dziękował Panu Bogu, że mam głos naprawdę donośny.*

Sala posiedzeń: głosy powoli, ale jednak cichną.

Jest to bardzo typowa sytuacja z życia uczelni. Na początku akademickiego zebrania jego przewodniczący usiłuje szczęśliwie rozpocząć obrady, ale mu się to nie udaje. Słyszę słowa zdesperowanego mówcy, który nie może lub nie chce przekrzyknąć panującego na sali gwaru — audytorium nie chce go słuchać. Wtedy niespodziewanie wygłasza on następującą sentencję wraz z komentarzem:

Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło. W ten sposób wszystkich przekonam, że mam głos donośny.

Tekst ten, pozbawiony tła komunikacyjnego, byłby niejasny, ale wygłoszony na początku zebrania zaskakuje, frapuje, skupia na mówcy uwagę odbiorców. Mówca kieruje słowa do szerszego audytorium, które nie bardzo chce go słuchać. Nie mówi jednak: *proszę o spokój, proszę o ciszę*, nie apeluje do słuchaczy: *ja wszystkich nie przekrzyknę*, ale przeciwnie — jakby pochwała gwar, szum i hałas, bo te dopiero pozwolą mu wykazać zalety jego donośnego głosu. Czy ironizuje? Czy mówi nieprawdę, kłamie? Jaka jest zatem relacja między frazą: *Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło*, a chęcią przekonania innych o tym, że się ma głos donośny? Czyli co jest „dobrem”, a co „złem”, a co „wyszło na dobre” i komu?

Zło i dobro to w tym przypadku to samo — „mam donośny głos”, ale także tym dokuczliwym złem, uniemożliwiającym sprawne mówienie jest hałas i szum podczas zebrania. Zło w ocenie nadawcy to także *à rebours* jego subiektywne dobro, bo może pokazać swoje mocne strony: „potrafię krzyknąć, jeśli trzeba”. Chwyt retoryczny polega tu na ironicznym uzasadnieniu oczywistej prawdy zawartej w gnomie: *nie ma tego złego...* Ale też przecież tak naprawdę to nadawcy nie chodzi o to, by w ten szczególny sposób przekonywać słuchaczy o sile swego głosu, tylko o to, by dzięki ironii zapewnić sobie posłuch. Wie on bowiem, że w inny sposób tego celu nie osiągnie. Dana nadawcy w ten szczególny sposób zdolność przekonania odbiorców o zaletach swojego głosu ma dzięki illokucyjnej sile ironii zapewnić mu objęcie przywództwa, posłuszeństwo i sprawne pokierowanie przebiegiem zebrania akademickiego.

Co się dzieje, gdy jednak ta świadomość i celowo wybrana retoryka dyskursu nie przynosi pożądanego skutku? Wtedy nasz mówca kontynuuje przyjętą strategię i mówi:

Coraz częściej będę dziękował Panu Bogu, że mam głos naprawdę donośny.

I już nie uzasadnia on treści frazy potocznej: *nie ma tego złego...*, by przekonać słuchaczy o tym, jakie zło i komu może wyjść na dobre, ale dziękując Panu Bogu za to, że obdarzył go donośnym głosem, używa strategii drugiego stopnia. Powołanie się na fakt wielokrotnego dziękczynienia za siłę głosu mówcy raz na zawsze usuwa wszelkie wątpliwości co do jakości głosu, a także stosując metonimię: donośność głosu = siła przekonywania. Efekt perswazji wzmacnia dodane do całości słowo: *naprawdę* – (*mam głos naprawdę donośny*), którego nie było w pierwszej wersji.

Pytanie o przyczynę zastosowania takiej strategii konwersacyjnej sprzyja udzieleniu dość prostej odpowiedzi. Nie chodzi tu ani o uzasadnienie słuszności tezy zawartej w przysłówiu: *nie ma tego złego...*, ani chyba także o dziękowanie Panu Bogu za obdarzenie kogoś donośnym głosem (nawet gdyby tak było), ale o zapewnie-

nie skutecznego i sprawnego przeprowadzenia zebrania, w którym słyszalność głosu mówcy odgrywa decydującą rolę, a retoryka ironii ma mieć przekonującą siłę perswazji.

Akademicki dyskurs ironiczny prowadzi do uzasadniania rzeczy wyraźnie absurdalnych, zgodnie zresztą z mechanizmem ironii, kiedy to mówca, mając w istocie głos skromny i cichy, mówi nieprawdę (kłamie): *mam głos donośny*. Podobnie jak ktoś w sytuacji, gdy pada wyjątkowo ulewny deszcz mówi: *Mamy dzisiaj piękną pogodę*. Jednocześnie dzięki zrealizowanej już w ten sposób strategii ironii wykorzystuje presupozycję — informację ukrytą w tekście wypowiedzi — daje słuchaczom do zrozumienia: „wiecie już, że mam głos potężny, a więc uważajcie, bo potrafię także krzyknąć”. Oczywiście ta w ten sposób zasygnalizowana groźba może być skuteczna tylko wtedy, gdy słuchacze nie są świadomi mechanizmów stosowanej retoryki ironii.

W dobie dyskursów, zarówno ściśle, jak i mniej precyzyjnie zdefiniowanych (literackich, filmowych, teatralnych, szkolnych itd.), a także postmodernistycznych teorii rozpadu języka i tekstu — liczne są przykłady powszechnej wiary w kreującą siłę języka, pozwalającą szczęśliwie kierować postępowaniem tych, do których się zwracamy. Piszemy i mówimy, kreujemy dzieła literackie, wygłaszamy wykłady, ale przede wszystkim tworzymy za pomocą słów otaczający nas świat. Ta siła języka określana jest w teoriach lingwistycznych jako illokucja.

Każdy z nas dysponuje określonym potencjałem illokucyjnym, który jest wykorzystywany w aktach mowy (w dyskursie) i wymaga od innych pewnych zdolności i cierpliwości, a także umiejętności przewidywania skutków użycia słów. Im te zdolności (nasze i innych) są bardziej rozwinięte, tym lepiej potrafimy zrealizować swoje zamierzenia i oddziaływać na życie innych. Skromniejszy talent illokucyjny nadawcy pozbawia go realnego wpływu na postępowanie odbiorców wypowiedzianych przez niego komunikatów.

Marek Karwala

Stanisław Sobolewski — poszukiwanie prawdy

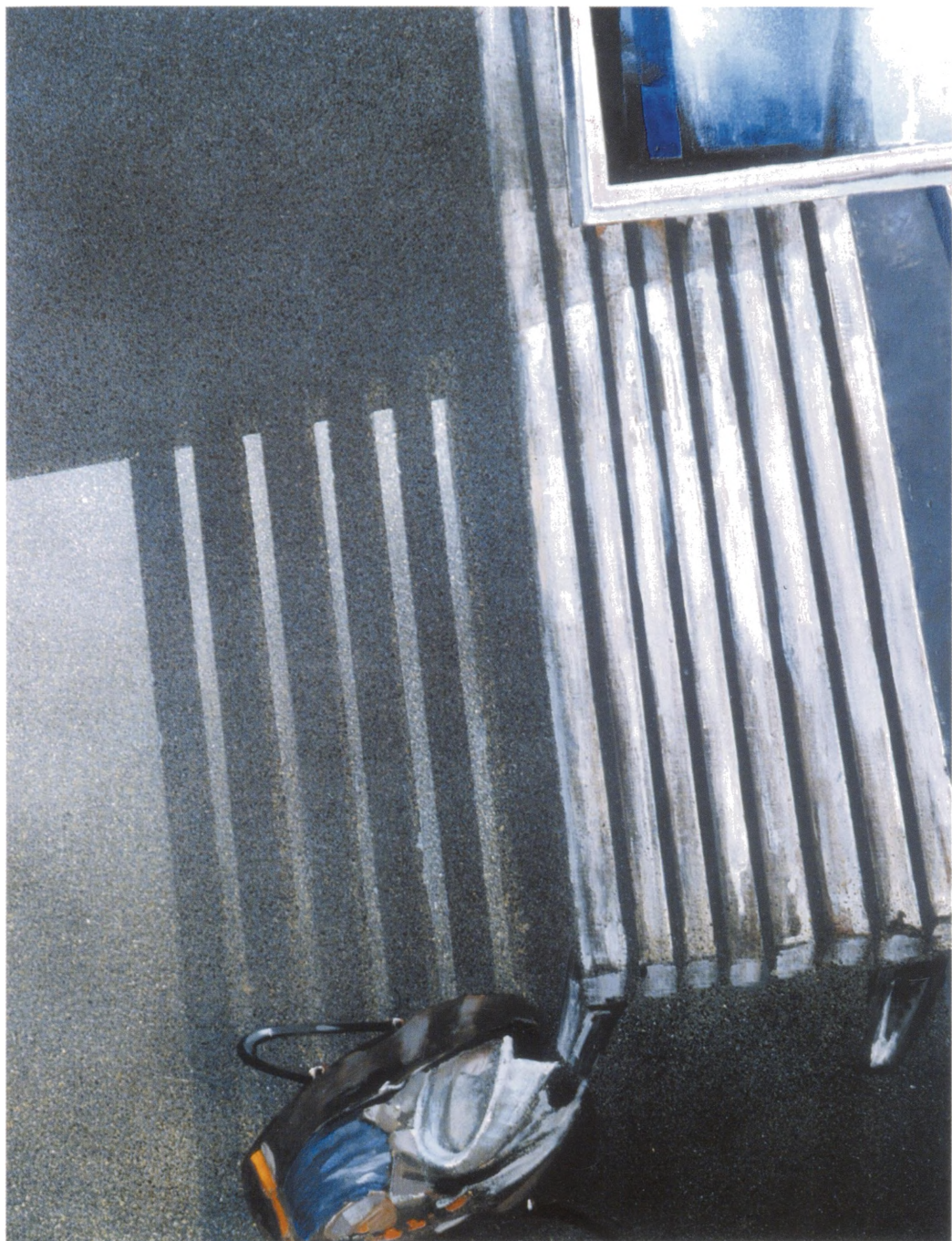
Stanisław Sobolewski urodził się w 1952 roku. Studiował najpierw filologię polską w Uniwersytecie Jagiellońskim, a następnie malarstwo w krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych pod kierunkiem prof. Zbigniewa Grzybowskiego. Od 1979 r. pracuje w Instytucie Wychowania Plastycznego AP, obecnie na stanowisku profesora.

Przygotował około dwudziestu wystaw indywidualnych (m. in. w Krakowie, Zakopanem, Nowym Sączu, Bydgoszczy, Warszawie, Wiedniu); uczestniczył w kilkudziesięciu prezentacjach zbiorowych w kraju i poza granicami (Niemcy, Włochy, Francja, Hiszpania, Szwecja, Rosja). Jego prace posiadają renomowane muzea oraz kolekcjonerzy prywatni.

Relacje pomiędzy elementarnym imperatywem artysty — niezależnością a uwikłaniem w chwilową modę, w chęć podobania się lub w zwykły komercjalizm, pozostają w opozycji do relacji między tymże imperatywem a pragnieniem mówienia o tzw. „swoim” czasie przy

równoczesnym twórczym przywoływaniu dokonań przeszłości. Biorąc pod uwagę pierwszy punkt widzenia, Sobolewski jawi się jako artysta absolutnie niezależny, z drugiej zaś perspektywy stara się on świadomie czerpać pożywkę z otaczającej go rzeczywistości, dopowiadając własne kwestie do tego, co uniwersalne i rudymentalne. Niewątpliwie pomocna jest mu w tej mierze rozległa świadomość kulturowa (filozoficzna, plastyczna, literacka), w dużym stopniu ugruntowana studiami filologicznymi. Owa świadomość tradycji wyraża się różnorako, np. charakterystycznymi tytułami (*Et in Arcadia ego*, *Demeter*, *Narcyz*, *Przy drodze do Kolonos*, *Bramy I, II, III — wg Piekła*, *Czyśćca i Raju Dantego*), czytelnymi aluzjami do twórców minionych epok — Artura Grottgera, Caspara D. Friedricha i in. Sobolewski szczególnie ceni Friedricha; wydaje się, że współczesnemu malarzowi bliska jest koncepcja tworzenia wyznawana przez tego romantyka-symbolistę, a zakładająca potrzebę filracji rzeczywistości „okiem ducha”.





Blisko nieba

Z cyklu: Krajobrazy szpitalne

olej/płótno 128x102

Janina Sobiech.



Odwilż Z cyklu: Wesołe miasteczko



Znaki czasu

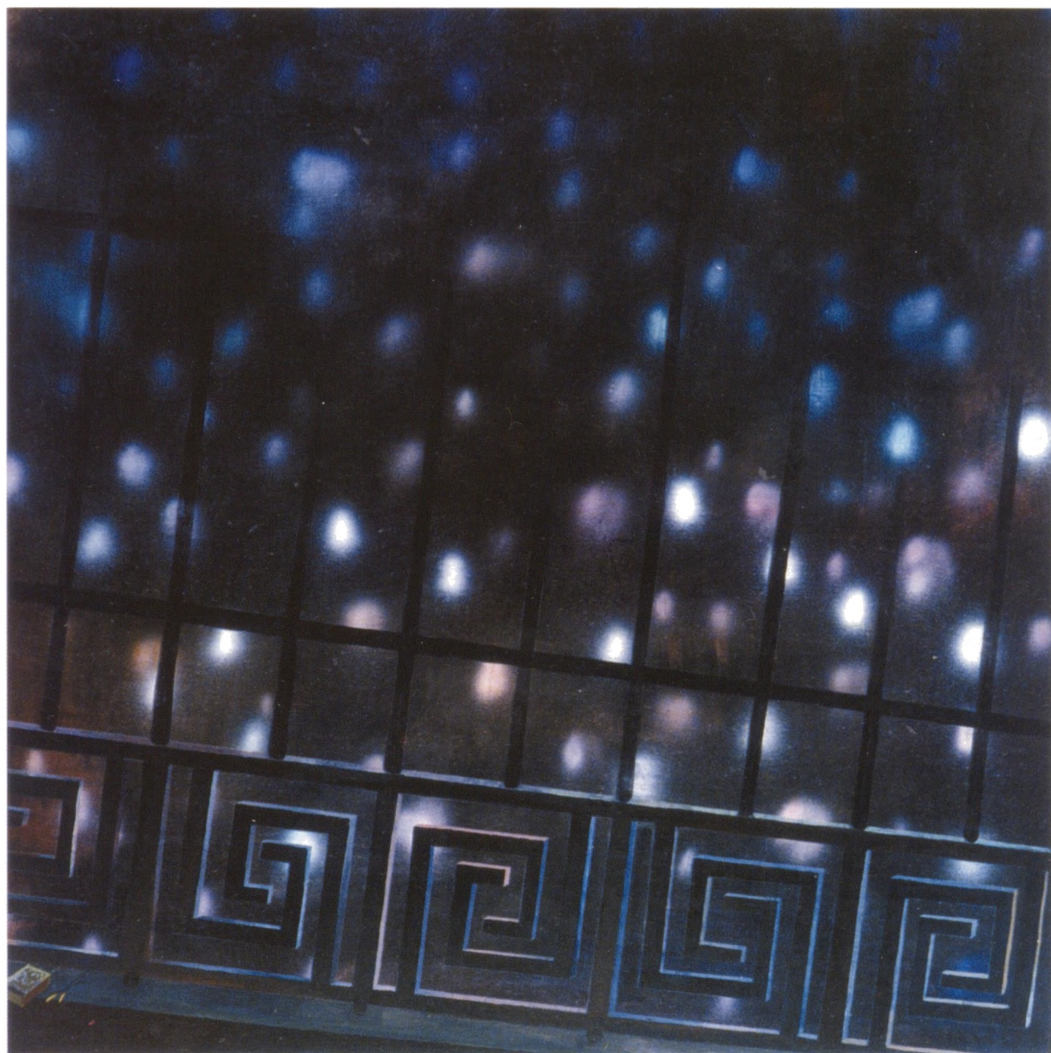
olej/plótno 150x200



Wiosna II

Z cyklu: Krajobrazy szpitalne

olej/plótno 128x102



Pola elizejskie

Z cyklu: Mity

olej/plótno 150x150



Źródło

Z cyklu: Sielanki

olej/plótno 97x145

Poszukiwanie universum prowadzi w konsekwencji do spotkania z prawdą, którą to wartość twórca ceni szczególnie. Mówi on:

„Każdy utwór artystyczny (...) ma szansę uczestniczyć w odwiecznym dyskursie człowieka z samym sobą, gdy nie sie choćby najskromniejsze pytanie, gdy wyraża wątpliwość lub charyzmatyczną pewność autora co do głoszonej przezeń idei, dostrzeżonego sensu, słowem, gdy jest emanacją prawdy. Prawdy zapewne subiektywnej i częściowej, ale właśnie tej jedynej, której głoszeniu warto poświęcić swe życie. Prawdy, dodajmy również, a może przede wszystkim, w stosunku do samego siebie. Pozostaną po nas malowidła, rzeźby, wytwory naszych rąk, by w samotności świadczyć o ludziach i sprawach, świadczyć o nas”¹.

Debiut Stanisława Sobolewskiego przypadł na przełom lat 70. i 80., a więc na czas rozbudzonej nadziei zakończonej — niestety — dramatycznym poczuciem zawodu i niespełnienia. W latach 80. artysta przeciwstawiał się — jako twórca i aktywny uczestnik Ruchu Kultury Niezależnej — „porządkowi” stanu wojennego. Malowane wtedy cykle: *Krajobrazy szpitalne*, *Pocztówki z domu obłąkanych*, *Wesołe miasteczko* zawierają liczne aluzje do otaczającej rzeczywistości — szpital jawi się jako miejsce odosobnienia, klimatem przypomina atmosferę tzw. „internatów”, w których więzieni byli ludzie antykomunistycznej opozycji. Prezentowana wówczas przestrzeń jest zestawem miejsc zdegradowanych — pustka, bierność, wrażenie osaczenia emanują niemal z każdej pracy. Straszy kikut zniszczonej, bezużytecznej zjeżdżalni dziecięcej; siodełko huśtawki-szubienicy okazu-

je się kratą kanalizacyjną; schody wiodące na karuzelę kojarzą się z tymi, które prowadzą skazańca na szafot, a dramatyczne pozy marionetek, w które wymierzone są lufy karabinów na strzelnicy „wesołego miasteczka” przypominają nieco nastrój grozy ze znanego obrazu Goyi *Rozstrzelanie powstańców*.

Nie jest chyba sprawą obojętną, że w obrazach powstałych w latach 80. dominuje motyw kraty (sprężyny szpitalnych łóżek, prostopadłe usytuowane względem siebie parawany, za którymi czają się choroba i śmierć; nawet na białym blacie stołu cieniem kładą się kraty altany), której symbolika jest wystarczająco czytelna. W niektórych pracach z tego okresu pojawiają się już jednak zapowiedzi przełomu, niekiedy nawet zaprawione dyskretnym humorem. Tak jest np. w obrazie *Przedwiośnie*, gdzie lód przekształcił się w kałużę, która rozlała się w konturach Polski...

W cyklach malowanych w latach 90. (*Sielanki*, *Mity*) artysta często nawiązuje do toposu arkadyjskiego. Idylliczny ogród zawiera jednak zwykle znaki swojej degradacji — mogą to być np. kubły na śmieci, złowrogi barak; źródłem zostaje ironicznie nazwany w tytule jednego z płócien zwyczajny kran, umieszczony w centrum pejzażu z kratownicą i szkła, nad którym zawisły ołowiane chmury. Zdegradowana Arkadia zdaje się funkcjonować jako symbol zła, którego tak wiele pojawiło się w mijającym stuleciu. To, co bodaj najistotniejsze w twórczości Sobolewskiego zauważył trafnie znany warszawski malarz Łukasz Korolkiewicz:

„Malarstwo jego w sposób bezkompromisowy pokazuje od lat niepokojący,

wymykający się potocznej obserwacji głębszy wymiar rzeczywistości. Zdaje się przestrzegać przed metafizyczną pustką i upadkiem ducha — skąd przesącza się demoniczne zło”².

*

Stanisław Sobolewski najchętniej posługuje się techniką olejną, ale niektóre prace wykonuje również pastelami (np. cykl *Złom żelazny*, nawiązujący do wydarzeń II wojny światowej); z kolei ostatnia seria *Apokryfy i przypowieści* — rozpoczęta w 1997 roku — jest realizowana w technice gwaszu. Co charakterystyczne, artysta nie maluje z natury, jego świat jest przede wszystkim projekcją wyobraźni. Owszem, widz rozpoznaje liczne ślady figuratywności, ale są to z reguły najbardziej znaczące cechy przedmiotów, które twórca umiejętnie wydobywa i dostosowuje do swojej koncepcji myślowej. Tak powstające efekty Korolkiewicz nazywa „modelami rzeczywistości”:

„Sobolewski tworzy modele rzeczywistości. Malowane płasko, z chłodną precyzją, bez egzaltacji i patosu. Pojawiający się w jego obrazach cień marzenia czy ironii jest z reguły powściągliwy, podporządkowany wewnętrznej logice kompozycji. Są to modele rzeczywistości symbolicznej, której tradycje w naszej sztuce są wyjątkowo świetne”³.

Inną znaną cechą tych obrazów jest brak w nich postaci ludzkiej. Artysta pragnie bowiem uczynić bohaterem swoich prac samego widza. Mówi: „Maluję dla widza otoczenie, jemu natomiast pozwalam «znaleźć się» w tak kreowanej przestrzeni i bezpośrednio, a nie «zza szyby» odczuwać stres, czekać, doświadczać prezentowanej sytuacji”⁴.

Warto zwrócić uwagę, że Stanisław Sobolewski stosuje bogatą gamę kolorystyczną, wykorzystuje kontrast — zarówno barw, jak i kreowanej przestrzeni — łączy „twarde” kształty geometryczne z „miękkością” obłoków, śniegu, roślinności. Zaskakując odbiorcę koncentruje zarazem jego uwagę na wymiarze estetycznym i intelektualnym swojej twórczości.

Marek Karwala

¹ S. Sobolewski, *Doświadczenie czasu — gawęda dydaktyczna*, „Folia Mazoviana” 1995, nr 1, s. 4–5, passim.

² Ł. Korolkiewicz, *Wstęp* (do:) S. Sobolewski, *Malarstwo*, Kraków 1999, s. 8.

³ Tamże, s. 5–6.

⁴ Fragment rozmowy, jaką odbyłem (M. K.) ze Stanisławem Sobolewskim.

Romuald Oramus

Malarstwo poza czasem

Kiedy śledzimy ewolucję malarstwa, w sposób oczywisty odnosimy się do epoki — czasu jego powstawania. Znajdujemy wtedy klasyczne, uszeregowane i usankcjonowane naukowo wyjaśnienia, typologie, zhierarchizowane wartości, listy najważniejszych artystów. Okazuje się jednak, że w tej układance raz po raz odkrywamy nasze osobiste fascynacje. Zdumiewają nas zapoznani artyści oraz ich dzieła. Wtedy odkrywamy banalną prawdę, że niezależnie od misternie poukładanych „półeczek muzeum wyobraźni”, z zapomnienia wyłonić się mogą niezwykle i wartościowe dzieła. I wtedy również potwierdza się Ingardenowska koncepcja wielopoziomowego istnienia obrazu, w której ważna jest nie tylko fizyczna strona malowidła oraz teorie i sytuacje sprzyjające jego powstaniu, ale również coś „poza czasem” — rodzące się indywidualnie u widza. Obraz zatem to przede wszystkim duchowa struktura, stająca się, istniejąca zawsze na nowo dzięki odbiorcy i warunkom jego wrażliwości. Nazbyt często, banalnie głośi się współcześnie teorie o wyczerpanych rozwojowych możliwościach malarstwa. Niewątpliwie zdewaluowane jest dzisiaj kryterium nowości formalnych. Trudno jest ciągle zadziwiać, ogłaszać nowe tendencje i mody. Szansą są jeszcze jakieś nowinki technologiczne i warsztatowe, wyjście poza płaszczyznę płaskiego podobrazia, działania w multimediami. Ale tak czy owak nie będzie to już czyste malarstwo, aksjologicznie czytelne.

W tej sytuacji pozaczasowość malarstwa rozpatrywana być może w kategorii jego przystawalności do momentu, w którym przyszło nam żyć. Jeśli miałyby zachodzić prosta zależność: jaki czas i technologia — takie malarstwo, to właściwie uprawianie tej dyscypliny, poza indywidualnymi motywacjami twórcy, nie ma teraz głębszego kulturowego sensu. Choć żyjemy w zmasowanej hiperprzestrzeni obrazkowej, wysoka rozdzielczość obrazu w telewizji, filmie i plakacie — swoista dosłowność przekazu, jest skuteczniejsza w socjotechnicznych mechanizmach wpływania na odbiorcę, niż subtelne formy czy finezyjne rozważania nad kolorem. Pewna paradoksalna szansa jest jeszcze w prostactwie, mocnych, dużych, plakatowych (rodem z popkultury) stylizacjach, hałaśliwych manifestacjach — modnych w danym czasie — różnych formach ekspresji. Jeśli jednak nie ma spełnienia doraźnych czasowych wymagań artystycznej koniunktury — malarstwo jest poza czasem konkretnych odniesień i kontekstów. Mogą być one bowiem wciąż na nowo odczytywane i interpretowane, w zależności od potrzeb jednostki lub grup społecznych.

W kategoriach, jakimi operują współcześni krytycy sztuki, obecnie powstające malarstwo jest często umiejscawiane na marginesie hierarchii wartości kulturowych. Poza monograficznymi wystawami malarstwa czasu minionego — finansowane są i przedstawiane jako szczególnie ważne — wystawy obiektów, instalacji,

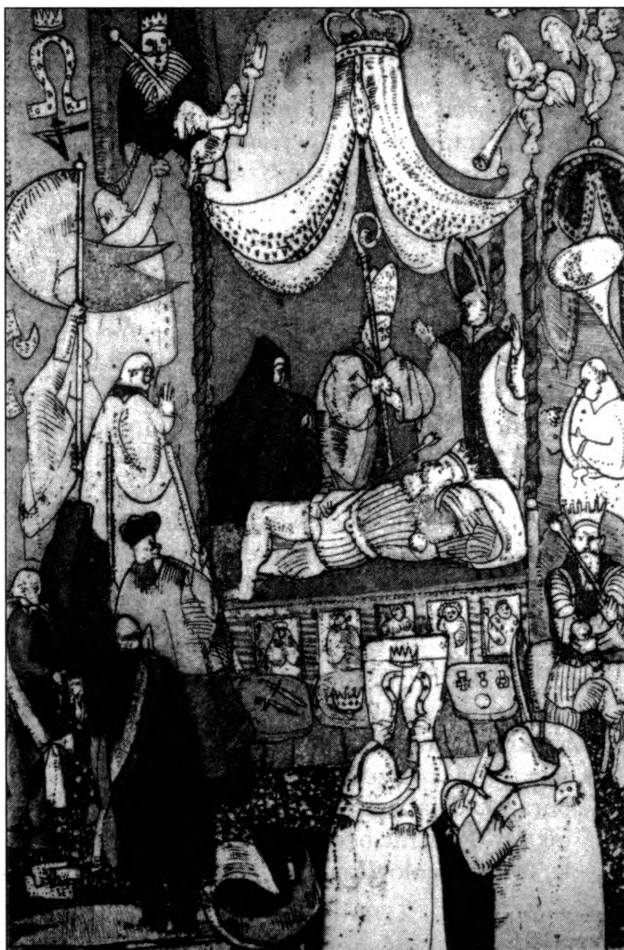
działań multimedialnych. W tym ujęciu spraw malarstwo nie jest reprezentatywnym wyrazicielem swego czasu.

Sytuacja ta, choć sprzyja marginalizacji malarstwa aktualnie powstającego, może jednak służyć przetrwaniu wartości, które nadają mu ostateczny sens. Przede wszystkim będą malować obrazy twórcy, którzy wierzą w siłę medialną malarstwa. Doraźne rzemiosło, malowidła tworzone *con amore*, to oczywiście stały przykład przedstawień indywidualnych wzruszeń, zachwytów, dramatów – ważnych nie tylko dla twórców. Zdolność przeżywania treści życia, odczuwanie brzemienia lub radości egzystencji, z nadzieją wyróżnia człowieka wśród innych istot, że w takich chwilach po prostu sięga on po słowo, obraz czy dźwięk.

Zatem nadzieja malarstwa zdaje się być poza czasem. Poza modą, hałaśliwością rankingów pieszczonych artystów, doraźnych preferencji krytyków i marszandów. Zdaje się wręcz, że malarstwo musi być w dużym stopniu poza czasem, jeśli ma zachować pewne klasyczne wartości, decydujące o jego „tożsamości”, jakimi są umiłowanie i szanowanie płaszczyzny wizualnych przedstawień oraz struktura formy: kompozycja i rysunek, kolor, szacunek do warsztatu i technologii. Zanegowanie tych wartości oraz nakaz komercjalizacji malarstwa, jako jeszcze jednego produktu na rynku sztuki, to zupełnie inny świat obecnego rozumienia rzeczywistości obrazów w stosunku do tradycji. Tradycyjne czy współczesne pozostaje jednak przesłanie, które trudno jest zanegować. Twórczość malarska należy do podstawowych pierwotnych form

kreacji. Bywa integralną częścią rozwoju człowieka od niemowlęctwa do czasu młodości, a w przypadku talentu, z wyboru — również w wieku dojrzałym, i jako czynność poniekąd biologiczna, nie może przestać istnieć za sprawą arbitralnych założeń współczesnej teorii sztuki. Jako wyraz wolności jednostki obdarzonej kreatywnymi możliwościami wizualizacji doznań i spostrzeżeń, „potrzeba malarstwa” jest niezniszczalna w indywidualnym zmaganiu się osoby z tajemnicą bytu.

Romuald Oramus



Romuald Oramus, Rytuały XII, 1985, akwaforta, akwatinta, 15,8 × 10,5 cm.

WIERSZE

Plaża w Karatas

Tubylcy mówią, że tu w piachu
można zapomnieć o stanie wyjątkowym.
Obwąchują ci bezpieczeństwa psy,
pijany od spalin motyl siada ci
na sercu. Oglądasz rumiane blachy
aut, namioty otwarte na życie wewnętrzne,
ludzi zagrzebanych w cień, rybie oczy
i łuski, zmięte skóry gazet.
Masz do dyspozycji ekstrakt słońca,
piwo Efez, dziewczęta, które zgodnie
z prawem Morza Śródziemnego
tracą duszę i czujesz w ustach
słone ciało samiczek.

Tylko kamienie white sztorcem w wydmy,
szpic minaretu, błękit nieba
przypominają ci rzeczy ostateczne.

Nie zauważasz nawet, że słońce
niemiłosiernie obraca ciało w sól.

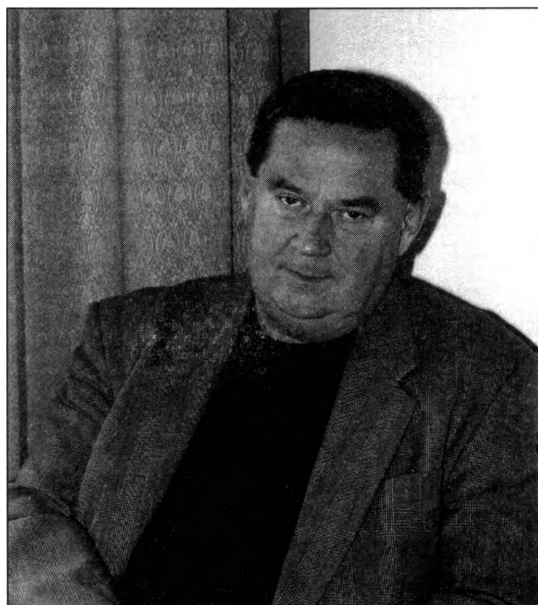
Teatr

Usiadłem na kamieniach Epidauros
by zobaczyć jak chłopiec podrzuca monetę
a upuszcza sztylet.

Usłyszałem cichy jęk i dopiero po chwili
spozregłem
że na rozgrzane słońcem trybuny
spadł deszcz.

Szlak krzyżowców

Spada płomień na dłoń.
Ze skał odpadają mewy
w muślin morza wrastają
umarłe narody.
Białe zamki i światłoczułe kolumny
dotykają chmur,
pośród wydrapanych nazwisk
rozpoznają też spalone serca,
żelazne tarcze, błyszczący sztylet
róże z Europy rozsadzają mury.



Prof. Wit Jaworski urodził się 2 VIII 1944 r.
w Żywcu. Ukończył filozofię na
Uniwersytecie Jagiellońskim. Obecnie
pracuje w Instytucie Nauk Społecznych AP.
Współtwórca programu grupy literackiej
„Teraz”. W l. 1983–1990 redaktor
naczelný „Pisma Literacko-Artystycznego”,
od 1990 r. redaguje kwartalnik
„Koniec Wieku”.

Autor wielu rozpraw i książek, m.in.
Poezja filozofów (antologia, 1984),
Eleuteryzm i mesjanizm (1994), *Common
Sens w Polsce* (1994), *Minimaliści i eklek-
tycy* (1995), *Z dziejów filozofii
w Polsce* (1997). Poezje: *Zła wiara* (1973),
Adres zwrotny (1974), *Sale sztuki
realistycznej* (1977), *Czerwony motocykl*
(1979), *Słońce kwiatów* (1981),
Images (1984), *Machtapparat* (1989),
Oči u svili (1989), *Pole Zeppelina* (1989),
Płonąca pagoda (1990), *Mumia meduzy*
(1992), *Popiół i gorzyc* (1993), *Gnomy
i dystychy* (1995). Proza: *Wielki ucisk*
(opowiadania, 1980), *Krótki lont*
(powieść, 1985).

Wit Jaworski

Epitafium tyrana

Kiedy mówił, ciemieni podtrzymywali mu zbrojne ramię, gdy zaniemógł, ostrzyli sztylety.
Kiedy wstał, dziękowali bogom
a on wyciął poddanym serca i złożył ofiarę wyroczni.

* * *

Ściernisko

Wbite w ziemię promienie słońca
Ssą ostatnie krople rosy.
I gdy świerszcz zaczął kaleczyć powietrze
Nad ścierniskiem zawisł jastrząb.

Św. Izydor Oracz

Widocznie z armaty wykuli ci pług.
Odwalone skiby jeszcze dymią. Wrony
ogłuszone kolebią się nad pociętą dżdżownicą.

* * *

Strefa McNamary

Z kępki traw wystaje łeb psa.
Pies oblizuje pysk.
Jego nieruchome ucho słyszy jak oddycha
otoczone drutem ścierwo łąk.

Wzgórze strategiczne 241

Próbowali wykręcić się śmierci chociaż sami jej chcieli.
Zaszyli się we włóknach roślin.
Potem na ostrzach maczet dostrześliśmy krople rosy.

Hai Le – partyzant i poeta, mówi, że
nie ustał czas walki, żaden szelest trawy
nie może być wzięty za szelest jedwabiu.

**Ośrodek reedukacyjny
w dawnym zespole parafialnym**

Dzieci o nieokreślonej barwie skóry wycinają zabawki,
chłopcy obrabiają kauczuk, dziewczęta wtapiają oczy w jedwab.
W alejce z marmurowymi figurami męki pańskiej
spaceruje kogut.

Henryk Czubała

Liryczne podrózpisanie

Czytamy — gazety i książki, listy i dzienniki, prozę i wiersze. Rzadko jednak zastanawiamy się nad doświadczeniami wtopionymi w te rytmy, rytmy i składnię, w ich język.

Pierwsze tomiki Wita Jaworskiego — począwszy od *Złej wiary* (1973) po *Sto kwiatów* (1981) — były świadectwem nowofalowego zaangażowania.

Z czasem stało się widoczne, że poecie bliższy jest ideał bardziej „europejski”, o rodowodzie anglosaskim, mowy poetyckiej — mowy w stosunku do świata namiętności powściągliwej, pełnej zastrzeżeń uczuciowych i myślowych. Ten ideał — przejęty wprost z modernistycznej koncepcji poezji bezosobowej, poezji, w której dominują obrazy przedmiotowe świata i, co najwyżej, świadectwa jego zmysłowego doświadczania — określił w sposób zasadniczy styl i retorykę tomiku *Images* (1984).

Nigdy nie była to liryka namiętnego i bezpośredniego doznawania świata, swobodnej ekspresji uczuć i refleksji wyraźnie ukształtowanego w wierszach podmiotu. Można było odnieść wrażenie, że poezja Wita Jaworskiego chce być jakimś niemożliwym głosem świata zmysłów, wolnym od tej transcendującej siły wyobraźni, bez której nie ma poruszenia wrażliwości metafizycznej.

Poezja autora *Czerwonego motocykla* (1979), *Płonącej pagody* (1990) i *Mumii Meduzy* (1992), tomików zawierających wiersze z Iranu, Turcji, Afganistanu, Pakistanu, Wietnamu, z Chin i Grecji, nie jest lirycznym itinerarium pielgrzymy lub reportażem nowoczesnego turysty, który ceni przyjemności, zna sens i kres swojej wędrówki. Nie ma w niej romantycznego sentymentu do przeszłości, to nie jest podróż kolekcjonera wrażeń.

Podmiot liryczny wierszy Jaworskiego doświadcza naocznie i beznamiętnie. Nie jest

to więc bohater powieści Jacka Kerouaca, albo ów podróżnik entuzjasta z pokolenia beat generation, rozważający o sztuce „pielęgnać motocykla” (zob. Roberta M. Pirsiga *Zen a sztuka pielęgnacji motocykla*). Zredukowana wrażliwość etyczna i emocjonalna — intelektualna i wolicjonalna — podmiotu lirycznego tych wierszy sprawia wrażenie jakby po bezdrożach i drogach Lewantu na „czerwonym motocyklu” krążył sam... Meursault, bohater *Obcego* Alberta Camusa. Dla podmiotu lirycznego wierszy Jaworskiego natura świata i własnego „ja” pozostaje zagadkowa, nieprzenikalna, a jego rzeczowość można tylko obserwować.

Z czasem czytelnik może sądzić, iż wiersze te powstają w aksjologicznej próżni: jakby nie istniało żadne emocjonalne i intelektualne *a priori*, jakby świat był dany tylko czystej świadomości trwania, jakby pozostawał bezpośrednim doznaniem poety-obszwaratora. Nie interesują go bowiem relacje społeczne, właściwie nie istnieje dla niego problem współodczuwania — i problem Innego — a świat własnej osobowości i uczuć, sposobu życia, jest tu zamknięty. Cały europejski bagaż człowieka wykształconego Jaworski-filozof pozostawia poza poezją. Jest więc w sposób radykalny tym poetą „cudzoziemcem” (Ezra Pound), któremu pozostaje taoistyczne „patrzenie przez rzeczy”. W relacjach: człowiek — przedmiot, zdarzenie i natura, dominuje w tych wierszach przypadkowa zbieżność czasu i miejsca, jakby kosmiczny porządek miał zdolność odślaniania się w muzyczno-poetyckich obrazach. Liryka Wita Jaworskiego jest bowiem liryką przeżycia samoistności (obecności, realności?) przedmiotów i zdarzeń jako rzeczy.

Już we wczesnej twórczości Jaworskiego można znaleźć wiersze-reportaże, w których

znuzenie, obojętność, a nawet swoista nonszalanca (?) połączyły się ze specyficznym taoistycznym „nie działaniem” (*wu-wei*), rejestracją wrażeń w bezosobowej świadomości.

Jaworski jako poeta często stosuje technikę „obiektywnego korelatu” Thomasa Stearnsa Eliota. Jego wiersz-obraz to najczęściej „zestaw przedmiotów”, jakaś „sytuacja” lub „ciąg wydarzeń”. „Przywołanie faktów o charakterze zewnętrznym, które zawarte być muszą w doznaniu zmysłowym, przywoła również odpowiedni stan uczuciowy” — pisał Eliot. Lecz Jaworskiemu nie chodzi o wyrażanie stanów uczuciowych... Ta imagistowska technika jest w tych wierszach metodą widzenia świata jako koincydencji wydarzeń i obrazów równoległych, której tak wspaniale świadectwo zostawili Camus w *Obcym* i Antonioni w *Powiększeniu*!

Lektura utworów Wita Jaworskiego prowadzi bowiem do wniosku, iż jego celem nie jest wyrażanie osobistych doznań w modernistycznej technice poezji bezosobowej poprzez obiektywne korelaty: obrazy i sceny dramatyczne. Jego poezja, odślanająca życie z „momentu na moment”, ma być jak zwierciadło — tak żyje owo „dziecko teraźniejszości”, którym jest taoista wedle Lin Tung-Chi. Uobecnia i odślania ruch świata, kosmiczny porządek i jedność rzeczy, o którym piszą badacze taoizmu. Stąd poecie i podmiotowi lirycznemu tych wierszy najbliższa jest spokojna i smutna raczej obserwacja, właściwa duchowości taoistycznej.

Nasze europejskie wykształcenie, nasza wyobraźnia, nasze czytelnicze kompetencje, każą nam szukać znanych miar dla techniki poetyckiej Jaworskiego. Myślimy zatem o emblemacie, w którym obraz alegoryczny łączy się z napisem-tytułem dookreślającym jego treść. Niektóre wiersze przypominają także rozwinięty aforyzm, pokrewny mądrości ludowej, zawartej w poezji Chin lub Wietnamu, w którym taoistyczna zagadkowość brana niekiedy za metafizykę — ma dodatkowy urok.

Dla podmiotu lirycznego wierszy Jaworskiego natura świata i własnego „ja” pozostaje właśnie zagadkowa, nieprzenikalna. Jak daleko jest dziś ów poeta od fascynacji Peiperowską metaforą, od modernistycznej idei powściągliwości i lirycznej pośredniości wyrazu uczuć, która zaznaczyła się w jego wczesnej twórczości!

W poezji Jaworskiego człowiek istnieje tylko w teraźniejszości (podobnie jak u Bradleya i Eliota) a jego istnienie potwierdza ciągła zmienność przedmiotów doznań. Są to również przejawy taoistycznego „życia z momentu na moment”, a więc owej „duchowości eterycznego rozproszenia” (określenie Lin Tung-Chi), postawy, której właściwe jest „estetyczne usposobienie” i to obserwowanie świata spontaniczne i bez wyraźnego celu, mimochodem (a więc „nonszalancko” i „nie-uważnie”).

Co wyróżnia tę postawę poetycką? Jak rozumieć te wiersze — tak obce doświadczeniom i duchowości zachodniego społeczeństwa masowego? Skoro doświadczenie estetyczne nie występuje tu w żadnej znanej, popularnej dziś w naszej kulturze postaci przeżywania świata, skoro istotą poezji jest tu taoistyczne „nie działanie”:

Kiedy trawy obsiadł szron
odrzuć się tusz
kiedy podniosła się mgła
odłożyłem pędzel
kiedy słońce przebiło chmurę
zaczęłem milczeć

(Zapisek malarza Szy Tao)

To nie jest już poezja imagistowskich obrazów — jako indywidualistyczna i tak bardzo bliska światu zachodniemu sztuka ekspresji własnego „ja”.

Jeśli prawdą jest, iż w naszym polskim języku możemy powiedzieć niewiele więcej niż pozwala nam na to jego genotyp narodowy — tradycja, historia i doświadczenie Polaków — jest to istotna, podjęta przez literaturę, próba jego wzbogacenia.

Henryk Czubała

Bogusław Gryszkiewicz

Aforystyka Czesława Banacha

„Dobry nauczyciel, jak aforysta, nie poniża i nie krzyczy, a zapraszając do refleksji nie traci poczucia realizmu i optymizmu”. To zdanie, w którym Czesław Banach sformułował swój wzorzec nauczyciela, odczytywać można również jako program jego twórczości aforystycznej. Słowo „aforysta” nie ma tu, wbrew pozorom, sensu abstrakcyjnego, nie oznacza każdego, kto w sposób ogólny, zwarty i błyskotliwy wypowiada się na temat spraw naszego świata, wychodząc naprzeciw społecznemu oczekiwaniu na złotą myśl, sentencję, maksymę. Nawet pobieżna znajomość dawniejszej i nowszej aforystyki pozwala stwierdzić, iż jedyną w zasadzie z wymienionych cech dobrego nauczyciela, którą da się przypisać wszystkim aforystom, jest to, że nie krzyczą... Nie da się bowiem krzyczeć sentencjonalnie, chociaż oczywiście znajdziemy aforyzmy, których utajone emocjonalne napięcie porównać można z siłą krzyku — krzyku rozpacz, protestu, przerażenia.

Pogląd, że aforysta nie poniża, jest trudniejszy do obrony — nie podjąłby się jej zapewne czytelnik tych aforyzmów, które podyktowała pogarda dla rodzaju ludzkiego lub jego wybranych przedstawicieli. Trudno przyjąć tezę, że aktywność aforysty tożsama jest z głoszeniem optymizmu. Przegląd aforystycznego dorobku nie pozostawia wątpliwo-

ści, iż znacznie częściej mamy tu do czynienia z pesymizmem, ujawniającym się w różnych natężeniach i w różnych postaciach, włącznie z tą, którą określa się niekiedy mianem pesymizmu optymistycznego.

Na koniec wspomnijmy o poczuciu realizmu, który rozumiem jako trzeźwy, oparty na wiedzy i doświadczeniu stosunek do faktów. Mogłoby się wydawać, zwłaszcza czytelnikom klasycznej aforystyki, iż poczucie realizmu łączy wszystkich bez wyjątku autorów sentencji, złotych myśli itp. W rzeczywistości ów realizm jest wartością uplasowaną wysoko w tradycji aforystyki zintelektualizowanej, analitycznej, logicznie wydedukowanej. Jest to bez wątpienia tradycja najważniejsza, ale przecież nie jedyna. Obok, a niekiedy w opozycji do niej, rozwijają się inne odmiany — np. *greguerías* (myśli rozbrykane) Ramóna Gómeza de la Serny i jego naśladowców, których celem jest — mówiąc najogólniej — negowanie racjonalistycznego porządku świata (jeden przykład: *Ostrożnie z przebieraniem dzieci za krasnoludki, bo mogą pójść do lasu*, przeł. J. Strasburger).

Optymizm, humanitaryzm, realizm, opanowanie emocji — to przede wszystkim zespół właściwości wyróżniających aforystykę Czesława Banacha. Trzy zbiory: *Myśli rozmaite* (1985), *O człowieku... Aforyzmy. Myśli* (1995), *My i nasze sprawy*

(2000) tworzą całość jednorodną, solidnie osadzoną w klasycznej tradycji gatunku. Świadczy o tym jawny antropocentryzm, intencja moralno-dydaktyczna, częste zabarwienie satyryczne, pierwiastek łagodnego humoru i ironii, a także właściwości stylistyczne, przede wszystkim „przezroczystość” języka, niemal całkowicie podporządkowanego przekazywanej myśli lub obserwacji.

Pamiętając o bliskim Banachowi zestawieniu nauczyciel — aforysta powinienem dodać, iż zwartość i lapidarność jego myśli świadczy nie tylko o opanowaniu warsztatu tradycyjnej aforystyki. To również przykład stylu nauczyciela i uczonego, dla którego jasność i zwiększość wypowiedzenia mają głęboki sens społeczny. Skromne ramy mojego omówienia nie pozwalają rozwinąć się nad dydaktycznymi walorami aforystyki Banacha, ale o jednej z tych wartości należy tu koniecznie wspomnieć — tkwi ona właśnie w języku — autor *Myśli rozmaitych* uczy zwięzłości, lapidarności, szacunku dla słowa. Nie trzeba dowodzić, jak cenna jest ta lekcja w czasach otaczającej nas „rozgadanej” rzeczywistości, w której najgłośniejszy słycać natchniony słowotok różnych naprawiaczy świata i radosną paplaninę telewizyjnych idoli.

Trzeba podkreślić, że znamieny dla Banacha stosunek do słowa ma w zdecydowanie większym stopniu charakter racjonalno-uitylitarne niż poetycki. Jego aforyzmy różnią się pod tym względem zasadniczo od tego typu twórczości, którą uprawiał Stanisław Jerzy Lec. Trudno u autora tomu *My i nasze sprawy* znaleźć przykłady gier słownych, kalamburu, spiętrzenia metafor. Banach przesuwając akcent na pojęciową zawartość aforyz-

mu, nie dąży do jego formalnego wyrafinowania, sporadycznie tylko decyduje się na zabawę słowem czy użycie środków poetyckich, takich jak np. rym. Towarzyszy temu bardzo ograniczone zastosowanie paradoksu oraz popularnej we współczesnej twórczości aforystycznej konwencji przekornych kontynuacji popularnych przysłów, zwrotów przysłowiowych czy sloganów. Nie jest Banach na pewno aforystą-poetą. Gdybyśmy mieli wskazać szacownych antenatów jego twórczości, zamiast Leca wymienilibyśmy Karola Irzykowskiego czy Henryka Elzenberga.

Przypominając nazwiska wybitnych polskich aforystów nie zamierzam sugerować jakichś bezpośrednich związków i zależności między twórczością Banacha a jego poprzednikami. Nazwiska te służą wyłącznie jako punkty orientacyjne, pozwalające w przybliżeniu określić przynależność jego dorobku do określonego nurtu gatunkowej tradycji. Nawiasem zauważmy, że Banach zna tę tradycję doskonale — świadczy o tym m.in. swoboda, z jaką posługuje się aforystycznym konwencjami. Można by się zastanawiać, w jakiej mierze kontakt z dokonaniem poprzedników ukształtował go jako samodzielnego twórcę. Na pewno sprzyjał umiejętności twórczej obserwacji otaczającego świata, zdolności wydobywania znaczeń ogólnych z tego, co konkretne i jednostkowe.

Bardzo bliski związek aforystyki Banacha z rzeczywistością codziennego doświadczenia (a bardziej jeszcze z jej medialnymi utrwaleniami) przejawia się w mnogości odniesień i aluzji do konkretnych osób, sytuacji, wypowiedzi. Z tych obserwacji nie zawsze wynikają

sądy ogólne. Czasami w twórcy sentencji odzywa się temperament satyryka, uniemożliwiając uformowanie się myśli *stricto* aforystycznej. Tym satyrycznym spostrzeżeniom wróżyć trzeba żywot krótki — do zbiorowej pamięci nie wejdą, bo nie ma w niej miejsca na rozmaite przejawy głupoty, arogancji i obłudy, które piętnują.

Jako satyryk Banach demonstruje opanowanie i spokój charakterystyczne dla zdystansowanego, sceptycznego obserwatora. Krytyczny stosunek do świata, w którym naczelnymi wartościami stają się zysk, władza i prywatna własność, wyraża bez jadu i zaciekłości, rzadko posługując się sarkazmem, częściej natomiast humorem i złagodzoną ironią.

W aforyzmach Banacha nie ma śladu mizantropii — dominuje wyrozumiałość połączona z wiarą w twórczy potencjał człowieka. Wspomniałem wcześniej o takich elementach jego światopoglądu, jak realizm, racjonalizm i optymizm. Na tym właśnie podłożu ukształtował się aksjologiczny system aforysty (uczonego, człowieka), w którym rangę najwyższą mają: rozum krytyczny, wolność i kreatywność. W ich pielęgnowaniu widzi Ba-

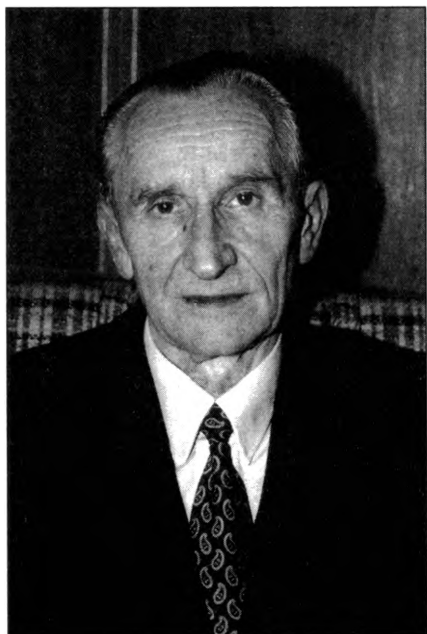
nach szansę przewyciężenia zagrożeń cywilizacji konsumpcyjnej.

Filozoficzny rodowód aforystyki Czesława Banacha (warto podkreślić rolę, jaką odgrywa w niej oczarowanie późnym Frommem) pozwala zrozumieć, dlaczego w swych najbardziej istotnych cechach różni się ona zarówno od twórczości, w której — jak np. u Leca — daje o sobie znać przekonanie o względności rzeczy i dotyczących ich sądów, jak i od klasycznej „złotej myśli”, której wyróżnikiem jest bezwzględność głoszonych prawd.

Banach nie komunikuje nam zagubienia i bezradności podmiotu w świecie skażonym relatywizmem, ani też nie stawia się w pozycji mędrca, który obdarza nas prawdami niepodważalnymi. Swe racje formułuje z przekonaniem, ale z takim przekonaniem, które nie wyklucza możliwości ich modyfikacji czy nawet odrzucenia. W ten sposób ujawnia się bardzo ważna, a nie wymieniona dotychczas, właściwość jego myśli — otwartość, a wraz z nią — wrażliwość na alternatywy i gotowość do dialogu.

Bogusław Gryszkiewicz

Czesław Banach — Aforyzmy



Czesław Banach, ur. 1931, jest pedagogiem i działaczem oświatowym, emerytowanym profesorem AP w Krakowie, autorem kilkunastu książek oraz ok. 340 artykułów poświęconych zagadnieniom współczesnej oświaty. W przeszłości był kuratorem Okręgu Krakowskiego i wiceministrem oświaty i wychowania, wieloletnim redaktorem naczelnym „Nowej Szkoły”, członkiem Prezydium Komitetu ds. Edukacji Narodowej. Obecnie zasiada w Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN oraz w Komitecie Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN.

Czas przeznaczony na życie, wyczerpuje się szybciej niż sądzisz.



Dla dobrego samopoczucia niezbędne są człowiekowi — nadzieja i złudzenia.



Urok tkwi w niedopowiedzianej myśli,
ponieważ zachęca ona do refleksji, pytań i uzupełnień.



Sztuką życia jest umiejętność oddzielania tego,
co można zmienić — w sobie i innych od tego,
co musi się przyjąć.



Przeszłość może i powinna być czynnikiem współkształtującym przyszłość,
ale nie dominującym.

Mimo różnorodnych i ciągle ponawianych prób unowocześniania szkoły — przez specjalistów i amatorów, polityków i naukowców oraz nauczycieli — ta instytucja niewiele się zmienia.

Czym wytłumaczyć ten fenomen?



A jednak nie ma dowodów na to, że Bóg powierzył ocenianie i kreowanie wszystkiego naukowcom i dziennikarzom.

(z tomu *My i nasze sprawy*, Wydawnictwo „SPES”, Kraków 2000)

Gdyby ludzie nie przeznaczali tyle czasu na mówienie, można by go wykorzystać na myślenie.



Sceptycy są tam, gdzie są ludzie.



Wierność i bojaźń często zastępują myślenie.



Ci, którzy pozostawiają na piśmie życzenia, jak powinien wyglądać ich pógrzeb, dobrze znają życie i ludzi.



Gdy psy przestaną być wierne — nie będzie już życia.



Kiedy większość swoich przyjaciół odwiedzasz na cmentarzu, czas pisać... pamiętniki.



Kto krzyczy, ten słabnie.



Banał i celebrowanie są grobem wychowania.



O dobry przykład najtrudniej,
Ale to trud najbardziej owocny.



Jeśli cię cytują, będziesz awansował, albo cię wkrótce zastąpi inny.



Wielu oczyszcza „stajnie Augiasza”, by zająć miejsce „przy żłobie”.

(z tomu *O człowieku... Aforyzmy. Myśli*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 1995)

Redakcja „Konspektu” serdecznie dziękuje Wydawnictwu Nauczycielskiemu z Jeleniej Góry oraz Wydawnictwu „SPES” z Krakowa za zgodę na przedruk wybranych aforyzmów Czesława Banacha.

Piotr Borek

Listy J. I. Kraszewskiego do Władysława Chodźkiewicza

Tom korespondencji Józefa Ignacego Kraszewskiego jest drugim z kolei, którego opracowania podjął się znakomity badacz piśmiennictwa XIX i XX wieku Stanisław Burkot. Wcześniej, w 1993 roku przygotował on do druku *Listy do rodziny Kraszewskiego*. Obejmują one lata 1863–1886, czyli okres emigracyjny w biografii pisarza. O znaczeniu zbioru epistolograficznego dla badań nad biografią „tytana pracy” wspominał Burkot we wstępie do edycji: „jest on swoistym [dziennikiem życia] pisarza. Czysto ludzkim zapisem dążeń i rozczarowań, uwikłań w historię, politykę, w codzienność. Odnaleźć w nich można utrwalone niepokoje egzystencjalne, lęk przed starością i śmiercią, przed niepewnym jutrem emigracyjnego żywota, przed prześladowającą pisarza wizją śmierci w przytułku dla ubogich”. O tych rozterkach autor *Starej baśni* wspominał również w listach do przyjaciół. A jednym z nich był niewątpliwie Władysław Ksawery Chodźkiewicz.

Kompleks listów Kraszewskiego do autora *Pani Piotrowej* odkrył swego czasu Wołodimir Wasylenko. Poprzestał on jednak na informacji o znalezisku. Stanisław Burkot, dostrzegając walory poznawcze zbioru 220 epistoł, przygotował doskonałą edycję krytyczną, do której z pewnością niejednokrotnie sięgną badacze twórczości i biografii autora *Ułany*. Opracowanie składa się z trzech części: rzetelnego wstępu przybliżającego sylwetkę Chodźkiewicza, zbioru korespondencji wraz z rozbudowanymi komentarzami, uwag edytorskich wydawcy. Należy podkreślić, iż wszystkie trzy „fragmenty” opracowano bez zarzutu. W partiach wstępnych badacz zwraca uwagę na historię i rolę znajomości Kraszewskiego z Chodźkiewiczem. Okazuje się, iż znajomość między późniejszymi przyjaciółmi została nawiązana przed marcem



Stanisław Burkot

1845 roku, gdyż z tego okresu pochodzi pierwszy zachowany list. Listy z lat 1845–47 są dość zdawkowe i utrzymane w tonacji konwencjonalnej uprzejmości. W każdym bądź razie nic w nich nie wskazuje na późniejszą przyjaźń. Chodźkiewicz był jeśli nie mierzalnym, to z pewnością przeciętnym pisarzem, który we wstępnej fazie znajomości z autorem *Latarni czarnoksiężskiej* bardziej zabiegał o poparcie dla swych wydawniczych planów niż o „zbliżenie” do pisarza. Dopiero po emigracji Chodźkiewicza z Ukrainy i osiedleniu się we Francji (z końcem lat 40. lub początkiem 50.) kontakty nabierają większej zażyłości. Jej apogeum przypada na lata 70. i 80. Opracowana przez S. Burkota korespondencja z lat 1860–1887 uświadamia stopniowe zacieśnianie się więzi pomiędzy pisarzem i paryskim emigrantem. Dziwnym na pierwszy rzut oka może wydawać się fakt przyjaźni twórcy *Ułany* z inżynierem pracującym na kolei francuskiej w charakterze inspektora generalnego linii zachodniej. Według ustaleń

autora wstępu, do bezpośredniego spotkania Kraszewskiego z Chodźkiewiczem doszło w Paryżu, podczas jednej z wizyt pisarza w stolicy Francji (być może w 1875 roku). Trudno jednoznacznie określić, jakie były przyczyny obdarzenia zaufaniem autora *Pani Piotrowej*. Być może miały tu wpływ „rekomendacje” innych przyjaciół Kraszewskiego (np. Bronisława Zaleskiego), być może jednak cechy osobowości Chodźkiewicza i jego wiedza. Był wszak doskonałym orientalistą, tłumaczem z perskiego, a także, co istotne, znawcą-amatorem dziejów dawnej Rzeczypospolitej. Wszechstronność zainteresowań musiała wzbudzać podziw nawet samego Kraszewskiego. Do tych powodów S. Burkot dołącza jeszcze jeden istotny fakt. Mianowicie stały pobyt Chodźkiewicza w stolicy Francji. Tu, dzięki pomocy przyjaciela, autor *Jarmoty* mógł załatwiać swoje rozliczne interesy, „od zakupywania i wypożyczania książek przez poszukiwania źródłowe do pisanych powieści historycznych do rezerwacji hoteli, zakupu farb malarskich i... papierosów”. Chodźkiewicz zawsze sumiennie wywiązywał się ze swych „przyjacielskich” powinności.

Niewątpliwie listy Kraszewskiego do Chodźkiewicza przeczą opinii, że jego korespondencja nie zawiera prywatnych zwierzeń. Podobnie jak w epistołach do rodziny, a być może nawet w większym zakresie, listy te naszpikowane są treściami osobistymi. Wiele tu uwag na temat pogarszającego się zdrowia, wiele słów goryczy pod adresem współrodaków przebywających na emigracji. Pojawiają się nawet aluzyjne wzmianki o działalności patriotycznej (szpiegostwo na rzecz Francji) czy problemach rodziny w rosyjskim zaborze. Obok tego korespondencja z Chodźkiewiczem jest doskonałym źródłem informacji na temat prywatnych, zawodowych i politycznych kontaktów pisarza w latach 70. i 80. Czytelnik zbioru napotka wiele danych o licznych tłumaczeniach dorobku Kraszewskiego na język niemiecki, angielski, francuski, rosyjski (często nie notowanych przez bibliografie). Pisarz donosi przyjacielowi o swych

perypetiach więziennych po oskarżeniu go przez rząd pruski o szpiegostwo. Wiadomo, że Kraszewski po wpłaceniu wysokiej kaucji popadł nie tylko w długi, lecz także znacznie podupał na zdrowiu. Listy do Chodźkiewicza stanowią zapis pogłębiającego się pesymizmu autora *Ułany*. Stanisław Burkot słusznie dostrzegł, iż „można na ich podstawie odtworzyć stany psychiczne pisarza, narastające z latami poczucie osamotnienia, przechodzące w stany lękowe, można zrekonstruować cały biologiczny proces starzenia się, pojawiających się i nasilających chorób, starczej bezradności i niedołęstwa”.

Porównując korespondencję Kraszewskiego z Chodźkiewiczem z niedrukowanymi do dziś listami do Władysława Bełzy czy Władysława Mickiewicza, trzeba stwierdzić, iż te pierwsze charakteryzuje największa „wylewność” i bezpośredniość pisarza. Dobrze się zatem stało, że w pierwszej kolejności (po wcześniejszych edycjach W. Danki i S. Burkota) one właśnie zostały wydane. Tym bardziej, że autografy do dziś znajdują się w Centralnej Naukowej Bibliotece im. W. L. Wernadskiego NAN na Ukrainie. Niniejszy zbiór korespondencji poszerza liczbę drukowanych listów Kraszewskiego do blisko dwu tysięcy. To dużo i jednocześnie niewiele, jeśli się zważy ogólną (przybliżoną) ilość epistoł pisarza. Stanisław Burkot mówi o 40 tysiącach, spośród których przetrwało niecałe 10%. Warto zatem ocalić choć ten ułamek wynurzeń XIX-wiecznego twórcy.

W rzetelnie i kompetentnie przygotowanej edycji na szczególną uwagę zasługuje wyczerpujący komentarz. Nie pozostawia on czytelnikowi zbyt wielu niejasności. Objasnieniami opatrzone nie tylko różnoróżne „makaronizmy”, w które listy Kraszewskiego obfitują, lecz ponadto wprowadzono zwięzłe notki informacyjne na temat person, tytułów książek, czasopism itp. przewijających się przez korespondencję. Ponieważ szczęśliwie ocalały listy Chodźkiewicza do Kraszewskiego, edytor raz po raz nawiązuje do nich w komentarzu. Tym samym edycja wiele zys-

kuje, gdyż staje się pośrednio prezentacją „dwugłosu”. Należy też nadmienić, iż znaczną część listów Kraszewski spisał po francusku. W opracowaniu pojawiają się one w oryginalnym brzmieniu oraz w wiernym przekładzie. Kto zna „dukt” pisma Kraszewskiego, ten tylko jest w stanie docenić w pełni wysiłek profesora Burkota, który świetnie odczytał nie tylko polskie, ale i obcojęzyczne listy pisarza. Badacz pozostawił tekst właściwie bez zmian, wprowadzając jedynie korekty interpunkcyjne i ortograficzne. Przez to w zbiorze zachowano liczne „kresowizmy” i oboczności w pisaniu tych samych wyrazów (głównie zmiękczenia).

Na koniec wypada jeszcze raz stwierdzić, iż w czasach edytorskiego „chaosu”, co do zasad wydawania dawnych dzieł, opracowanie Stanisława Burkota może z powodzeniem uchodzić za wzorzec.

Piotr Borek

Instytut Filologii Polskiej
Akademii Pedagogicznej w Krakowie

J. I. Kraszewski, *Listy do Władysława Chodźkiewicza*, oprac. S. Burkot, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1999, 285 s.

Bożena Nowak

Krośnieńskie rzemiosło i handel w czasach Odrodzenia

Usytuowane przy szlakach handlowych Krosno, największy i najbardziej ludny ośrodek miejski ziemi sanockiej, najintensywniejszy rozkwit ekonomiczny przeżywało w XVI stuleciu i w pierwszych dziesięcioleciach wieku następnego. Dobrą jego passę przerwał pożar roku 1638 i następstwa wojen połowy stulecia. Etap pomyślnego rozwoju miasta był podstawowym argumentem za przyjęciem przez Franciszka Leśniaka ram chronologicznych dla badań, których wyniki zaprezentował w omawianej pracy.

Praca imponuje ilością szczegółowego materiału źródłowego zebranego w wyniku grun-

townej, szeroko zakrojonej kwerendy. Autor wykorzystał bowiem nie tylko bogate archiwum miejskie. Spenetrował również księgi grodzkie i archiwalia kościelne, a także zbiory archiwów słowackich w Preszowie i Bardejowie.

Głównym celem badań było „określenie najważniejszych czynników decydujących o poziomie ekonomiki miasta, opierającej się głównie na produkcji i usługach rzemieślniczych oraz wymianie handlowej. By uzyskać pełny ich obraz autor poddał „opisowi (...) mieszkańców zasiedlających obszar w obrębie fortyfikacji miasta oraz przedmieszczan z Przedmieścia Niżnego i Wyżnego, a także ludność czasowo przebywającą w Krośnie, głównie w celach handlowych, przybywającą tutaj z różnych ziem Rzeczypospolitej i krajów ościennych” (s. 6). Skoncentrował się więc na rzemieślnikach i kupcach. Znalazło to odbicie w układzie prezentowanej pracy, która dzieli się wyraźnie na dwie części, tworzące jednak pełny obraz życia gospodarczego miasta i działalności uczestniczących w nim 1531 czynnych zawodowo w rzemiosle i handlu mieszkańców Krosna (tab. 1).

Część pierwsza poświęcona jest rzemieślnikom, którzy stanowili 89,3 % ogółu pracujących krosnian. Była to więc podstawowa



Franciszek Leśniak

grupa zawodowa w mieście, złożona z ludzi wykonujących 79 rzemioł produkcyjnych i usługowych (tab. 1, 2). Wśród nich silny zespół tworzyli dwuzawodowcy, a byli nimi ci, którzy oprócz prowadzenia działalności wytwórczej trudnili się również handlem i to nie tylko wyrobami swych warsztatów, ale hurtowym innymi towarami, konkurując w tej dziedzinie z kupcami.

W strukturze krośnieńskich rzemioł i ich cechów w badanym okresie zachodziły przekształcenia spowodowane zmianą warunków ich funkcjonowania. W ich efekcie niektóre z rzemioł znikły z zawodowego krajobrazu miasta już w XVI wieku, inne ograniczyły poziom zatrudnienia, a jeszcze inne rozwinęły się liczbowo. Przyczyny tych zjawisk i okoliczności zmiany autor wyjaśnia przy okazji omawiania struktury i działalności cechów, w skład których owe rzemiosła wchodziły.

Około 72,4 % ogółu krośnieńskich rzemieślników funkcjonowało w ramach 11 cechów, z których zaledwie kilka miało metrykę piętnastowieczną. Reszta, a była to zdecydowana większość, powstała dopiero w wieku XVI i były to przeważnie cechy zbiorowe, łączące niekiedy po kilka zawodów (tab. 4).

Z badań F. Leśniaka wynika, że wielu rzemieślników z Krosna, ponad 1/5 ogółu tej grupy zawodowej, pracowało poza krośnieńską organizacją cechową. Byli to ci, którzy nie należeli do cechów w ogóle, lub byli zrzeszeni w korporacjach innych miast.

Obraz funkcjonowania krośnieńskich rzemieślników uzupełniają informacje o liczbie rzemioł i branż, organizacji cechów, kształcenia młodzieży, konfliktów między rzemiosłami dominującymi w skali cechu i miasta, zróżnicowania majątkowego wśród rzemieślników i rzemioł, wreszcie źródeł zaopatrzenia w niezbędne do produkcji surowce i możliwości zbytu.

W drugiej części prezentowanej pracy, zatytułowanej „Kupcy”, autor skoncentrował się na kolejnej pod względem wielkości grupie zawodowej krośnian. W badanym okresie liczyła ona 272 osoby (tab. 9), co stanowiło 6,8 % ogółu

pracujących w tym mieście. Ze względu na rozległość kontaktów handlowych oraz asortyment i ilość towarów oferowanych w trakcie transakcji F. Leśniak podzielił kupców na trzy kategorie: hurtowników, kupców detalicznych i kramarzy działających osobiście na rynku lokalnym oraz przekupniów, domokrażców i drobnych kramarzy pracujących dorywczo (s. 216). Przynależność do danej kategorii zależna była od posiadanego przez nich majątku.

Do najbogatszych, lecz najmniej licznych należeli hurtownicy. Tworzyli oni grupę równą 1/5 ogółu trudniących się handlem. Na przeciwnym biegunie zarówno pod względem liczebności jak i wielkości posiadanego majątku znajdowali się kupcy należący do trzeciej kategorii.

Z badań F. Leśniaka wynika, że istniała współzależność między ich stanem posiadania a rozległością kontaktów handlowych. Hurtownicy, wyspecjalizowani na ogół w określonych asortymentach towarów prowadzili, decydujący w znacznej mierze o ekonomice Krosna, handel dalekosiężny, docierając do ośrodków wymiany położonych na obszarze Prus, Litwy, Rusi, Podola, Śląska.

Analiza kontaktów handlowych wskazuje, że najściślejsze więzi łączyły kupców krośnieńskich z miastami leżącymi w obrębie silnego gospodarczo regionu północno-wschodnich Węgier. Konsekwencją tej tendencji była wysoka pozycja Krosna wśród miast podkarpackich, gwarantująca mu rangę centrum w handlu winem węgierskim. Handel ten miał charakter głównie tranzytowy i stanowił najbardziej znaczący i dochodowy element ogólnej wymiany towarowej, w której uczestniczyli krośnieńscy kupcy (s. 140–167). On stanowił też podstawowy czynnik „stratyfikujący społeczność” kupiecką i na nim budowało miasto w przeważającym stopniu swą pomyślność ekonomiczną (s. 142).

Do kategorii mniej opłacalnych należał, również — w dużym stopniu tranzytowy — handel tekstyliami i rybami. Pozostałe towary, takie jak skóry i futra, metale i wyroby metalowe, a także zwierzęta domowe, m.in. konie

i woły, odgrywały już mniejszą rolę zarówno w handlu tranzytowym jak i na silnym, posiadającym solidne zaplecze rynku lokalnym. Obie formy wymiany kupcy, również obcy, mogli realizować na krośnieńskich jarmarkach i targach.

W usprawnieniu działalności kupców hurtowników podstawową rolę odgrywali furmani (s. 218–223), których w mieście było stosunkowo wielu, skoro stanowili oni ok. 4 % ogółu pracujących w badanym okresie. Dopelnienie obrazu aktywności kupieckiej grupy zawodowej stanowią informacje dotyczące źródeł jej bogactwa i przyczyn ubożenia oraz roli kredytu handlowego w życiu mieszkańców miasta.

Całość przedstawionych w pracy wyników badań uzupełniają zestawienia dotyczące stratyfikacji rzemieślników i kupców i ich udziału we władzach miejskich (tab. 5 i 6). Wnioski autora podbudowują dane zawarte w 15 tabelach, wśród których szczególnie cennymi i interesującymi są tabele 10, 11 i 13 informujące w kolejności o obowiązujących na krośnieńskim rynku cenach wina węgierskiego, tkanin i innych towarów krajowych i zagranicznych.

Prezentowana praca dobrze ilustruje dynamikę życia gospodarczego Krosna, miasta leżącego na styku rynków regionalnych Krakowa i Lwowa. W badanym okresie złożyły się na nią oprócz korzystnej spuścizny epoki średniowiecza, głównie aktywność jego mieszkańców na rynku miejscowym i ich udział w wymianie towarowej z innymi ośrodkami handlu krajowego i zagranicznego.

Praca Franciszka Leśniaka stanowi cenny wkład nie tylko do dzieł o samym Krosna, ale i do gospodarczych dzieł Rzeczypospolitej okresu staropolskiego. Jest ważną pozycją polskiej historiografii miejskiej.

Bożena Nowak

Instytut Historii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Franciszek Leśniak, *Rzemieślnicy i kupcy w Krośnie (XVI – pierwsza połowa XVII wieku)*, Wydawnictwo Naukowe AP, Prace Monograficzne nr 283, Kraków 1999, 324 s., 15 tab.

Jacek Popiel

Metakrytyka teatralna



Fot. Mieczysław Wiedawek

Kazimierz Gajda

Kazimierz Gajda od wielu lat badający polską krytykę teatralną w swej nowej książce zajmuje się wypowiedziami o krytyce teatralnej opublikowanymi w latach 1918–1939. Tylko w wyjątkowych przypadkach autor *Metakrytyki teatralnej 1918–1939* wykorzystuje uwagi o krytyce zawarte w recenzjach przedstawień i innych ogólnych wypowiedziach o teatrze. Szczegółowym opisom i analizom poddanych zostało ponad sto kilkadziesiąt tekstów. Efekty tej pracy autor omawia w sześciu rozdziałach.

Muszę na wstępie przyznać, że nie w pełni przekonuje mnie tytuł książki. Oczywiście badacz ma prawo oczekiwać, że nadając taki właśnie tytuł pracy przyczyni się do pełniejszego zdomowienia się w naszej tradycji terminu „metakrytyka teatralna”. Polski czytelnik użyciem terminu „metakrytyka teatralna” w odniesieniu do dwudziestolecia międzywojennego będzie na pewno zaskoczony. Z prostego powodu — dwudziestolecie nie stworzyło dostatecznych podstaw do zafunkcjonowania tej dziedziny w teatralogicznej refleksji. Kazimierz Gajda pisze w swej pracy:

„O żadnym z wymienionych autorów nie można powiedzieć, iżby zajmował się wyłącznie metakrytyką. Przeciwnie, stanowiła ona niejako uboczny produkt ich działalności — artystycznej, naukowej, publicystycznej. Stąd też niejednolita jest wartość poznawcza analizowanych świadectw, instytucjonalnie chyba niepewnych swej autonomii, jak krytyka w ogóle a konstrukt zwany metakrytyką w szczególności”.

Oczywiście autor po lekturze ponad stu wypowiedzi stara się tę metakrytykę teatralną zrekonstruować, ale przyznam, że mniej nieufnie odnosiłbym się do książki zawierającej bardziej tradycyjny tytuł, np. „Świadomość krytycznoteatralna...” czy „Spór o krytykę teatralną w latach 1918–1939”.

Wróćmy jednak do omówienia zawartości pracy. W pierwszym rozdziale autor ustala „siatkę haseł”. Rozpoczyna od pytania generalnego: „Co to jest krytyka teatralna?” Omawia relacje istniejące pomiędzy krytykiem a recenzentem teatralnym, recenzją a felietonem, recenzją a sprawozdaniem. Oczywiście trudno oczekiwać, że po omówieniu terminów K. Gajda uporządkuje pola terminologiczne krytyki. Jest to niemożliwe. Każdy z badaczy tamtej epoki ma przekonanie, że „w okresie międzywojennym dość swobodnie żonglowano terminologią krytycznoteatralną”.

Rozdział drugi pt. *Wspólne miejsca* przedstawia stosunek krytyki teatralnej do innych odmian krytyki artystycznej (m.in. krytyki literackiej), nauki (m.in. historii literatury) i sztuki. Kazimierz Gajda stwierdza, że „tekstów, które wprost lub pośrednio dotyczą wspólnych miejsc krytyki teatralnej i sztuki, ukazało się w latach 1920–1938 co najmniej ponad pięćdziesiąt, z czego prawie połowę stanowią publikacje Witkacego”. Za najistotniejszy fragment tego rozdziału uważam uwagi poświęcone poglądom identyfikującym krytykę ze sztuką i omówieniu roli krytyki literackiej w krytyce teatralnej.

Z dużym zainteresowaniem przeczytałem trzeci rozdział pracy poświęcony bardzo ważnemu problemowi międzywojennego teatru

— społecznym interakcjom krytyki teatralnej. Autor podjął w nim bardzo istotny dla tamtego okresu problem krytyki teatralnej. Omówienia metakrytycznych wypowiedzi to często znakomity wstęp do szerszych analiz stanu ówczesnej krytyki teatralnej. Ileż możliwości szerszego omówienia problemu daje rozdział pt. *Spoleczne interakcje*.

W rozdziałach czwartym i piątym punkt ciężkości został przeniesiony z „okoliczności zewnętrznych” na czynniki „wewnętrzne”. Te rozdziały to najciekawsza i najwartościowsza część pracy Gajdy. Autor przedstawia w nich wiele interesujących i ważnych informacji o świadomości międzywojennej krytyki teatralnej. Tutaj czytelnik znajduje najpełniejsze uzasadnienie sensowności zajęcia się metakrytyką teatralną. Cennym uzupełnieniem pracy jest starannie zgromadzona bibliografia różnorodnych tekstów międzywojennych krytyków i recenzentów, w których znalazły się wypowiedzi na temat krytyki teatralnej.

Reasumując: praca Kazimierza Gajdy to pierwsze opracowanie poświęcone omówieniu świadomości krytycznoteatralnej polskiej krytyki teatralnej lat 1918–1939. Autor w sposób rzetelny zgromadził materiał badawczy i z dużym zapałem problemowi przeanalizował najważniejsze wypowiedzi poświęcone metakrytyce teatralnej. Można oczywiście żałować, że biorąc za podstawę poglądy krytycznoteatralne recenzentów, felietonistów i sprawozdawców teatralnych nie napisał monograficznej książki o krytyce teatralnej dwudziestolecia międzywojennego. To bardzo potrzebna praca. Mam nadzieję, że Kazimierz Gajda jako badacz w tej chwili najpełniej znający krytykę teatralną lat 1918–1939 taką książkę w przyszłości napisze.

Jacek Popiel
Instytut Filologii Polskiej
Uniwersytetu Jagiellońskiego

Kazimierz Gajda, *Metakrytyka teatralna 1918–1939*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 1999, 175 s.

Agnieszka Kapa

Prus jako felietonista



Barbara Bobrowska

Książka Barbary Bobrowskiej *Bolesław Prus — mistrz pozytywistycznej kroniki* jest interesującą propozycją studiów autorki dotyczących felietonistyki Prusa, pierwszą osobną monografią dorobku kronikarskiego twórcy *Lalki*.

Ta inicjatywa wydawnicza zasługuje na baczną uwagę zwłaszcza w kontekście monografii Stefana Melkowskiego *Poglądy estetyczne i działalność krytycznoliteracka Bolesława Prusa*, pracy Piotra Stasińskiego *Poetyka i pragmatyka felietonu* czy wstępu Józefa Bachórze do wyboru *Kronik Prusa*. Szkoda jednak, że autorka w swych rozważaniach o paraliterackich funkcjach kronik Prusa nie odniosła się do tez zawartych w tych opracowaniach.

Autorka prezentuje własne spojrzenie na twórczość kronikarską Prusa. Traktuje felietony tego pisarza i publicysty jako swoistą całość, niekoniecznie komplementarną wobec jego twórczości literackiej. Jednocześnie słusznie koncentruje się na zarysowaniu ewolucji poglądów Prusa na rolę prasy i zadań kronikarzy oraz modyfikacji programu tego publicysty, wyznaczającego własne ścieżki na polu felietonu.

Swoje rozważania rozpoczyna od przywołania wypowiedzi z lat 70. i 80. XIX wieku na temat specyfiki genologicznej felietonu. Czytelnik znajdzie tu poglądy na temat historii felietonu, m. in. E. Ecksteina, M. W. Olendzkiego czy Stefana Czarnowskiego, ułatwiające autorce jasne sprecyzowanie właściwości tego gatunku, takich jak sprawozdawczość, aktualność, szeroki zakres tema-

tyczny czy periodyczność. Szczególny akcent pada na pragmatyczny aspekt tej wypowiedzi prasowej oraz jej polemiczny i wartościujący charakter, ewolucję poruszanych tematów — od błahych w kierunku doniosłych kwestii społecznych. Dla autorki istotne są też dziewiętnastowieczne uwagi prasoznawców o felietonowych cyklach autorskich, mających wyjątkowe możliwości oddziaływania na publiczność czytającą.

Trafnie dobrane cytaty i precyzyjnie sformułowane wnioski stały się wstępem do ukazania poglądów samego Prusa na rolę prasy i kierunku podjętych przez niego przekształceń felietonu. Autorka wyeksponowała istotne dla Prusa-kronikarza cele: pragnienie nawiązania stałego dialogu z całym społeczeństwem, a nie tylko z jego określonej grupą, oświeclanie ze wszystkich stron spraw bieżących. Dała pełniejszy obraz poglądów Prusa, przytaczając jego krytyczne uwagi o środowisku dziennikarskim (które, zdaniem Prusa, narzucało publiczności własne subiektywne sądy i nie było skonsolidowane). Słusznie zwróciła uwagę na formułowane w latach osiemdziesiątych opinie Prusa o potrzebie traktowania czytelników jako zdolnych do własnej oceny sytuacji, a także o konieczności stworzenia nowej koncepcji publicysty — ostrzegacza. To posłużyło do wyodrębnienia dwóch etapów w formowaniu przez Prusa poglądów nt. felietonu. W pierwszym, przypadającym na lata siedemdziesiąte, publicysta wysuwa na plan pierwszy, zdaniem autorki, informacyjne zadania prasy. W późniejszym za pierwszoplanowe uznaje oddziaływanie na opinię publiczną. W swoich komentarzach Barbara Bobrowska odwołuje się do tekstów Prusa umieszczonych w „Niwie” czy „Kurierze Warszawskim”, dzięki czemu powstaje pełniejszy obraz poglądów autora *Faraona* na temat zadań felietonisty. Autorka ułatwia czytelnikowi wydobycie najistotniejszych dla Prusa w latach osiemdziesiątych dyrektyw postępowania felietonisty. Ma on polemizować z konwencjonalnymi sądami, występować w awangardzie myślowej,

nie schlebiać czytelnikowi i odejść od wszelkiej tendencyjności.

Autorka słusznie żywi przekonanie, że zmiany poglądów Prusa na rolę kronikarza wpłynęły też na modyfikację występującej w jego tekstach postaci narratora oraz wyobrażenie wirtualnego odbiorcy. Publicysta początkowo adresuje teksty do określonej warstwy społecznej, później wyraźnie dzieli czytelników na bierny ogół (Wojtusiowie) i odbiorców zaangażowanych (Entuzjaści).

Inną zaletą książki Bobrowskiej jest interesujące omówienie kompozycji kronik Prusa. Autorka wychodzi od rozważań tego publicysty o „dawniejszym” felietonie — piszącym dla wąskiego kręgu i „dzisiejszym” — wszechstronnym specjalistę, sprawozdawcy. Do ukazania cech pierwszego typu dziennikarza autorka pomysłowo wykorzystwała twórczość kronikarską Henryka Sienkiewicza, a później udawadniała ewolucję Prusa w kierunku felietonistyki dzisiejszej. Nie pominęła również kwestii wpływu sytuacji politycznej na rodzaj komunikacji, by ostatecznie stwierdzić, że Prus nie kontynuował ani linii kronikarstwa „dawnego”, ani „dzisiejszego”, lecz szedł własną drogą twórczą. Godne pochwały jest także wnikliwe omówienie kompozycji kronik autora *Lalki*: ukazanie zawartości tekstów, stosowania metody zastąpienia treści istotnych tematem zastępczym, techniki polegającej na nadbudowaniu nad relacjami spraw bieżących sensu nadrzędnego.

W swej obszernej i wnikliwej monografii Barbara Bobrowska nie omawia tematyki felietonów Prusa. Wybiera inny aspekt kronik — ukazuje istotne wątki myślowe podjęte przez Prusa, dotyczące rzeczywistości polskiej drugiej połowy XIX wieku, takie jak kwestia terytorium, społeczeństwa i jednostki, oraz ich wytworów. Przywołanie zdań Prusa z pism różnego typu (jego artykułów *Szkic programu*, *Słowo o programach* i fragmentów felietonów) przybliża nam publicystyczne credo pisarza, wyrastające z ducha filozofii Spencera. Odnajdujemy więc hasła nawiązujące do zwrócenia się ku temu co swojskie, odkrycia uroków

ziemi ojczystej, konieczności rozwoju rolnictwa, docenienie wyrobów rodzimego przemysłu i współpracy dla osiągnięcia szczęścia.

Niewątpliwie wszystkie rozdziały książki Bobrowskiej tworzą spójną całość. Każdy rozdział staje się punktem wyjścia do rozważań podjętych w następnym. Dużą zaletą pracy jest trafnie wykorzystana egzemplifikacja popierająca wysunięte wnioski. Warto dodać, że książka została napisana językiem przystępnym dla każdego miłośnika literatury. Warto dodać, że może więc być atrakcyjną nie tylko dla polonistów czy prasoznawców.

Agnieszka Kała

Instytut Filologii Polskiej
Akademii Pedagogicznej w Krakowie

Barbara Bobrowska, *Bolesław Prus — mistrz pozytywistycznej kroniki*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 1999, 235 s.

Małgorzata Klejar-Turska

O stymulowaniu aktywności poznawczej dzieci

Niewiele jest rozpraw, które wiążą osiągnięcia pedagogiki w zakresie form pracy z dzieckiem z osiągnięciami psychologii rozwojowej oraz ukazują rolę oddziaływań edukacyjnych w rozwoju dziecka. Taki właśnie charakter ma rozprawa Bożeny Muchackiej. Na uwagę zasługuje podjęcie istotnego dla praktyki peda-



Bożena Muchacka

gogenicznej problemu stymulowania rozwoju jako procesu stwarzania możliwości maksymalnego rozwoju dla każdego dziecka. Problem ten rozważa autorka na tle aktualnej literatury pedagogicznej i psychologicznej.

Układ treści jest tu logiczny i przejrzysty; typowy dla opracowań o charakterze empirycznym. Zachowane zostały również właściwe proporcje poszczególnych części pracy. Autorka rozpoczyna od rozważań nad aktywnością poznawczą dziecka, następnie przechodzi do rezultatu tej aktywności, jakim jest wiedza o świecie, by na tym tle rozwinąć własną koncepcję poszukiwań badawczych dotyczących stymulowania jego aktywności poznawczej.

Rozważania autorki opierają się na bogatych studiach obejmujących ponad 150 prac w języku polskim, angielskim i rosyjskim. Przedstawiając problem aktywności jako ważnego czynnika rozwoju, autorka przywołuje wiele definicji *aktywności* z ostatniego ćwierćwiecza skłaniając tym samym czytelnika do rozważenia na nowo znaczenia tego używanego często potocznie słowa. Dalszy wywód prezentuje koncepcje ukazujące aktywność jako czynnik rozwoju. Dobrze, że autorka zwróciła uwagę na koncepcję Jeana Piageta, choć skróciła jej ujęcia prowadzi do uproszczeń i w konsekwencji może powodować niewłaściwe odczytanie poglądów tego autora na aktywność i czynniki rozwoju. Bardzo pozytywnie oceniam nawiązanie w rozważaniach nad aktywnością do prac psychologicznych oraz odwoływanie się do aktualnej literatury i żywo rozwijającego się nurtu psychologii poznawczej. Szkoda jednak, że autorka nie włącza się w dyskusję nad przywoływanymi poglądami, a jedynie je referuje. Z drugiej jednak strony ostrożność ta wydaje się zrozumiała w przypadku osoby prezentującej inną niż psychologia dziedzinę wiedzy, a mianowicie pedagogikę. Bożena Muchacka omawia systematycznie formy aktywności poznawczej dziecka, a na zakończenie rozważań o charakterze ogólnym ukazuje kierunki (prawidłowości) rozwoju jego

aktywności odwołując się do prac psychologicznych.

Autorka skupia się na charakterystyce aktywności poznawczej dziecka: omawia problem potrzeb poznawczych, aktywności eksploracyjnej, pytań, zabawy, rozwiązywania problemów. Zwraca uwagę na rolę zabaw charakterystycznych dla współczesnego dziecka, a mianowicie zabaw receptywnych, takich jak oglądanie TV, filmów, czytanie książek, słuchanie muzyki, gry komputerowe. Zaletą niniejszej rozprawy jest ukazanie zakresu problematyki aktywności poznawczej dziecka, a także wskazanie na rezultaty tej aktywności w postaci tworzenia się reprezentacji poznawczej. W toku rozważań autorka zbliża się do ukazania potrzeby stymulowania aktywności poznawczej jako sposobu kształtowania reprezentacji umysłowej. Ideę tę uważam za wartościową i wartą upowszechniania w pedagogice.

Ważną i interesującą część pracy stanowią rozważania zmierzające do wyjaśnienia procesu stymulowania rozwoju. Termin ten jest często stosowany w pedagogice, choć rzadko bywa wyjaśniany. W kontekście tego procesu stymulowania autorka omawia cechy programów kształcenia i wychowania oraz metody stosowane przez nauczycieli w pracy z dzieckiem. Ta część rozważań została bardzo dobrze przygotowana. Autorka wskazuje nie tylko na rozważania teoretyczne, ale i na aktualne prace empiryczne w tym zakresie.

W rozdziale II Bożena Muchacka przedstawia rozważania na temat wiedzy dziecka o świecie jako rezultatu jego aktywności poznawczej. Także i ten rozdział wskazuje na dobrą orientację autorki w literaturze przedmiotu, zwłaszcza psychologicznej. Przywołując koncepcje psychologiczne Bożena Muchacka próbuje pokazać tworzenie się reprezentacji poznawczej. Charakteryzując wiedzę dziecka o zjawiskach przyrody nieożywionej słusznie wskazuje na cechy dziecięcej wiedzy, a nie na jej treść (zawartość).

Metodologiczny opis własnych badań został przygotowany poprawnie. Autorka jasno

formuluje problem badania: modyfikowanie stanu i struktury wiedzy dzieci sześciolletnich pod wpływem oddziaływań edukacyjnych. Opisuje procedurę badania; charakteryzuje badaną grupę. Wskazuje na kierunki analizy statystycznej zebranego materiału.

Bożena Muchacka przeprowadziła w dziecięciu oddziałach dzieci sześciolletnich trójfazowy eksperyment pedagogiczny. Faza konstatacyjna służyła diagnozie wiedzy dziecka o wybranych 10 zjawiskach przyrody nieożywionej (wiatr, deszcz, tęcza i in.). Rozmowy z dziećmi miały indywidualny charakter i były prowadzone zgodnie z opracowanym statym schematem rozmowy, ujmującym podstawowe kategorie wiedzy o zjawiskach. W fazie eksperymentalnej prowadzono z dziećmi zajęcia według opracowanej stałej procedury (przykłady konspektów tych zajęć przedstawiono w aneksie pracy). Należy zaznaczyć, iż nie wszystkie dzieci uczestniczyły w zajęciach dotyczących samych zjawisk. Szkoda, że ten fragment opisu procedury został przedstawiony w części prezentującej wyniki. Faza kontrolna eksperymentu służyła powtórniemu badaniu stanu i struktury wiedzy dzieci o tych samych zjawiskach, a także o zjawisku wymyślonym przez eksperymentatora i określonym sztucznym słowem. To ostatnie zadanie służyło stwierdzeniu transferu w zakresie struktury wiedzy pod wpływem prowadzonych zajęć. Warto zaznaczyć, iż badania zmierzające do oceny skuteczności oddziaływań edukacyjnych prowadzone są rzadko, choć dostarczają istotnych dla pedagogiki danych. Praca Bożeny Muchackiej podejmuje i właściwie rozwiązuje ten ważny i trudny badawczo problem.

Okolo 60% tekstu stanowi prezentacja wyników przeprowadzonych badań. Autorka najpierw przedstawia efekty analiz jakościowych, a następnie systematycznych. Wyniki analiz jakościowych zostały przedstawione systematycznie; poszczególne podrozdziały obrazują kategorie strukturalne wiedzy zastosowane w opisywaniu poznawczej reprezentacji. Każdy opis zawiera zestawienie liczbowe

lub/i diagram, komentarz wraz z cytatai dziecięcych wypowiedzi. Dla przejrzystości wywodu autorka kończy każdą część opisowej analizy wnioskami. Prezentowane wyniki pokazują zmiany w strukturze dziecięcej wiedzy pod wpływem poprawnych zajęć. Ważną i ciekawą część analiz stanowią dane dotyczące transferu struktury wiedzy prezentowanej na zajęciach z dziećmi.

Podobnie systematycznie zostały przedstawione wyniki statystycznych analiz. Dane statystyczne zostały opatrzone bardzo dobrze opracowanym komentarzem. Badania wykazały równoważność wyników początkowych grup dzieci uczestniczących i nie uczestniczących w badaniach. Fakt ten pozwala przyjąć, iż istotne różnice, jakie zarysowały się między tymi grupami w badaniu końcowym, spowodowane są uczestnictwem jednej z grup w zajęciach stymulujących. O wpływie prowadzonych zajęć na zawartość i strukturę wiedzy dzieci świadczą również różnice między wynikami badań początkowych i końcowych. Analiza statystyczna potwierdziła również pozytywny wpływ strukturywania wiedzy podczas zajęć na ujmowanie nowego zjawiska określonego przez nieznaną dziecku nazwę.

Pracę zamyka podsumowanie i wnioski dla praktyki pedagogicznej. Autorka zaznacza, iż pozytywny wpływ zajęć stymulujących widzieć należy nie tyle w zwiększeniu się ilości informacji, ile w nabyciu umiejętności ich strukturywania oraz przedstawiania w różnej formie (graficznej i werbalnej). Przeprowadzony eksperyment pokazuje również, jak ważną rolę odgrywa kontakt z dorosłym dysponującym gotowymi narzędziami i procedurami zdobywania i porządkowania wiedzy o świecie. Stwierdzono także wpływ oddziaływań edukacyjnych na tworzenie się metakategorii odpowiedzialnych za całokształt wiedzy dziecka o świecie (na podstawie ustalania przez dzieci informacji o nieznanym zjawisku określonym przez sztuczną nazwę). Otrzymane rezultaty autorka ujmuje w świetle teorii L. S. Wygotskiego oraz psychologii poznawczej.

Uważam, że rozprawa Bożeny Muchackiej przynosi istotne dla pedagogiki przedszkolnej materiały: z jednej strony wzbogaca wiedzę o aktywności poznawczej dziecka i jej rezultatach w formie reprezentacji poznawczej oraz o możliwościach modyfikowania tej reprezentacji poprzez oddziaływania edukacyjne; z drugiej zaś strony zawiera propozycje pracy z dzieckiem sześciolatkiem w formie zarysowania ogólnej strategii oraz przykładów konkretnych zajęć. Praca będzie przydatna studentom pedagogiki oraz nauczycielom wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego.

Maria Kielar-Turska
Instytut Psychologii
Uniwersytetu Jagiellońskiego

Bożena Muchacka, *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 1999, 176 s.

List

W opublikowanej w 2 numerze „Konspektu” dyskusji o planach rozwoju Akademii Pedagogicznej znalazła się moja wypowiedź, z której wynika, że Wydział Pedagogiczny AP funkcjonuje dziesięć lat. W rzeczywistości od jego wyodrębnienia upłynęło osiem lat (Zarządzenie nr 1 MEN, z dnia 16.01.1992 r. w sprawie zmiany organizacyjnej WSP w Krakowie).

Za pomyłkę przepraszam.

Jacek Chrobaczyński

Nowości Wydawnictwa Naukowego Akademii Pedagogicznej

przedstawia Jolanta Bartosz

ul. Studencka 5
31-116 Kraków
tel./fax (012) 430-09-83
tel. (012) 422-00-44 w. 301
<http://www.wsp.krakow.pl/wydawnictwo>
e-mail: wydawnictwo@wsp.krakow.pl

Co znaczył i znaczy samorząd

MAGDALENA MIKOŁAJCZYK, ANDRZEJ JAESCHKE (RED.)

Instytut Nauk Społecznych

Dobrze się stało, że podjęto badania aktualnych zagadnień ustrojowych. Książkę można określić jednym słowem: pożyteczna. Jest ambicją młodych autorów dać przystępne opracowanie skomplikowanych zagadnień. Z podjętego trudu wychodzą obronną ręką.

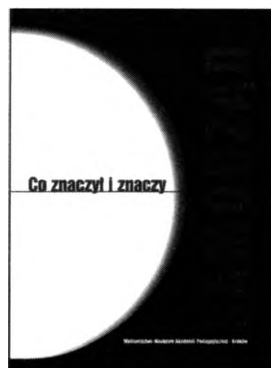
Andrzej Andrusiewicz, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Rzeszów

Autorzy w zwięzły i jasny sposób prezentują teorię i praktykę idei samorządności. Obok analiz współczesnej, polskiej regulacji prawnej i funkcji społecznej samorządu w pracy znalazły się artykuły o charakterze historycznym. Publikacja zainteresuje z pewnością politologów, socjologów, prawników i historyków oraz wszystkich, których zajmuje problematyka społeczna.

ZAWARTOŚĆ: M. Śliwa, *Rozwój idei samorządowej w Polsce*; R. Koziół, *Samorząd. Istota, cechy, rodzaje*; A. Jaeschke, *Ustrój samorządu terytorialnego w Rzeczypospolitej Polskiej (stan prawny na 1 stycznia 1999)*; M. Simlat, *Kreacja władzy lokalnej w Polsce w latach 1990 i 1998 (próba porównania systemów wyborczych)*; M. Mikołajczyk, *Warunki działania i problemy na drodze do samorządu*; K. Łabędź, *Społeczne zaplecze samorządu terytorialnego na poziomie lokalnym*; E. Stawowy, *Wolne osoby i samorząd w społeczeństwie obywatelskim*; S. Kilian, *Problematyka samorządności w programie ugrupowań prawicy narodowej w latach 1945–1998*; E. Fogelzang-Adler, *Idea samoorganizowania się społeczeństwa w myśli programowej konspiracyjnych ugrupowań liberalno-demokratycznych w latach 1939–1945*; M. Ślufińska, *Zasady funkcjonowania samorządu terytorialnego we Francji w świetle reform administracyjnych lat osiemdziesiątych XX wieku*

ZAKRES TEMATYCZNY: historia idei, samorząd, politologia, administracja publiczna

format A5, 174 s.



Jak porozumiewają się dzieci niesłyszące z osobami słyszącymi Analiza wybranych interakcji komunikacyjnych

ALICJA RAKOWSKA

Katedra Pedagogiki Specjalnej

Autorka jest wybitnym interpretatorem zjawisk czysto językowych w głuchocie. Zdołała pełnić wiedzy zarówno o systemie językowym niesłyszących, jak i o ich komunikowaniu się. Pracę uznaje za nowatorską, niezwykle wartościową, dysponującą oryginalną metodologią badawczą i gruntownymi badaniami empirycznymi.

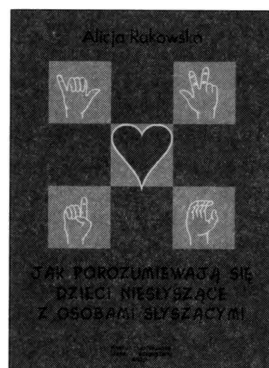
Stanisław Grabias, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Ideą przewodnią książki jest ukazanie związku między aktywnością dzieci niesłyszących a ich rozwojem językowym. Została przygotowana z myślą o studentach pedagogiki specjalnej, zainteresowanych problematyką surdopedagogiczną. Może być także przydatna dla nauczycieli zajmujących się zagadnieniami związku między uszkodzeniem słuchu a opanowaniem systemu języka.

ZAWARTOŚĆ: Język i umiejętności komunikacyjne człowieka — wybrane zagadnienia; Dziecko niesłyszące w wieku przedszkolnym jako nadawca i odbiorca sygnałów komunikacyjnych; Interakcje komunikacyjne dziecka w rodzinie; Porozumiewanie się nauczyciela z niesłyszącym uczniem na lekcji

ZAKRES TEMATYCZNY: pedagogika specjalna, językoznawstwo

format B5, 188 s., Prace Monograficzne nr 294



Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym

JADWIGA CIESZYŃSKA

Instytut Filologii Polskiej



Praca Jadwigi Cieszyńskiej wyrasta z doświadczeń surdologopedy-praktyka, opartych na rzetelnej podbudowie teoretycznej. Zawartość książki świadczy o rozległej wiedzy Autorki – nie tylko z zakresu logopedii, ale także psychologii rozwojowej, pedagogiki specjalnej, dydaktyki kształcenia językowego, pragmatyngwistyki oraz innych subdyscyplin językoznawczych.

Helena Synowiec, Uniwersytet Śląski

Książka zaznajamia z etapami rozwoju dziecka niesłyszącego oraz ze współczesnymi metodami kształcenia komunikacji językowej dzieci niesłyszących. Autorka opisuje wypracowaną przez siebie alternatywną metodę kształcenia systemu językowego i osiągnięte dzięki niej efekty. Publikacja może być przydatna dla nauczycieli, logopedów i rodziców pragnących pomóc dziecku głuchemu w komunikacji ze światem ludzi słyszących.

ZAWARTOŚĆ: I. Wpływ głuchoty na rozwój dziecka do trzydziestego miesiąca życia; II. Współczesne metody kształcenia sprawności komunikacyjnej dzieci niesłyszących; III. Wczesna nauka czytania w świetle badań naukowych; IV. Alternatywna metoda nauczania systemu językowego dzieci prelingwalnie ogłuchłych; V. Rozwój semantyczny języka dzieci niesłyszących

ZAKRES TEMATYCZNY: językoznawstwo, logopedia, pedagogika

format B5, 188 s., Prace Monograficzne nr 292

Konopnicka

Szkice historycznoliterackie

TADEUSZ BUDREWICZ

Instytut Filologii Polskiej

To tekst, który świetnie się czyta i który może zdobyć dla siebie nieprofesjonalnych czytelników. Książka przedstawia bowiem „odświeżony” wizerunek Konopnickiej, napisany świetnie stylistycznie i zaciekawiający swoimi odkryciami. Będzie niewątpliwie bardzo dobrą pomocą dla nauczyciela i szkolnego „wykładu” twórczości i biografii Konopnickiej.

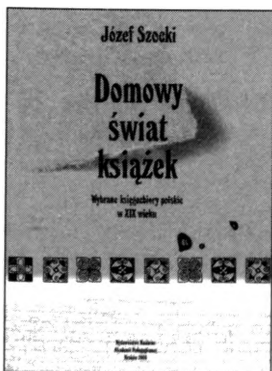
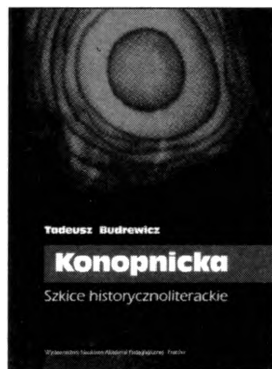
Tadeusz Bujnicki, Uniwersytet Jagielloński

Zbiór szkiców z lat 1985–1999, w których autor skupia się na różnych aspektach wizerunku Marii Konopnickiej: jej biografii, twórczości oraz recepcji.

ZAWARTOŚĆ: Zaczyna, znana, zakochana... Nad biografiami Konopnickiej; Słowacki w oczach autorki *Roty*; Niektóre cechy stylu; Uwagi o pejzażu w poezji Konopnickiej; Poetka przed obrazem Brozika; Stanowisko Koszałka Opalka w dziejopisarstwie polskim; Z chłopca Piast (O *Panu Balcerze w Brazylii*); Poetycka lekcja ojczystej geografii (O *Ziemiach polskich*); Z listów o wierszach poetki; Konopnicka na lekcjach języka polskiego w roku szkolnym 1991/92

ZAKRES TEMATYCZNY: biografie, poezja polska, krytyka literacka

format B5, 182 s., Prace Monograficzne nr 295



Domowy świat książek

Wybrane księgozbiory polskie w XIX wieku

JÓZEF SZOCKI

Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej

Książka jest rezultatem wieloletnich i zakrojonych na szeroką skalę badań Autora. Wnosi wiele wartości poznawczych i będzie stanowić cenny wkład do historii grafii książki na ziemiach polskich w dobie zaborów jako ważnego elementu dziejów kultury i świadomości narodowej tamtego okresu

Józef Szczepanec, Uniwersytet Wrocławski

ZAWARTOŚĆ: Księgozbiór Józefa Szujskiego (1835–1883); Zbiory Jana Kantego Podoleckiego (1800–1855); Księgozbiór Józefa Przyborowskiego (1823–1896); O księgozbiórach Józefa Dobka Dzierzkowskiego, Józefa Ignacego Kraszewskiego, Ignacego Łosia, Stanisława Starzy Wronowskiego; Czytelnia polska w Wygnance Górnej — księgozbiór i trud organizacyjny Kornela Ujejskiego

ZAKRES TEMATYCZNY: bibliotekoznawstwo, księgoznawstwo, historia Polski

format B5, 168 s., Prace Monograficzne nr 279

Teoria i praktyka terminologii logopedycznej

JAN OŹDŻYŃSKI, JÓZEF SUROWANIEC

Instytut Filologii Polskiej

Monografia stanowi istotne novum metodologiczne na gruncie polskiego terminoznawstwa. Wartość jej polega m.in. na tym, że stwarza ona niezbędną bazę teoretyczną i praktyczną oraz schemat konstrukcyjny dla prac związanych z porządkowaniem i normalizowaniem terminologii logopedycznej.

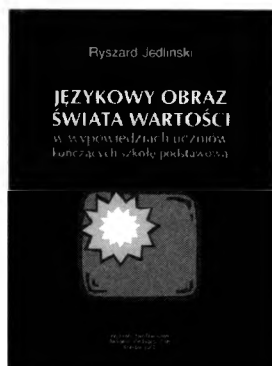
Jan Kida, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Rzeszów

Obszerne studium językoznawcze z zakresu współczesnej terminologii. Materiałem językowym wykorzystywanym przez autorów jest terminologia logopedii. Publikacja ukazuje nowoczesne metody opisu terminów, wykorzystując najnowsze teorie językoznawcze.

ZAWARTOŚĆ: 1. Z teorii terminologii i terminoznawstwa; 2. Niektóre cechy dyskursu logopedycznego; 3. Perspektywa kognitywna w badaniach terminologicznych; 4. Synonimia w polskiej terminologii logopedycznej; 5. Charakterystyka leksykologiczna polskiej terminologii logopedycznej; 6. Skupienia terminologiczne w słowniku logopedycznym; 7. O definicjach i definiowaniu; 8. Powiązania między przedmiotami, pojęciami i nazwami pojęć w terminologii logopedycznej; 9. Relacje tematyczne w słowniku logopedycznym; 10. Podstawy teoretyczne tezauryzacji leksyki specjalnej; 11. Tezauryzacja polskiej terminologii logopedycznej; 12. Praktyka terminologii funkcjonującej w logopedii

ZAKRES TEMATYCZNY: językoznawstwo, lingwistyka, logopedia

format B5, 312 s., Prace Monograficzne nr 289



**Językowy obraz świata wartości
w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową**

RYSZARD JEDLIŃSKI
Instytut Filologii Polskiej

Pozycja niewątpliwie potrzebna i pożyteczna: dla przyszłych badaczy językowego świata wartości, który cechuje się zmiennością, a więc może a nawet powinien przyciągać uwagę, a także dla wszystkich zainteresowanych nauczaniem i wychowaniem.

Jadwiga Kowalikowa, Uniwersytet Jagielloński

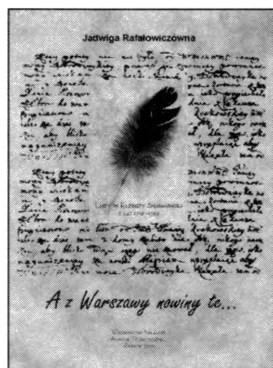
Autor przeprowadził szeroko zakrojone badania empiryczne, dotyczące m.in. preferencji wyborów wartości przez współczesną generację piętnastolatków. Badania te są podporządkowane przede wszystkim podmiotowej rekonstrukcji językowego obrazu świata wartości młodzieży. A podmiotowy obraz świata jest w zasadzie wizją tego świata.

ZAWARTOŚĆ: I. Językowy obraz świata wartości — problemy terminologiczne; II. Wartości a kultura; III. Założenia lingwistyki kognitywnej — znaczenie pojęć; IV. Procedura badawcza — problematyka, cele, metody badań; V. Systemy wartości w świadomości młodzieży; VI. Konceptualizacje wartości transcendentnych: Bóg; VII. Konceptualizacje wartości społecznych: rodzina, praca; VIII. Konceptualizacje wartości moralnych: miłość, przyjaźń; IX. Konceptualizacje wartości vitalnych: zdrowie, życie

ZAKRES TEMATYCZNY: lingwistyka, pedagogika, etyka

format B5, 290 s., Prace Monograficzne nr 296

JADWIGA RAFAŁOWICZÓWNA



A z Warszawy nowiny te...

Listy do Elżbiety Sieniawskiej z lat 1710–1720

Bożena Popiołek (oprac. i wstęp)
Instytut Historii

Bożena Popiołek odkryła w korespondencji Jadwigi Rafałowiczówny ciekawe źródło z początków XVIII w. i podjęła ogromny trud przepisania i skomentowania całości. Jest to cenny materiał dla badaczy epoki saskiej.

Karolina Targosz, PAN, Kraków

Korespondencja wzbogaca obraz życia kulturalnego epoki saskiej. Jest swoistą kroniką towarzyską Warszawy. Zawiera mnóstwo informacji dotyczących obyczajowości, relacji społecznych, życia artystycznego, malarstwa i teatru.

ZAKRES TEMATYCZNY: listy, historia Polski, historia kultury

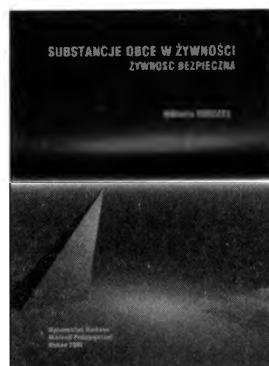
format B5, 284 s.

Substancje obce w żywności
Żywność bezpieczna

WIKTORIA SOBCZYK

Samodzielny Zakład Techniki

Celem monografii jest scharakteryzowanie źródeł migracji zanieczyszczeń do żywności, zarówno w trakcie jej produkcji, jak też przetwarzania, magazynowania i transportu. Autorka wyraża nadzieję, że publikacja wyjaśni czytelnikom uwarunkowania produkcji ekologicznej żywności, wskaże, jak rozpoznać produkty zdrowe i czyste ekologicznie, podpowie, jak wybrać bezpieczne opakowania artykułów spożywczych, wreszcie wpłynie na podniesienie świadomości ekologicznej konsumentów.

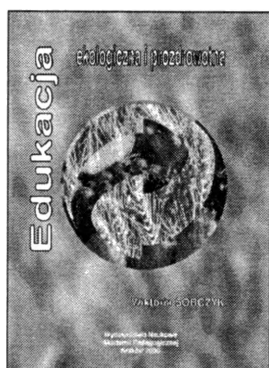


ZAWARTOŚĆ: I. Charakterystyka bezpiecznej żywności, II. Drogi migracji substancji obcych do żywności, III. Ekologiczne i nieekologiczne opakowania żywności, IV. Rozwój nowoczesnych metod gospodarowania w rolnictwie, V. Etyka, kompetencja i świadomość ekologiczna rolników

ZAKRES TEMATYCZNY: ekologia, ochrona środowiska, rolnictwo

format A5, 136 s., Prace Monograficzne nr 288

Edukacja ekologiczna i prozdrowotna



WIKTORIA SOBCZYK
Samodzielny Zakład Techniki

Autorka omawia w tej publikacji różne formy edukacji ekologicznej, szczególnie w zakresie żywienia, które mogą i powinny być wykorzystane przez pedagogów w pracy dydaktycznej i wychowawczej.

ZAWARTOŚĆ: I. Cele edukacji ekologicznej, II. Metodyka ekoedukacji prozdrowotnej, III. Ocena wiedzy konsumentów na temat skażeń żywności

ZAKRES TEMATYCZNY: ochrona środowiska, pedagogika

format A5, 174 s., Prace Monograficzne nr 293

Działalność człowieka i jego środowisko

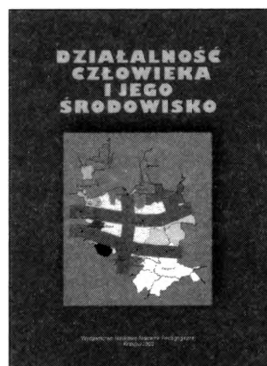
Księga ku czci Profesor Marianny Kozaneckiej w 70. rocznicę urodzin

ZBIGNIEW ZIOŁO (RED.)

Instytut Geografii

Zbiór artykułów dotyczących ważnych oraz aktualnych problemów geograficznych, społecznych i ekonomicznych. Znalazły się w nim prace z zakresu geografii fizycznej, geografii regionalnej, geografii społeczno-gospodarczej oraz dydaktyki geografii.

AUTORZY ARTYKUŁÓW: m.in. Z. Ziolo, J. Rajman, S. Piskorz, Z. Długosz, E. Gniadek, S. Kurek, A. Kwiatek-Soltys, J. Lach, P. Lewik, Z. Makiela, R. Malarz, M. Michalik, M. Morawska-Horawska, S. Piróg, T. Rachwał, Z. Szot



Cerkiewizmy w rosyjskim języku literackim XIX i XX wieku
Porównawcza analiza leksykalno-stylistyczna na materiale prac N.M. Karamzina *Istoria Gosudarstva Ross'jskago* i B. D. Griekowa *Kiewskaja Rus*

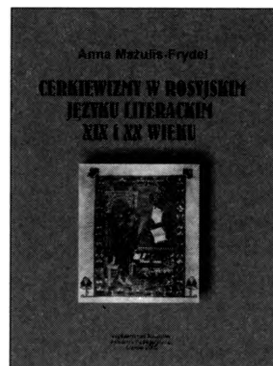
ANNA MAŻULIS-FRYDEL
 Instytut Filologii Rosyjskiej

Praca stanowi ważną pozycję w językoznawstwie rusycystycznym. Umożliwia lepsze poznanie rozwoju rosyjskiego języka literackiego i jest zarazem cennym przyczynkiem do badań nad historyczną leksykologią i stylistyką języka rosyjskiego. Co więcej, praca ma też charakter slawistyczny. Zanalizowane bowiem cerkiewizmy mają swój rodowód w języku cerkiewno-słowiańskim, a jeszcze wcześniej w języku Konstantyna-Cyryla i Metodego, tj. w języku staro-cerkiewno-słowiańskim.

Czesław Bartula, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Kielce

ZAKRES TEMATYCZNY: filologie obce, językoznawstwo

format B5, 194 s., Prace Monograficzne nr 275



Nauczyciele przyszłej szkoły

JÓZEF KUŹMA
 Katedra Pedagogiki

Praca jest interesująca i bogata informacyjnie, w znacznej części ma charakter eseistyczny, nacechowany osobistymi pasjami i przekonaniami J. Kuźmy, co nadaje jej żywy emocjonalnie rys i co może pobudzać czytelnika do refleksji, polemiki, a to przecież ma dużą wartość w publikacjach pedagogicznych.

Stanisław Palka, Uniwersytet Jagielloński

Na podstawie analizy zgromadzonych opinii uczniów, nauczycieli i rodziców oraz własnych doświadczeń poznawczych i praktycznych autor kreśli wizję nowoczesnej szkoły przyszłości oraz optymalny wzór nauczycieli takiej szkoły. Swoją pracę opiera też na analizie rozległej literatury bezpośrednio i pośrednio związanej z tematyką i problematyką pedeutologiczną.



ZAWARTOŚĆ: Wyzwania cywilizacyjne a potrzeby odrodzenia człowieka; Bliższe i dalsze cele edukacji; Nauczyciele wobec kryzysu społecznego i edukacyjnego; Rola środowiska rodzinnego, ojczyźnianego i ogólnoludzkiego; Ewolucja orientacji pedeutologicznych; Skuteczna reforma systemu edukacji w Polsce; Nauczyciele przyszłej szkoły wobec nauczania zintegrowanego; Wspieranie nauczycieli w rozwoju profesjonalnym; Rozwój organizacyjny szkół i wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli; Nowoczesna szkoła w opinii uczniów, nauczycieli i rodziców; Obraz nauczycieli przyszłej szkoły w opinii uczniów, rodziców oraz kadry pedagogicznej

ZAKRES TEMATYCZNY: pedagogika, oświata, szkolnictwo

format B5, 256 s. + 16 s. il., Prace Monograficzne nr 290

W tym roku — już po raz trzeci — ofertę Wydawnictwa prezentowano podczas Targów Książki w Krakowie. Zaplanowano promocję najnowszych książek:

TADEUSZA BUDREWICZA

Konopnicka. Szkice historycznoliterackie

26 października (czwartek), godz. 15.30–17.30

JÓZEFA KUŹMY

Nauczyciele przyszłej szkoły

28 października (sobota), godz. 11–13

4. Targi Książki w Krakowie

26–29 października 2000

ul. G. Zapolskiej 38

stoisko nr 186

SPROSTOWANIA

W drugim numerze „Konspektu” błędnie podano listę autorów artykułów z tomu *Od strony Kresów* pod red. H. Bursztyńskiej. Poniżej podajemy prawidłową listę.

Autorzy artykułów: Piotr Borek, Tadeusz Budrewicz, Romuald Naruniec, Izabela Zeller, Renata Stachura, Maria Konopka, Henryka Kramarz, Lilia Kowkiel, Halina Bursztyńska, Jerzy S. Ossowski, Marek Białota, Grażyna Wrona, Ewa Wójcik, Krzysztof Woźniakowski, Halina Turkiewicz, Władysław Kolasa, Józefa Kobylińska, Bożena Szczurowska, Juozas Jurkenas

W trzecim numerze „Konspektu” na s. 163 błędnie podano zawartość tomu: Jerzy Jarowiecki, Grażyna Wrona, Ewa Wójcik, *Bibliografia opracowań prasy ukazującej się w Polsce w latach 1939–1945. Cz. II: Publikacje z lat 1981–1997. Powinno być: I. Bibliografia i pomocnicze źródła informacji, II. Hitlerowska polityka kulturalna, prasowa i oświatowa w okupowanej Polsce, III. Prasa lat wojny i okupacji, IV. Prasa ugrupowań politycznych i wojskowych oraz instytucji związanych z rządem polskim na emigracji, V. Prasa większych ugrupowań i organizacji podziemnych o różnych orientacjach politycznych, VI. Prasa lewicy społeczno-politycznej, VII. Prasa różnych grup wojskowych i politycznych, VIII. Prasa konspiracyjna środowisk żydowskich, IX. Czasopiśmiennictwo społeczno-kulturalne, literackie i satyryczne, X. Prasa Powstania Warszawskiego, XI. Wybrane problemy na łamach prasy konspiracyjnej, XII. Drukarnie konspiracyjne, XIII. Kolportaż, XIV. Prasa konspiracyjna w różnych rejonach kraju, XV. Dzieje tajnego dziennikarstwa, XVI. Zbiory i wystawy prasy konspiracyjnej. Konferencje, XVII. Radio* Za zaistniałe niedopatrzienia serdecznie przepraszamy!

JB

Publikacje Wydawnictwa Naukowego można nabyć

w księgarni Academicus (gmach Akademii Pedagogicznej)
w wybranych księgarniach naukowych na terenie całego kraju
w sprzedaży wysyłkowej

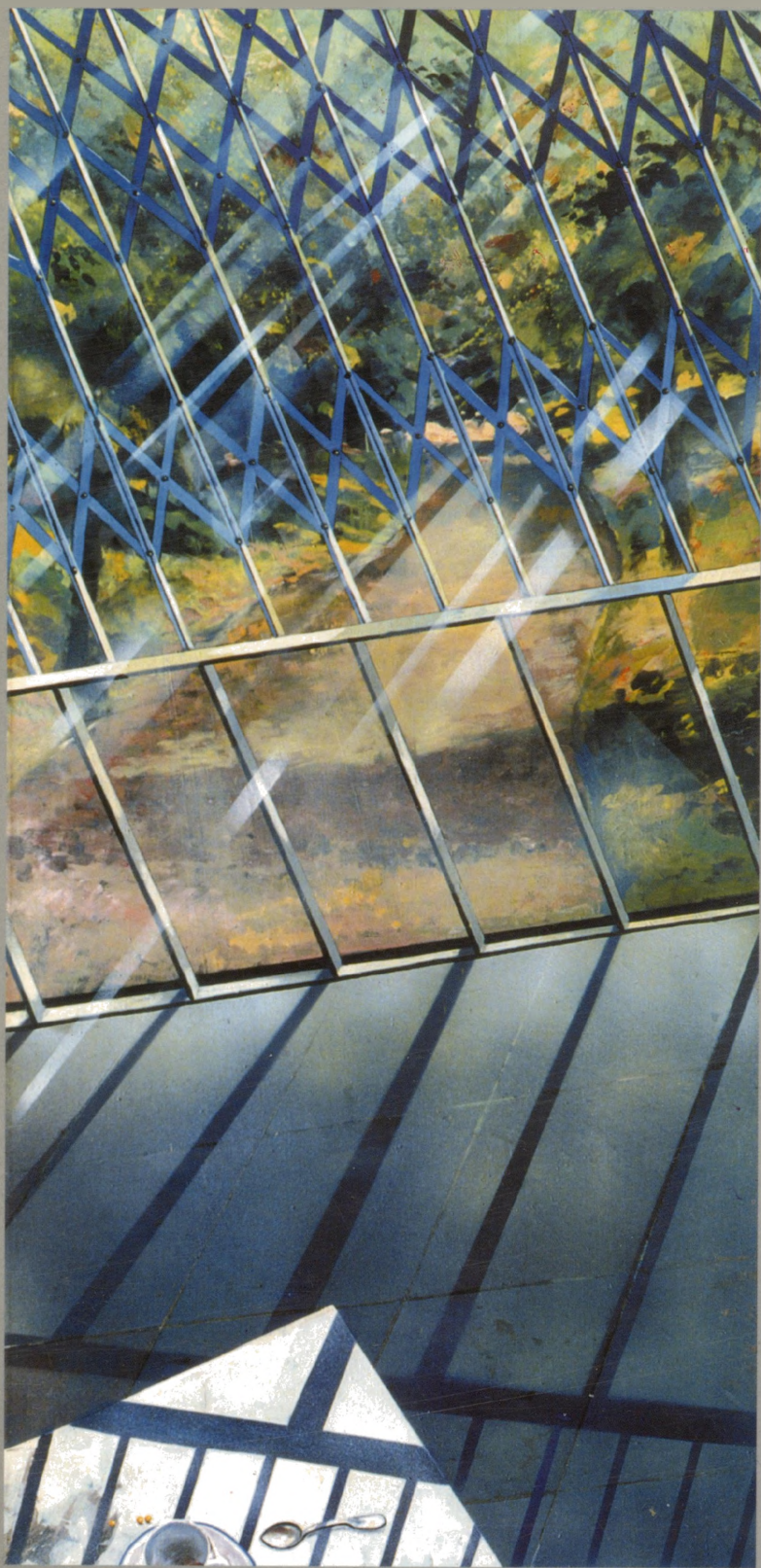
Na życzenie przesyłamy pełną ofertę wydawniczą!



Stanisław Sobolewski *Demeter* z serii *Mity*, olej/plótno 150 x 150

W następnych numerach

- ☐ **Gość Konspektu** - profesor Jacek Popiel
rektor Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej w Krakowie
- ☐ Dyskusja o banale naukowym
- ☐ Konferencje, rozmowy, recenzje
- ☐ **Galeria Konspektu** - twórczość artystyczna Marka Sajduka
- ☐ Wiersze Andrzeja Dróżdża



Stanisław Sobolewski *W altanie* z serii *Krajobrazy szpitalne*, 184 x 104

O malarstwie Stanisława Sobolewskiego pisze Marek Karwala