

Pismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie

ISSN 1509 - 6726

konspekt

nr 3

lato 2000



- ❑ Marian Śnieżyński *O autorytecie nauczyciela akademickiego*
- ❑ Maria Ledzińska *Dialog w nauczaniu*
- ❑ **Gość Konspektu** – profesor Ryszard Tadeusiewicz, rektor Akademii Górniczo-Hutniczej
- ❑ Andrzej Grząślewicz przedstawia projekt *Prawa o szkolnictwie wyższym*
- ❑ Kurator Jerzy Lackowski o Małopolskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli
- ❑ Marek Buś i Ryszard Markiewicz o Kursie metodycznym dla nauczycieli języka polskiego z zagranicy
- ❑ Rozmowy z profesorami Bolesławem Faronem i Zygmuntem Rutą
- ❑ **Galeria Konspektu** – twórczość Haliny Cader
- ❑ Wiersze Franciszka Leśniaka

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**

Na życzenie przesyłamy aktualny katalog

Kiedy wchodzimy do naszego gmachu przy ul. Podchorążych, zaprojektowanego zgodnie z modernistycznymi wyobrazeniami o życiu uczelni, pojmowanej tradycyjnie, jako pewna całość, funkcjonalna struktura, zastanawiamy się, czy ten znak niedysięszej nowoczesności jest w stanie przekazać treści, które zawierają się w wizji szkoły wyższej działającej w warunkach globalizacji kultury i rozwoju „społeczeństwa opartego na wiedzy”.

Jesteśmy już świadkami ekspansji systemów nauczania kształtujących postawę aktywności i odkrywczości każdego człowieka — niezależnie od wieku. Istotą upowszechniającego się nowego stylu życia jest uczenie się, wykraczające daleko poza potrzeby wiedzy formalnej lub zdobywanej dla stopni. W tej sytuacji koniecznością staje się wprowadzenie nowych form i kierunków studiów. Łatwo sobie wyobrazić, że przesunięciu „punktów ciężkości” w systemie funkcjonowania wiedzy towarzyszyć będzie również rozbudowa infrastruktury służącej „zdalnej edukacji” (long distance education), co jest równoznaczne z przekształcaniem się Szkoły w Centrum Informacyjne z salami przeznaczonymi do uczestnictwa w międzywydziałowych i międzynarodowych wykładach audytoryjnych.

Zanim to jednak nastąpi, warto wsłuchać się w głosy osób, których wyobrażenie o przyszłej szkole wyższej pokrewne jest wizji zawartej np. w propozycjach Komisji Europejskiej z „White Paper on Teaching and learning: towards the learning society” czy wnioskom i postulatami zespołu uniijnych ekspertów, którym kierował J.-L. Reiffers. Być może należałoby również przyjrzeć się ogłoszonym pięć lat temu nowatorskim projektom fińskiego Ministerstwa Edukacji.

Problematyka ta pojawia się w wypowiedziach autorów trzeciego numeru „Konspektu”. Te idee odnajdujemy w wypowiedziach rektora Ryszarda Tadeusiewicza, Marii Ledzińskiej, Mariana Śnieżyńskiego, Marka Busia i Ryszarda Markiewicza, Barbary Kędzierskiej, Henryka Kąkła i Pawła Moszniera, Andrzeja Grząślewicza, Janusza Morbitzera...

Dyskutując o przyszłości Uczelni odpowiadającej potrzebom społeczeństwa informacyjnego, szczególnie uważnie musimy analizować doświadczenia rodzime — zarówno zbiorowe jak i indywidualne. Dlatego też z uwagą śledzimy drogę naukową profesora Tadeusiewicza, a także głębokie zmiany zachodzące w Akademii, którą „gość Konspektu” kieruje. Myśląc o nowych, dostosowanych do warunków modernizującego się społeczeństwa, rozwiązaniach nie powinniśmy tracić z pola widzenia tego, co najwartościowsze w dorobku naszej uczelni.

Zawartość tego numeru „Konspektu” jest dla nas dowodem, że idea szkoły jako centrum „społeczeństwa wiedzy”, otwartego środowiska uczenia się i współdziałania ludzi, miejsca rozwoju ich spontanicznych dążeń poznawczych i kulturalnych, upowszechnia się w naszym środowisku.

Zachęcamy do wypowiedzi na temat powstających w Europie i na świecie nowatorskich projektów rozwoju społeczeństwa informacyjnego. Czekamy na Państwa opinie, refleksje i uwagi... Tym bardziej, że zależy nam na tym, by „Konspekt” odpowiadał kształtującemu się stylowi życia społecznego jako czynnik otwartej i twórczej, swobodnej wymiany doświadczeń w Uczelni.

Henryk Czubala, Bogusław Gryszkiewicz

Konspekt

numer 3



Pismo Akademii Pedagogicznej
im. Komisji Edukacji Narodowej
<http://www.wsp.krakow.pl/konspekt>
nr 3, lato 2000

30-084 Kraków,
ul. Podchorążych 2, pok. 7p
tel. (012) 637 47 77, wew. 301
E-mail: konspekt@wsp.krakow.pl

RADA PROGRAMOWA

prof. Henryk W. Żaliński — prze-
wodniczący
prof. Tadeusz Budrewicz
prof. Jacek Chrobaczyński
dr Edward Chudziński
prof. Zbigniew Długosz
Rafał Kucharzyk
dr Czesław Michalski
prof. Ryszard Pado
prof. Helena Siwek
prof. Stanisław Sobolewski

REDAKCJA

Henryk Czułota (red. naczelny)
Bogusław Gryszkiewicz
Michał Zięba
Aneta Wójcik (sekretariat,
pok. 37b, tel. 637 47 77, w. 437)

WSPÓŁPRACA
Miroslaw Oset

WYDAWCA

Akademia Pedagogiczna im. KEN
w Krakowie
ul. Podchorążych 2
30 084 Kraków

DRUK

Wydawnictwo Naukowe AP
31-116 Kraków, ul. Studencka 5
tel./fax 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

5

Praca z młodymi ludźmi wymaga
wkalkulowania w działalność edukacyjną
czasu także na żart i uśmiech. Pogodne
oblicze wykładowcy może skutecznie
rozładować napięcia i stresy
— o autorytecie nauczyciela akademickiego
pisze **Marian Śnieżyński**

9

W otwartym dialogu, prowadzonym w partnerskiej
atmosferze, nauczyciele okazali rozmówcom najwyższy
szacunek; kierowali rozmową, ale w niej nie dominowali
— problemy dialogu w nauczaniu przedstawia **Maria Ledzińska**

15 GOŚĆ KONSPEKTU

Nasz absolwent potrafi zatem zarządzać
zakładem przemysłowym nie tylko jako
menedżer, ale także jako inżynier. Mamy
prawo nadawać doktoraty z zakresu nauk
ekonomicznych, a niebawem będziemy mieli
prawo do habilitacji w tym zakresie. Mamy
odpowiednią kadrę, odpowiednie wyposażenie.
Stworzyliśmy matematykę stosowaną, zmierza-
my w kierunku otwarcia Wydziału Huma-
nistycznego. AGH podąża zatem za znakami
czasu i przeobraża się. To jest zupełnie nie ta
sama uczelnia, którą była jeszcze dziesięć lat
temu i zdecydowanie nie taka uczelnia, jaka
by mogła rysować się w wyobraźni kogoś, kto
powierzchniowo patrzy wyłącznie na nazwę
i tylko do niej ogranicza swój pogląd na
temat tego, czym jest nasza uczelnia
— mówi profesor **Ryszard Tadeusiewicz**,
rektor Akademii Górniczo-Hutniczej



30 DYDAKTYKA

Trwa nasz kurs już 11 lat; w jubileuszowej, dziesiątej jego
edycji, uczestniczyło najwięcej — 125 osób z 18 krajów,
w tym po raz pierwszy z Islandii i Australii.
W dwunastej, najbliższej edycji znów gościć u nas będą
przybysze z różnych stron świata. Witani będą serdecznie
wszyscy — ci z europejskiego Paryża, Madrytu czy
Londynu i ci z azjatyckiej Samary
— o kursie metodycznym dla nauczycieli języka polskiego
z zagranicy piszą **Marek Buś** i **Ryszard Markiewicz**

41 OŚWIATA

Wprowadzenie oceniania zewnętrznego, zobiektywizowanego — mimo pewnych obaw z tym związanych — w ostatecznym rachunku sprzyjać będzie szkołom niepublicznym — aktualną sytuację szkolnictwa niepublicznego analizuje **Jerzy Waligóra**



44 DYSKUSJE

U nas funkcjonuje mit, że habilitacja jest zapisana w polskiej tradycji. Mit ten łatwo rozwiązać — mówi **Andrzej Grząślewicz**

48 OŚWIATA

Myślę o trochę innej formule pracy Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Centrum powinno być mocniej powiązane z uczelniami kształcącymi nauczycieli. Pod tym względem mamy w Krakowie bardzo dobrą sytuację — mówi **Jerzy Lackowski**, małopolski kurator oświaty



129 GALERIA KONSPEKTU

Gdy akademicki dyplom realizowała Halina Cader techniką akwaforty, nie podejrzewała jeszcze, że najbliższa przyszłość przyniesie jej zafascynowanie rysunkiem, pośrednio fotografią, później także malarstwem — pisze **Marek Karwala**

131

Wiersze **Franciszka Leśniaka**

*wyjechałem w żelastwie za miasto
na zieloność brzemionną
ogłuszony rodzeniem się dnia
odbijałem wodę od kół
razem z młynem [...]*

143 KSIĄŻKI

O książkach Marka Busia, Zbigniewa Bauera i Edwarda Chudzińskiego, Jacka Rozmusa i Jerzego Gordziejewa, Jerzego Gołębiowskiego, Jerzego Jarowieckiego oraz Michała Śliwy piszą: Stefan Sawicki, Lesław Peters, Józef Szocki, Anna Paciorek, Krzysztof Woźniakowski, Jerzy Kornaś

KONSPEKT W INTERNECIE

Zajrzyj na naszą stronę, która jest też stroną naszych współpracowników i autorów!

www.wsp.krakow.pl/konspekt

W Rankingu wyższych uczelni 2000 miesięcznika „Perspektywy” (kwiecień 2000) Kapituła Rankingu oceniająca prestiż, siłę naukową i warunki studiowania, przyznała Akademii Pedagogicznej w Krakowie I miejsce wśród uczelni pedagogicznych i 43 miejsce wśród 75 uczelni publicznych w Polsce. Również w rankingu ogłoszonym przez tygodnik „Wprost” nasza uczelnia znalazła się na pierwszym miejscu wśród wyższych szkół pedagogicznych.

- 37 Józef Kusz, NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO W SZWECJI
50 Urszula Lisowska, MAŁOPOLSKIE CENTRUM DOSKONAŁENIA NAUCZYCIELI
53 Robert Małoszowski, KOMPUTER JAKO NARZĘDZIE PRACY NAUCZYCIELA
59 Adam Korzeniowski, KONCERTY EDUKACYJNE
61 WŚRÓD PRZYJACIÓŁ — profesor Jean-Luc Nahel
63 Maciej Kawka, HISTORYK ZE SKOPIA
64 „JESTEM WIERNYM UCZNIEM PROFESORA WINCENTEGO DANKA” — rozmowa z prof. Bolesławem Faronem
70 Gabriela Meinardi, POLSKA — BELGIA — POLSKA. 20 LAT KONTAKTÓW LUDZI I INSTYTUCJI
73 Halina Burszyńska, GRODNO I WILNO
75 Barbara Kędzierska, EURO EDUCATION 2000
79 Henryk Kąkol, Paweł Moszner, ZINTEGROWANE NAUCZANIE MATEMATYKI Z ELEMENTAMI INFORMATYKI
81 Janusz Morbitzer, PRACOWNIA TECHNOLOGII NAUCZANIA — CZYM SIĘ ZAJMUJEMY
84 Hanna Batorowska, STUDIUM PODYPLOMOWE TECHNOLOGII INFORMACYJNEJ
85 Alicja Baluch, KATEDRA CZYLI CEREMONIE NAUKOWE
86 Halina Kosętko, CENTRALNY OŚRODEK METODYCZNY STUDIÓW NAUCZYCIELSKICH
89 45 LAT W SŁUŻBIE NAUCZYCIELSKIEJ — rozmowa z prof. Zygmuntem Rutą
94 JUBILEUSZE
96 Tadeusz Borucki, JĘZYK — RELIGIA — KULTURA
99 Henryka Kramarz, Maria Jazowska-Gumulska, Jan Bujak, „WIĘCEJ BYĆ...”
100 ODESZLI
107 Lidia Ziemińska, TO NIE MÓJ LUKSUS
111 Witold Bacia, ILE ZAPŁACIMY ZA NAUKĘ CZYLI CO NIECO O USTAWIE
113 Rafał Kucharzyk, NOWA EKONOMIA
118 Czesław Michalski, NASZA PRACOWNIA POLIGRAFICZNA
120 Czesław Michalski, JUBILEUSZ KLUBU UCZELNIANEGO AZS AP
124 KOLUMNA STUDENCKA
126 Andrzej Kornaś, PRAKTYKA TERENOWA STUDENTÓW BIOLOGII
133 Stanisław Sobolewski, PROFESOR WOJCIECH KUBICZEK — ARTYSTA I PEDAGOG
136 Waldemar Ogłóza, NASZE OKNO NA WSZECHŚWIAT
138 NOTES TEATRALNY
140 LISTY
141 Lesław Peters, ZAWÓD W PIGUŁCE
143 Stefan Sawicki, RZECZ O EDYTORSTWIE DZIEŁ NORWIDA
145 Andrzej Notkowski, „SZALONY ROK” W GALICJI
147 Anna Paciorek, RZECZ O INDUSTRIALIZACJI...
148 Jerzy Kornaś, BLASKI I CIENIE DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ
152 Krzysztof Woźniakowski, NOWA MONOGRAFIA O EUGENIUSZU KOLANCE
154 Stanisław Frycie, WARTOŚCIOWA KSIĄŻKA O KRYTYCE LITERATURY DLA DZIECI I MŁODZIEŻY...
156 Józef Szocki, O NEKROPOLII GRODZIENSKIEJ
158 Urszula Lisowska, WSPOMNIENIA BOLESŁAWA FARONA
160 SPOTKANIA Z PODRĘCZNIKIEM SZKOLNYM
161 NOWOŚCI WYDAWNICTWA NAUKOWEGO AKADEMII PEDAGOGICZNEJ

Marian Śnieżyński

O autorytecie nauczyciela akademickiego

Młodzież akademicka poszukuje autorytetów naukowych i moralnych. Piszac o wyznacznikach autorytetu nauczyciela akademickiego konieczne staje się zaprezentowanie opinii zarówno studentów, jak i poglądów ludzi nauki. Do smutnych refleksji skłaniają wypowiedzi studentów:

„Bardzo trudno jest mówić o nauczycielu akademickim, gdyż obecnie jego kontakt ze studentami ogranicza się tylko do zajęć, stosunek między tymi osobami jest praktycznie żaden”.

„Bardzo rzadko spotyka się dzisiaj nauczycieli akademickich, którzy by oddziaływali swoją osobowością na nas. Należałoby zastanowić się, dlaczego tak się dzieje, czym spowodowane jest to zjawisko”.

„W obecnych czasach, w których dominuje przekonanie o relatywizacji wszelkich wartości, trudno jest mówić o autorytecie, zwłaszcza gdy dotyczy to osoby nauczyciela. Zbyt wiele słyszy się o problemach, niedomaganiach i bolączkach polskiej szkoły”.

Autorytet, czyli uznanie i szacunek mają więc uczeni ze względu na swoje osiągnięcia i zasługi uważani za luminary wiedzy i mistrzów pracy naukowej. Autorytetem naukowym zostaje ten, kto legitymuje się walorami pozwalającymi widzieć w nim znawcę, sędziego, twórcę i nauczyciela wiedzy naukowej, zostaje osoba, którą świat ludzi nauki uznaje za wzór, od której trzeba się uczyć, której twórczość winna być brana pod uwagę. Janusz Goćkowski, autor pracy *Autorytety świata uczonych*, słusznie twierdzi, iż autorytet spełnia zawsze i wszędzie, choć w rozmaity sposób, funkcję ośrodka miarodajności, który ludziom jest nieodzowny dla zaspokojenia potrzeby ładu. Tak jak nie ma szkoły bez nauczycieli, cechu bez mistrzów, tak nie może być nauki bez autorytetów.

W opinii pracowników nauki¹ wyznacznikami autorytetu są następujące cechy, czynniki i właściwości:

- rozległa wiedza i szerokie horyzonty umysłowe,
- wytyczanie nowych dróg w myśleniu i działaniu,
- odpowiednio duży dorobek naukowy,
- poważne osiągnięcia w tworzeniu wiedzy naukowej,
- umiejętność inspirowania innych do podejmowania badań naukowych,
- doskonała znajomość warsztatu naukowego,
- mistrzostwo w organizowaniu działalności naukowej,
- uczciwość i rzetelność naukowa.

Do wymienionej listy należy jeszcze dodać elementy składowe autorytetu wymieniane przez studentów: gruntowną wiedzę merytoryczną, umiejętności metodyczne i właściwości osobowościowe.

Autorytet wiedzy

Nie ma większych szans na zdobycie autorytetu nauczyciel, którego wiedza ogranicza się do treści zawartych w podręcznikach akademickich. Nie zdobędzie autorytetu nauczyciel powielający co roku te same wiadomości, bez uwzględnienia aktualnego rozwoju nauki w swojej dyscyplinie. Oto jedna z typowych wypowiedzi:

„Ważne jest, aby nauczyciel akademicki legitymował się doskonałą wiedzą szczególnie w zakresie przedmiotu, którym się zajmuje, dlatego, że wszelkie niedociągnięcia z jego strony bywają szybko wychwytywane przez studentów i mogą skutecznie zachwiać jego autorytetem”.

Wiedza nauczyciela akademickiego musi pochodzić z wielu źródeł, a nie tylko z podstawowego podręcznika akademickiego, musi być nieustannie aktualizowana i uzupełniana najnowszymi osiągnięciami. Nauczyciel o gruntownej wiedzy potrafi każdy wysunięty przez studentów problem rozwiązać, udzielić wyczerpującej odpowiedzi, nie powinno go zaskoczyć żadne pytanie. Student nigdy nie traktuje poważnie każdego tematu, nie boją się stawianych przez niego przedmiot, gubiącego się w swoich wypowiedziach. Gruntowna wiedza, to znajomość nie tylko fundamentalnych zagadnień, ale i różnych szczegółów, niuansów oraz „detali”. To wiedza głęboko zrozumiana, uporządkowana i utrwalona. Ci, którzy ją posiadają, potrafią zaciekać każdym tematem, nie boją się stawianych przez młodzież pytań, „błyszcza” znajomością przedmiotu, są konkretni i rzeczowi, łatwo i swobodnie poruszają się w swojej dziedzinie, wykazując przy tym duże zaangażowanie emocjonalne.

Autoritet umiejętności przekazu wiedzy

Pracownik naukowy prowadzący zajęcia powinien mieć kompetencje metodyczne, używać zrozumiałej terminologii, wprowadzać liczne przykłady, pobudzać do dyskusji, stosować urozmaicone metody, wzbogacać odpowiednimi środkami dydaktycznymi (w tym także technicznymi). Wykład musi mieć zwartą i spójną logiczną budowę, winien być prowadzony w odpowiednim tempie, z zastosowaniem takich właściwości językowych, jak prawidłowe akcentowanie, modulacja głosu, intonacja, wyraźne wymawianie poszczególnych wyrazów. Dążenie do nawiązania kontaktu ze słuchaczami — zarówno wzrokowego, jak i psychicznego — reagowanie na bieżącą sytuację w sali — są to właściwości dobrego wykładowcy. Studenci mówią:

„Można czasem spotkać pracowników naukowych, którzy czytają swoje wykłady z kartek, nie próbując nawet rozwinąć tego, co wcześniej napisali. Odczytanie wykładu kojarzy mi się prawie zawsze z niewiedzą lub lenistwem danego wykładowcy, co automatycznie wpływa na obniżenie jego autorytetu”.

„Uważam, iż jednym z elementów składowych autorytetu pracownika naukowego jest

umiejętność pokazania wiedzy w taki sposób, by trafiła ona do odbiorcy. Wykładowca nie powinien trzymać się ściśle podręcznika, w dodatku dyktować go, ale wygłaszane treści winien wzbogacać swoim własnym dorobkiem naukowym”.

„Nauczyciel akademicki powinien prowadzić zajęcia tak, by studenci byli nim zainteresowani. Ćwiczenia należy prowadzić metodą dyskusji, a nie schematycznie odpytywać z tego, co było do przygotowania”.

Autoritet cech osobowościowych

Zawód nauczyciela należy do tych nielicznych profesji, w których obok wiedzy merytoryczno-metodycznej równie ważna jest prawość charakteru, a więc odwaga w prezentowaniu swojego zdania niezależnie od okoliczności, zgodność głoszonych poglądów z osobistą praktyką życiową. Nauczyciel spełniający te oczekiwania jest wiarygodny oraz życzliwy, wymaga dużo od siebie i od innych. Musi być człowiekiem taktownym, nie ulegającym koniunkturze, mającym odwagę wystąpić w obronie pokrzywdzonego, reagującym na przejawy zła i niesprawiedliwości. Tę prawość charakteru kształtują szczerść, uczciwość i lojalność, tolerancja, odwaga w prezentowaniu własnych poglądów i konsekwencja. Dla ilustracji przytoczę znów jedną z typowych wypowiedzi:

„Uważam, że w obecnych czasach, gdy ludzie są tak skryci i dalecy od siebie, ważną jest również taka cecha, którą osobiście bardzo sobie cenię, tj. szczerść”.

A zatem nauczyciel szczerzy i uczciwy winien mówić to, co myśli. Nie wolno mu przywłaszczać sobie cudzych teorii naukowych czy wyników badań. Obdarzony tymi cechami, nie może przemilczać i zamazywać spraw niewygodnych czy drażliwych, budzi to bowiem nieufność. Ma również obowiązek przyznać się do ewentualnych błędów czy potknięć, głosząc prawdę bez względu na skutki. Nie wolno mu tolerować obłudy i zakłamania, obowiązuje go jednakowe postępowanie wobec wszystkich. W sposób taktowny odnosi się do innych.

Kolejnym czynnikiem budującym autorytet jest poszanowanie poglądów innych osób. Wy-

stępowanie tej właściwości studenci tłumaczą następująco:

„Obowiązkiem nauczyciela akademickiego jest wykazywanie tolerancji w odbiorze i ocenie poglądów innych osób”.

„Powinien jednakowo traktować ludzi o odmiennych zdaniach, nie wolno mu wykorzystywać ujawnionych różnic w poglądach do celów dyskryminacyjnych. Niedopuszczalna jest też sytuacja, w której wyśmiewałby się z przekonań i poglądów innych”.

Nauczyciel akademicki nie może narzucać studentom swojego zdania lub punktu widzenia, szczególnie w kwestiach światopoglądowych czy politycznych. To, że ktoś ma inne zdanie, nie znaczy wcale, że ma być za to tępiony. Nie do przyjęcia jest postawa zaciętrzewienia oraz lansowania tylko i wyłącznie swojego zdania czy poglądu. Źle jest, jeśli wykładowca odnosi się do poglądów odmiennych z lekceważeniem i ironią. A oto kolejna wypowiedź jednego ze studentów:

„Nauczyciel akademicki, poza wymienionymi cechami świadczącymi o jego autorytecie, powinien także być człowiekiem tolerancyjnym, aby każdy mógł swobodnie się rozwijać, bez żadnych presji. Nie powinien w żaden sposób forsować swoich poglądów, gdyż narzucanie czegokolwiek rodzi bunt”.

Nauczyciel akademicki powinien też postępować zgodnie ze swoimi przekonaniami, przejawiać odpowiedzialność za to, co robi, nie może więc działać na dwa fronty, być człowiekiem chwiejnym. Powinien zawsze zachować twarz, mieć swoją godność niezależnie od ewentualnych konsekwencji. Jeśli studenci odkrywają, że nauczyciel postępuje inaczej niż mówi, zostaje automatycznie „przekreślony” i nie ma co nawet marzyć o autorytecie, jest po prostu lekceważony. W moim przekonaniu ten imperatyw ma dalej idące konsekwencje. Nauczyciel akademicki powinien żyć według zasad, które głosi, i kształtować zgodnie z nimi swoje związki z innymi osobami. Gdy już zdecydowaliśmy się stać przy określonej ideologii, być wyznawcami określonego ruchu albo zwolennikami określonej partii politycznej, to czyńmy to do końca. Starą prawdę, że do ludzi o podwójnej twarzy nie można mieć zaufania, bo nigdy nie wiado-

mo, po której stronie się opowiadają, potwierdzają wypowiedzi studentów:

„Wydaje mi się, że u nauczyciela akademickiego szczególnie ważnym jest prezentowanie własnego zdania, własnych opinii na różne sprawy, a także odwaga w ich głoszeniu”.

„Uważam, że pracownik naukowy powinien być człowiekiem uczciwym, postępować tak, jak o tym postępowaniu mówi, a mówić powinien to, co myśli”.

Ważną właściwością osobowości jest współpartnerstwo. Psychologowie wskazują na trzy rodzaje kierowania zespołami ludzkimi: autokratyczne, liberalne i demokratyczne, oparte na współpartnerstwie. Już w szkole średniej winien dominować styl kierowania demokratycznego, a tym bardziej w uczelni wyższej. Partnerstwo zrodzone w toku demokratycznego kierowania wyraża się w szacunku dla studentów, w dostrzeganiu i rozumieniu ich problemów. Partnerstwo — to kontakty nauczyciela z młodzieżą nie tylko w sali wykładowej, lecz również nawiązywane w czasie przerw, na rajdach, obozach, w akademikach itp. Współpartnerstwo można realizować poprzez uwzględnienie takich cech, jak kontakt pracownika ze studentem, życzliwy stosunek do studentów i poczucie humoru. Nie przypadkiem studenci uzasadniają swoje stanowisko w następujący sposób:

„Wśród wielu elementów składających się na autorytet, według mnie najważniejszym jest stosunek pracowników do studenta, ich nastawienie do nas”.

„Brakuje mi w Uczelni bezpośrednich kontaktów nauczycieli z nami. Ograniczają się one tylko do suchych zajęć i odpytywania. Kontaktów nieformalnych w ogóle nie ma. Po zajęciach pracownicy znikają, podobnie zresztą, jak studenci”.

„Bardzo dobrze jest, gdy nauczyciel akademicki nie ucieka przed studentem, lecz stara się nawiązać z nim kontakt. Wówczas podchodzi się do niego bardziej emocjonalnie i z większym zrozumieniem nie tylko jak do pracownika, ale także jak do człowieka”.

„Nie zdobędą sobie u nas autorytetu pracownicy, którzy dysponują wiedzą nieraz bardzo rozległą, a nie są do nas życzliwie nastawieni”.

Nauczyciele akademicy, którym bliska jest idea współpartnerstwa traktują młodzież jak ludzi dorosłych, szanują jej czas i dopuszczają do dyskusji. Nie uważają siebie za jedyną wyrocznię. Współpartnerstwo wymaga przełamania bariery własnego stanowiska, stopnia i tytułu naukowego. Rodzi ono atmosferę bezpieczeństwa, łączy się z ciepłym stosunkiem do studentów, a przez to korzystnie wpływa na ich stosunek do nauki. Współpartnerstwo to bywanie ze studentami i pośród nich, to wysłuchiwanie ich, doradzanie im.

Istotnym składnikiem osobowości nauczyciela jest także poczucie humoru. Młodzież uważa, że człowiek go pozbawiony w ogóle nie powinien pracować w zawodzie nauczycielskim. Praca z młodymi ludźmi wymaga wkalkulowania w działalność edukacyjną czasu także na żart i uśmiech. Pogodne oblicze wykładowcy może skutecznie rozładować napięcia i stresy. Studenci apelują do pracowników pisząc:

„Niech nasi nauczyciele nie będą tak śmiertelnie poważni, niech ich twarze rozjaśni chociaż chwilowy uśmiech, niech zdobędą się na żart, niech żyją tak, aby i innym było z nimi przyjemnie”.

„Nawet dwójka na egzaminie dana z uśmiechem, bez zbędnych i złośliwych komentarzy, nie jest taka straszna i nieprzyjemna”.

„Wykładowca, który nie potrafi się uśmiechnąć przez całą godzinę wykładu — jest dla mnie straszny”.

„Autorytet wzbudzą u mnie te osoby, które, obok wiedzy, reprezentują postawę ku człowiekowi, zachowują pogodę ducha, posiadają chociaż odrobinę humoru, gdyż tym bardzo łatwo mogą sobie zjednać drugiego człowieka”.

Młodzież ceni także sprawiedliwość. Obiektywna ocena kogokolwiek, a uczniów i studentów w szczególności, należy chyba do najtrudniejszych zadań, jakie stoją niemal codziennie przed każdym nauczycielem. Praktyka szkolna daje w tym względzie wiele przykładów skrajnego subiektywizmu. Zdarza się często, że na

ocenę mają wpływ czynniki uboczne, takie jak samopoczucie nauczyciela, jego chwilowy nastrój, sympatia czy antypatia do studenta, kierowanie się uprzedzeniami.

Ostatnim elementem składowym autorytetu są szerokie zainteresowania pracowników nauki. Studenci wysoko cenią sobie nauczycieli, którzy mają zainteresowania wychodzące poza granice ich specjalności naukowej. Tego typu zainteresowania, np. sportowe, artystyczne, techniczne, dają o wiele szersze możliwości nawiązywania nieformalnych kontaktów z młodzieżą. Zamknięcie się pracownika w wąskiej dziedzinie przedmiotowej nie służy rozwojowi jego osobowości, ograniczając przy tym możliwości kontaktów z młodzieżą.

Przeprowadzone badania skłaniają do wniosku, że młodzież ma jasno sprecyzowany pogląd na temat autorytetu pracownika nauki. Dostrzega złożoność problemu i jednocześnie poszukuje osób, które manifestują pożądane cechy. Niestety, niełatwo znaleźć, nawet wśród kilkudziesięciu osób, nauczycieli cieszących się wysokim autorytetem. Potwierdzeniem tego stanu rzeczy są takie, częste skądinąd studenckie opinie:

„Studiując przez trzy lata w Uczelni, zetknęłam się tylko z kilkoma pracownikami, którzy według mnie posiadali autorytet. Prowadzone przez nich wykłady i ćwiczenia były bardzo ciekawe. Widoczne było bardzo dobre przygotowanie merytoryczne, znajomość najnowszych osiągnięć i badań w danej dziedzinie. Wiadomości były podawane w ten sposób, że łatwo mogłam je zanotować. Wykłady posiadały logiczną budowę. Zawsze dało się zauważyć emocjonalne zaangażowanie w to, o czym był wykład. W czasie przerw lub po wykładzie chętnie z nami rozmawiali. I jeszcze jedno, osoby te były zawsze pogodne i uśmiechnięte”.

Marian Śnieżyński

¹ Por. *Autorytet w nauce*, Red. P. Rybicki, J. Goćkowski, Warszawa 1980.

Maria Ledzińska

Dialog w nauczaniu a perspektywy rozwoju

Słowo „dialog” słyszy się dzisiaj bardzo często. Posługują się nim — w różnych kontekstach — osoby niemal w każdym wieku. Mówi się o dialogu międzypokoleniowym, ekumenicznym, dialogu centrów naukowych i elit politycznych. „Dialog” odnajdujemy też w nazwach wydawnictw, tytułach książek i czasopism. Do upowszechnienia pojęcia przyczyniły się też niewątpliwie przemiany ustrojowe ostatniego dziesięciolecia. Trudny skądinąd dialog społeczny był i pozostaje nadal jednym z warunków transformacji.

Edukacja jest tą dziedziną życia społecznego, w której słowo „dialog” pojawia się szczególnie często. Dialog jest w sposób naturalny wpisany w proces kształcenia. Prowadzą go nie tylko uczniowie i nauczyciele. Podejmują go też teoretycy edukacji, organizatorzy kształcenia itp. Tematów do rozmów jest wiele i wykraczają one poza znane od lat kwestie doboru treści i form nauczania. Dialog w edukacji — będący jednocześnie dialogiem o edukacji — jest zagadnieniem wielowątkowym, złożonym w aspekcie teoretycznym i praktycznym.

W artykule podjęłam próbę uporządkowania wybranych kwestii związanych z rolą dialogu w realizacji podstawowej funkcji nauczania, jaką stanowi stymulowanie rozwoju.

Dziś dużo się mówi o potrzebie dialogu i jego znaczeniu. Podczas gdy trwa dialog na temat dialogu, w życiu codziennym — także w nauczaniu oraz wychowaniu — nie jest on należycie doceniany. Bywa też deformowany. Miast rozmowy słyszymy nierzadko monologi osób ignorujących wzajem swoje racje. Przypominają one czasem egocentryczną mowę młodszych dzieci. Bywa, że mówienie do siebie zastępuje rozmowę. Wynikające stąd zawężanie się pola dialogu nie pozostaje bez znaczenia dla procesów rozwoju.

Dialog w nauce i kulturze europejskiej

Słowo dialog (gr. *dialogos*) oznacza w różnych językach rozmowę dwóch lub więcej osób. Jest to podstawowy sposób porozumiewania się ludzi. Psychologowie podkreślają, iż to drugi układ sygnałów zdecydował o rozwoju ludzkiego gatunku i wpływa na linię życia każdego z nas. Z racji swej specyfiki dialog leży



Dr hab. Maria Ledzińska
pracuje w Katedrze
Psychologii Różnic
Indywidualnych Wydziału
Psychologicznego
Uniwersytetu Warszawskiego.
Zajmuje się przede wszystkim
problematyką przetwarzania
informacji w procesach
pamięci, uczenia się i naucza-
nia oraz zagadnieniami
zastosowania psychologii
poznawczej w edukacji.
Autorka licznych artykułów
i następujących książek: *Ja
i moja pamięć. O użytecznych
strategiach uczenia się* (1994,
wspólnie z E. Czemińską);
*Przetwarzanie informacji
przez uczniów o zróżnicowa-
nym poziomie zdolności a ich
postępy w szkole* (1996).

Stan współczesnej psychologii

Katedra Psychologii zorganizowała w dniach 22–24 maja 2000 r. *Ogólnopolską Konferencję Naukową: Osoba — Edukacja — Dialog. Perspektywa Psychologiczna*. Honorowy patronat nad Konferencją przyjął Minister Edukacji Narodowej prof. Mirosław Handke.

W obradach uczestniczyli wybitni psychologowie ze wszystkich ośrodków akademickich, uczeni z Francji, Litwy i Ukrainy, a także przedstawiciele władz Miasta Krakowa: wiceprezydent Teresa Siarmach oraz Wojciech Miodoński, zastępca dyrektora Wydziału Edukacji i Kultury.

Konferencja ta stanowiła część cyklu spotkań poświęconych funkcjonowaniu jednostki w kontekście różnorodnych uwarunkowań: indywidualnych, społecznych, zawodowych i szkolnych. Obecnie, kiedy wzrasta tempo przemian społecznych, przeciętny człowiek zmuszony jest rozwiązywać nowe trudne problemy życiowe. Związane są one między innymi z poszukiwaniem pracy, wyborem szkoły oraz ogólnie — z funkcjonowaniem w nie zawsze sprzyjających warunkach. Przemiany ustrojowe, gospodarcze i polityczne w otwartym, demokratycznym państwie bezpośrednio dotyczą wszyst-

w kręgu zainteresowań wielu humanistycznych dyscyplin. W psychologii zajmuje miejsce uprzywilejowane. Nie ma takiej specjalności, w której nie byłby podejmowany — w różnych aspektach — jako przedmiot studiów. W psychologii wychowawczej stanowi centrum badań.

Warto w tym miejscu przypomnieć platońską ideę dialogu. W praktyce dydaktycznej starożytnych zajmował on miejsce uprzywilejowane. Zwyczajne w treści rozmowy cechowała niezwykła forma. Wyróżniało ją absolutne zaangażowanie nauczyciela w indywidualny kontakt z uczniem, uważne słuchanie kwestii i konsekwentne kierowanie dalszą dyskusją w oparciu o posłyszana wypowiedź. W otwartym dialogu, prowadzonym w partnerskiej atmosferze, nauczyciele okazywali rozmówcom najwyższy szacunek; kierowali rozmową, ale w niej nie dominowali. Kiedy we współczesnych podręcznikach akademickich z zakresu psychologii nauczania czytamy o umiejętnościach metapoznawczych nauczyciela, to uderza nas podobieństwo opisów i postulatów do reguł wykorzystywanych przez starożytnych.

Znaczenie dialogu

Dialog będący rozmową co najmniej dwójga ludzi wykracza poza zwyczajne przekazywanie wiadomości. O jego specyfice decyduje — konstytutywna dla dialogu — wymiana myśli. Uczestnicy dialogu pozostają partnerami refleksyjnej rozmowy, zaś ich wzajemny kontakt wymaga nie tylko opanowania mowy. Angażuje także uwagę, wyobraźnię, pamięć, procesy decyzyjne, myślenie.

Jedność procesów poznawczych uwydatnia się wyraźnie w rozmowie dojrzałych partnerów. Dialog staje się możliwy dopiero po wysłuchaniu kwestii rozmówcy. Odniesienie się do posłyszanych stwierdzeń zależy od zrozumienia logiki wywodu, uwzględnienia perspektywy mówiącego. Wymaga zatem postawy koncentracji, refleksji i powściągliwości. Wszędzie obecna jest uwaga. Współcześnie traktuje się ją — wraz z pamięcią operacyjną — jako główny mechanizm przetwarzania, zaangażowany na różnych etapach obróbki danych.

Płaszczyzny dialogu i jego uczestnicy

W myśl rozwijanych od dziesięcioleci na gruncie psychologii wychowawczej idei progresywnistycznych, trwający całe życie rozwój jednostki, umożliwia ustawiczne nauczanie. Cel kształcenia stanowi wspomaganie rozwoju. Taki sposób ujmowania celów edukacji rodzi pytanie o miejsce dialogu w procesie kształcenia: kto, z kim, kiedy, na jaki temat i w jakim celu ma rozmawiać?

Pytanie o osoby dialogu tylko z pozoru jest banalne. W dawniejszych pracach psychologicznych interesowano się przede

wszystkim rozmowami między nauczycielem a uczniami. Eksponowano przy tym rolę porozumiewania jako wyznacznika efektywności nauczania. Uwypuklano przy tym dydaktyczne walory tzw. porozumiewania wielokierunkowego, w którym nauczyciel pełnił rolę uczestnika i moderatora dyskusji.

Autorzy nowszych prac akcentują przede wszystkim złożoność tej funkcji. Jeśli przyjmiemy, iż działanie nauczyciela poprzedza odpowiedź na pytanie: co i w jakim celu robię, to stanie się oczywiste, iż autentycznemu dialogowi nauczyciela z uczniami musi towarzyszyć dialog z samym sobą. Ta rozmowa jest szczególnie ważna przez swój znaczący wpływ na przebieg dialogu z nauczonymi. Można na nią patrzeć z perspektywy nauczającego. Wówczas rejestrowanie bieżących wydarzeń w związku z założonym celem, rozumiemy jako przejaw nauczycielskiej wrażliwości na informacje płynące z sytuacji. Jest też dowodem wykorzystywania informacji zwrotnej w procesie podejmowania kolejnych decyzji dydaktycznych. Pedagog „odczytuje” zatem konkretną sytuację w kontekście posiadanej wiedzy. Ta interpretacja sensu zdarzeń inicjuje kolejny dialog. Jest nim wewnętrzna rozmowa z własnymi przekonaniem i postawami, a także z tezami i ideałami edukacyjnymi innych ludzi. Zawiązanie dialogu z uczniem inicjuje zatem wiele innych rozmów. Nie wszystkie z nich słyszymy; te najistotniejsze, wewnętrzne, pozostają bezgłośnie. Specyfika dialogu nauczycielskiego — prowadzonego w planie zmieniających się i interpretowanych na bieżąco wydarzeń — sprawia, iż bywa on też określany metaforycznie dialogiem z sytuacją. Wielu jest zatem uczestników edukacyjnego dialogu, a on sam ma w swej istocie charakter wielopłaszczyznowy. I aczkolwiek bywa pojmowany przede wszystkim jako technika pracy nauczyciela, to z perspektywy psychologicznej jawi się także jako ważne narzędzie rozwoju.

Dialog i rozwój

Nauczanie jest — jak to zaznaczyliśmy na wstępie — w swej istocie procesem dialogowym. Inicjowanie, prowadzenie i podtrzymywanie dialogu, choć należy do podstawowych powinności nauczyciela, jest także jego nie zawsze docenianym przywilejem. W perspektywie psychologicznej dialog ukazuje się także jako jeden z wyznaczników rozwoju ucznia i... nauczyciela. A ponieważ nauczani i nauczający stanowią element większego systemu, jakim jest szkoła, więc ich rozwój jest wzajemnie powiązany.

Perspektywa ucznia

Próba całościowego ujęcia roli dialogu w rozwoju uczniów wymagałaby uwzględnienia wieku i związanego z nim etapu

kich ludzi. Dlatego też poszukują oni w psychologii i u psychologów odpowiedzi na dręczące pytania: jak kierować własnym życiem, jak radzić sobie w sytuacjach trudnych, jak planować swój osobisty rozwój.

Psychologia nie jest w stanie formułować recept na życie, ale wyniki badań podstawowych i stosowanych mogą dostarczać wiedzy potrzebnej do radzenia sobie w nowych sytuacjach. Treść wystąpień: wykładów, referatów, dyskusji panelowej, wyraźnie ukazała, że wyniki najnowszych badań dostarczają już w tej chwili rozwiązań interesujących przeciętnego człowieka. Potrafimy usprawniać procesy poznawcze, korygować zachowanie społeczne, wspomagać rozwój osobowości człowieka, zwiększać skuteczność edukacji.

Istotnym problemem dyskusowanym w trakcie obrad była tożsamość psychologii jako nauki o człowieku. Pytanie „Czy psychologii grozi kryzys tożsamości jako dyscyplinie naukowej i stosowanej” prowadzi do refleksji nad prawomocnością różnych stylów jej uprawiania. Jeszcze nie tak dawno zwolennicy uprawiania psychologii jako dyscypliny przyrodniczej głosili tezę, że psychologia osoby ludzkiej zwana umownie psychologią humanistyczną oraz jej popularność mają źródła w nieracjonalnym podejściu do przedmiotu badań i niera-

cjonalnej interpretacji badanych zjawisk. Humanisci z kolei oskarżali psychologów obiektywnych o to, że nie zajmują się psychologią człowieka, lecz nauką o wyabstrahowanych zmiennych, nie dającą się odnieść do osoby i ludzkiego życia. Okazuje się jednak, że ten tradycyjny spór należy już do historii. Pozostaje jedynie pytanie o wybór danego stylu odpowiadającego określonej problematyce.

Psychologia zatem zachowuje swoją tożsamość. Jej metodą badań pozostała metoda obiektywna, niezależnie od tego, czy stosuje paradygmat przyrodniczy, formułując wyjaśnienia, czy też idiograficzny, postulujący rozumienie ludzkiego zachowania i jego jednostkową interpretację. Mimo że psychologia istnieje instytucjonalnie jako dyscyplina naukowa dopiero 120 lat, nie ma wątpliwości, że jest nauką użyteczną w praktyce. Jej zastosowanie jedynie w edukacji byłoby marnotrawieniem potencjału zgromadzonej wiedzy psychologicznej. Psychologia jest samodzielną dyscypliną, nie należącą do nauk pedagogicznych, lecz najczęściej kojarzy się z zastosowaniem w edukacji. W rzeczywistości jednak zastosowania psychologii są znacznie szersze, wiążąc się z wszelkimi rodzajami i formami indywidualnego i społecznego funkcjonowania człowieka.

Leszek Wrona

kształcenia. Za zmienną „wiek” kryją się przede wszystkim osiągnięcia rozwojowe ucznia. Diagnoza aktualnych możliwości — z wyodrębnieniem funkcji będących w okresie najintensywniejszego rozwoju — stanowi podstawę projektowania i realizacji oddziaływań dydaktycznych. Spróbujemy wskazać na wybrane umiejętności, które dziecko może opanować wyłącznie w otoczeniu społecznym.

O ile uczeń niemal w każdym wieku jest w stanie samodzielnie pozyskiwać informacje, to nabywanie wiedzy wymaga już wzajemnych kontaktów z innymi ludźmi. Wiedza jest bowiem definiowana jako „system informacji zakodowanych w strukturach pamięci długotrwałej w kodach: semantycznym, werbalnym, przestrzenno-obrazowym lub w innych, za pomocą których człowiek poznawczo odwzorowuje świat poprzez tworzenie reprezentacji poznawczych” (Chlewiński i in., *Psychologia pamięci. Leksykon*, 1997, s. 213–214). Poprzez dialog opanowuje się — odmienne na różnych etapach rozwoju — reguły porządkowania danych, zdobywając tym samym szansę tworzenia w umyśle zwartych systemów, w miejsce luźno powiązanych zbiorów informacji.

W procesie socjalizacji, przede wszystkim w rezultacie różnorodnych kontaktów z otoczeniem społecznym, wiedza nabiera stopniowo charakteru intersubiektywnego, umożliwiając wymianę zawartych w niej treści. Jednym z rezultatów społecznej komunikacji jest powstanie jej szczególnej odmiany — nauki. Wielu młodych ludzi ma do niej stosunek dogmatyczny, traktując ją jako strukturę niezmienną, absolutną. Tylko poprzez liczne, pogłębione rozmowy można dotrzeć do ucznia z twierdzeniem o względnym charakterze wiedzy. Pojmowanie jej przez ucznia jako relatywistycznego systemu, który ulega zmianom w miarę dokonywania kolejnych odkryć, następuje stopniowo, przy wydatnej pomocy nauczyciela. Zdobyć takich przekonań sprzyja dydaktyczna postawa pedagoga, który potrafi ujmować całościowo główne zagadnienia dyscypliny, komentować zrozumiiale kierunki zachodzących w niej zmian itp.

Psychologowie zwykli wyróżniać trzy rodzaje wiedzy: deklaratywną, proceduralną i metawiedzę. Uczeń spotyka się w szkole przede wszystkim z przekazem werbalnym, czyli z deklaracją wiedzy. Asymilowanie wiedzy deklaratywnej jest korzystne, gdy podaje się ją w momencie do tego odpowiednim ze względu na stopień dojrzałości uczniowski struktur proceduralnych. Ma to miejsce wtedy, gdy spontanicznie poszukuje on pewnych informacji. Koordynacja oddziaływań dydaktycznych z aktualnym etapem rozwoju poznawczego — stanowiąca istotę optymalizacji oddziaływań — staje się możliwa w sytuacji otwartego dialogu. Postawa dialogu jest zatem psychologicznym warunkiem kształtowania u ucznia różnorodnych umiejętności poznawczych i metapoznawczych

Oparta na dialogu współpraca nauczyciela z uczniami stwarza tym ostatnim różnorodne perspektywy rozwojowe. Umożliwia zdobywanie wiedzy i umiejętności. Przyczynia się ponadto do właściwego pojmowania uczenia się, tj. traktowania go jak procesu coraz lepszego rozumienia siebie i otoczenia. Ułatwia dostrzeżenie możliwości wywierania wpływu na jego przebieg i efekty końcowe, sprzyjając kształtowaniu u uczniów poczucia podmiotowości.

Perspektywa nauczyciela

Specyfika perspektyw rozwojowych nauczyciela wynika przede wszystkim z faktu pełnienia przez nich wielu ról społecznych, charakterystycznych dla okresu dorosłości. W literaturze zagadnienia pisze się najczęściej o szansach rozwoju ogólnego i zawodowego, podkreślając związek, jaki między nimi istnieje.

Rozwój w tym okresie życia — aczkolwiek możliwy — nie dokonuje się automatycznie. Wiele podejmuje trud pracy nad sobą. Dialog jest w tych staraniach narzędziem niezwykle ważnym. Okazuje się niezastąpiony w poszukiwaniu i odnajdowaniu sensu własnej egzystencji. W praktyce przyjmuje wieloraką postać: dzienników, pamiętników, opowiadań autobiograficznych itp. W ostatnich dziesięcioleciach obserwuje się wzrost zainteresowań pisanymi narracjami. Inspirację dla większości studiów stanowiły główne założenia filozofii hermeneutycznej Paula Ricoeura. Opowiadanie — rozumiane jako tekst — spełnia, zdaniem tego autora, funkcję mediacyjną, pośrednicząc między człowiekiem, światem i innymi ludźmi. Świat, jednostka oraz inni ludzie to całość powiązana dialektycznymi związkami. Piszemy po to, by rozumieć i być zrozumianymi; każda forma rozumienia ma więc charakter narracyjny. Wszędzie tam, gdzie następuje rozumienie, istnieje ktoś, kto może o tym opowiedzieć, jak też przedmiot, którego to opowiadanie dotyczy. Tożsamość osoby — twierdzi Ricoeur — jest tożsamością narracyjną. Sprawozdania

z własnego życia stanowią zatem przykład tego potrójnego dialogu, który toczy się między referującym, słuchającym i określonym otoczeniem społecznym. Pisanie tych „raportów” ma walor rozwojowy — sprzyja systematyzacji życiowych doświadczeń, pogłębia ich zrozumienie i zaakceptowanie. Poprzez tę formę wewnętrznej aktywności poznajemy lepiej uwarunkowania własnego rozwoju i przygotowujemy się do kierowania własnym życiem. Jak powiada Zbigniew Pietrasinski, w dialogu z sobą samym zdobywamy stopniowo nową perspektywę, stając się podmiotem rozwoju i współautorem linii życia (*Studenti o własnym rozwoju*, red. Z. Pietrasinski, 1997).

Równie doniosłą rolę spełnia dialog w promocji rozwoju zawodowego. Różnie wyjaśnia się dziś proces przejścia od tzw. stadium nowicjusza do poziomu eksperta. Podkreśla się, iż oczekiwana przez wielu fachowość pojawia się wówczas, gdy potrafimy interpretować konkretne przypadki, wykraczając poza kurzowe trzymanie się zasad, odczytywanych w dosłowny sposób. Ekspertywność nie jest zatem równoznaczna z poprawnym aplikowaniem tzw. zimnej wiedzy. Wiedza akademicka okazuje się niezbędna, ale nie jest wystarczająca do całościowego ujmowania i rozumienia sytuacji społecznych, także szkolnych. Refleksyjny nauczyciel stopniowo staje się ekspertem. W miarę gromadzenia i przetwarzania osobistego doświadczenia (ogólnego i profesjonalnego) korzysta z wiedzy w elastyczny sposób. Nie eliminuje danych pochodzących z innych źródeł; odwołuje się na przykład do wiedzy pozazawodowej, intuicji. Zdarza się, że improwizuje. Nauczając i wychowując prowadzi strategiczne dialogi, które czynią z niego eksperta. W ich ramach fachowa wiedza jest relatywizowana do konkretnej osoby i niepowtarzalnego „tu i teraz”. Mogą one przebiegać automatycznie i trwać bardzo krótko. Wskaznikiem rozwoju zawodowego pedagoga jest więc coraz lepsze rozumienie ucznia, łączące wiedzę ogólną ze znajomością konkretnej osoby. W tym sensie nauczyciel bywa jed-

nocześnie uczonym i artystą, tworzącym niepowtarzalne dzieło.

Specyfika czasów — niezbędność dialogu

Koniec wieku i tysiąclecia to pod wieloma względami okres wyjątkowy. Jesteśmy świadkami niebywałych osiągnięć i odkryć naukowych. Uczni mówią o epoce informacji i społeczeństwie informacyjnym. Informatyka wkroczyła we wszystkie dziedziny życia, z edukacją włącznie. Udoskonalając proces kształcenia, stwarza jednocześnie liczne problemy psychologiczne. Możliwy staje się szybki dostęp do najnowszych informacji. Natłok treści pochodzących z różnych źródeł wywołuje niekiedy wrażenie, iż żyjemy w wielu światach. Technika komputerowa sprawia bowiem, iż bez trudu przenosimy się w czasie i przestrzeni. Łatwy dostęp do wielu danych nie jest jednak równoznaczny z szybkością przekształcania ich w wiedzę, tj. włączania w dotychczasowe doświadczenie, przekształcania i wykorzystywania w rozwiązywaniu problemów. Wyniki badań niepokoją wskazując, iż w instytucjonalnym nauczaniu nie pomagamy należycie w ogarnięciu i uchwyceniu owej różnorodności świata, która wyłania się w wyniku pozyskiwania, gromadzenia, przetwarzania i przesyłania ogromnej liczby danych. Przypuszcza się, iż jest to jedna z przyczyn wzrostu trudności w nauce młodszych uczniów, nie przygotowanych do uporządkowania zbyt wielu danych. Ze strukturalizacją odbieranych treści mają problemy także dorośli. Uprzywilejowani z racji wieku — a więc doświadczeni i umiejętności — znajdują się jednak w korzystniejszej sytuacji. W tej skomplikowanej rzeczywistości ożywa na nowo pytanie o to jak kształcić dzieci i młodzież w zmieniającym się świecie.

W tak rozumianym kształceniu nieustanny dialog jest niezastąpiony. Jest on trudniejszy do podjęcia, w zestawieniu z czasami starożytnych. Tamten świat był mniejszy nie tylko geograficznie. Dziś nie ułatwia dialogu znaczne zróżnicowanie międzypokoleniowe. Poważną konkurencję dla rozmów stanowią też wszechobecne treści obrazowe, typowe dla kultury audiowizualnej... Odrębne problemy stwarza masowe kształcenie. Jak za czasów wielkich filozofów, tak i teraz dialog umożliwia jednak zrozumienie zarówno przypadków jak i zasad, oraz przypadków w kontekście istniejących reguł. Ułatwia także — jeśli istnieje taka potrzeba — zmianę tych reguł. Wymagając od wszystkich uczestniczących w procesie nauczania aktywności poznawczej, sprzyja ich rozwojowi. Wszelkie ograniczanie i utrudnianie dialogu stanowi dla tego rozwoju poważną przeszkodę. Piszą o tym m. in. autorzy Raportu dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku (Edukacja, 1998).

Czy zatem wzorem Sokratesa i Platona znajdujemy czas i motywację do podjęcia autentycznego dialogu? Czy potrafimy uniknąć jego banalizowania, wykraczając poza — uwypuklane w popularnym piśmiennictwie — kwestie technik dialogu? Czy w pośpiechu codzienności pamiętamy jeszcze, iż dialog zaczyna się od uważnego wysłuchania drugiego człowieka?

Maria Ledzińska

Artykuł jest skróconą wersją wystąpienia na Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej *Osoba — Edukacja — Dialog: Perspektywa Psychologiczna*, która odbyła się w Akademii Pedagogicznej w dniach 22–24 maja 2000 r.

Etyka a cywilizacja techniczna

**Rozmowa z profesorem Ryszardem Tadeusiewiczem,
rektorem Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie**

Odwoływanie się do sfery wartości jest obowiązkiem technika i od tego obowiązku nie powinniśmy naszego absolwenta zwalniać, dając mu wiedzę wyłącznie technologiczną — mówi profesor Ryszard Tadeusiewicz

Janusz Morbitzer:

Obserwujemy zmiany we wszystkich niemal obszarach ludzkiej działalności — w gospodarce, polityce, edukacji — jesteśmy świadkami ogromnego postępu naukowo-technicznego. Akademia Górniczo-Hutnicza należy do tych uczelni, które zawsze były blisko związane z życiem gospodarczym kraju. Czy zachodzące przemiany znajdują odzwierciedlenie w ofercie edukacyjnej i systemie kształcenia kierowanej przez Pana Rektora Uczelni?

Ryszard Tadeusiewicz:

— W moich osobistych działaniach, a także w kierunkach działalności uczelni, zaznacza się konieczność podążania za zmiennymi zapotrzebowaniami techniki i gospodarki kraju. Akademia tylko z nazwy jest górniczo-hutnicza. Ta nazwa obecnie w dużej mierze przesłania rzeczywiste treści tego, czym jesteśmy i ku czemu obecnie zmierzamy. Jednak nie chcemy się jej pozbyć dlatego, że uczelnia ma dobrą opinię. Jest to nasz znak



Fot. Marian Pasternak

Prof. zw. dr hab. inż. Ryszard Tadeusiewicz (ur. 1947) — od 21 stycznia 1998 rektor AGH, w latach 1996-1998 prorektor ds. nauki AGH, przewodniczący Konferencji Rektorów Polskich Uczelni Technicznych, wiceprzewodniczący Konferencji Rektorów Uczelni Krakowskich, członek prezydium Konferencji Rektorów Autonomicznych Szkół Polskich; informatyk, automatyk i biocybernetyk. Jest absolwentem kierunku automatyka i informatyka AGH w Krakowie, po uzyskaniu doktoratu na AGH odbył 3-letnie studia na Wydziale Lekarskim Akademii Medycznej w Krakowie oraz przeszedł gruntowne studia w zakresie metod matematycznych i informatycznych w ekonomii. Jest autorem ponad 300 prac naukowych, 70 monografii, wielu podręczników akademickich i kilku książek popularnonaukowych. Prowadził wykłady w krakowskich uczelniach: AGH (od 28 lat), Akademii Ekonomicznej (od 17 lat), WSP (8 lat), AWF (6 lat), UJ, Akademii Medycznej, Akademii Sztuk Pięknych oraz gościnnie na Politechnice Krakowskiej. Wypromował 37 doktorów, recenzował 115 rozpraw doktorskich i 47 habilitacyjnych, opiniował 37 wniosków o nadanie tytułu naukowego profesora. Jest członkiem wielu organizacji naukowych, m.in. Polskiego Towarzystwa Informatycznego, Polskiego Towarzystwa Fonetycznego, Polskiego Towarzystwa Cybernetycznego, Polskiego Towarzystwa

firmowy. Pod tą starą nazwą staramy się zawrzeć nowe treści. Przemiany zachodzące w Polsce zmuszają do innego spojrzenia na takie tradycyjne dziedziny, jak górnictwo i hutnictwo, których także nauczamy i będziemy nauczać. Stwarzają też nowe wyzwania związane z technikami informacyjnymi, takimi jak: informatyka, telekomunikacja, nowoczesne dziedziny automatyki i robotyki. W tych dziedzinach Akademia dziś się specjalizuje. Pracujemy także nad nowymi, dopiero rodzącymi się dziedzinami badawczymi. Myślę tu o jednym z najmłodszych wydziałów Akademii — Wydziale Paliw i Energii, który kształci fachowców w bardzo futurystycznej specjalności — poszazowania energii, gospodarki energetycznej. To są zagadnienia ważne dlatego, że zasoby energetyczne Ziemi mają charakter ograniczony, podczas gdy potrzeby energetyczne ludzi stale rosną. Rozwój cywilizacyjny pociąga bowiem za sobą wzrost konsumpcji energii we wszelkich jej postaciach i w związku z tym rozsądne, a przede wszystkim oparte na naukowych podstawach operowanie energią jest tym czynnikiem, któremu musimy poświęcić teraz więcej uwagi. Jako jedyna w Polsce uczelnia kształcimy w tej dziedzinie specjalistów.

Na tradycyjnych kierunkach naszej uczelni — górnictwie i hutnictwie — zaszły bardzo głębokie zmiany. Obecne górnictwo to w istocie wiedza geotechnologiczna, pozwalająca m.in. modernizować kopalnictwo. Od kopalnictwa żaden kraj na świecie nie może całkowicie się odwrócić, gdyż surowce mineralne i energetyczne wciąż jeszcze są niezbędnym składnikiem rozwoju każdego przemysłu i każdej gospodarki. Problemem są tylko ekonomiczne sposoby ich eksploatacji. W związku z projektem budowy autostrad w naszym kraju istotnym problemem jest rozwój górnictwa skalnego, wymagający odpowiedniej wiedzy geologicznej i wiedzy o sposobie pozyskiwania surowca w sposób nie zakłócający równowagi środowiska. Znamienne, że w nazwach dwóch naszych wydziałów występuje „inżynieria” bądź „ochrona środowiska”.

I wreszcie górnictwo jako technika budownictwa przyszłości. Ludzkość, prędzej czy później, wobec ograniczonych zasobów terenów, na których można rozwijać działalność gospodarczą, rekreacyjną, jak również związaną z potrzebami komunalnymi, będzie musiała zacząć

eksplorować przestrzeń podziemną. Usługi, takie jak np. miejsca parkingowe, magazynowanie rozmaitego rodzaju towarów czy zasobów, można i powinno się lokalizować pod ziemią. Wobec rosnącej liczby ludności, teren pod słońcem jest zbyt cenny i zbyt deficytowy, aby go marnować na magazyny czy składowiska odpadów i śmietniki. W związku z tym górnictwo przyszłości będzie zaspokajało bardzo wiele potrzeb społeczeństwa, będzie m.in. udostępniało przestrzeń podziemną dla celów np. komunalnych czy komunikacyjnych.

A zatem budownictwo w głąb?

— Tak, budownictwo podziemne. W tym momencie jesteśmy jedyną uczelnią w Polsce, która kształci w tym zakresie. Nasi absolwenci uzyskują dyplom i uprawnienia, umożliwiające zarówno wybudowanie domu jednorodzinnego, jak i zbudowanie tunelu pod Mont Blanc. Oznacza to, że przeobrażamy naszą ofertę kształcenia pod dyktando współczesności.

To samo, tylko w innym wymiarze, dzieje się w resorcie, który umownie można nazwać hutniczym czy metalurgicznym. Dzisiejsza metalurgia, której nauczamy, jest w gruncie rzeczy zaawansowaną inżynierią materiałową, mającą odmienne cele i przede wszystkim odmienne oblicze w stosunku do tego, co ta tradycyjna, oparta na wielkich piecach, metalurgia oferowała dawniej. Tworzymy np. materiały metaliczno-ceramiczne, o bardzo istotnych zastosowaniach w medycynie — tzw. tworzywa biogodne. Jesteśmy chyba czołową uczelnią, jeżeli chodzi o biomineralogię. I wreszcie to, co obaj znamy najlepiej: informatyka, telekomunikacja. Nasza uczelnia kształci najlepszych specjalistów w tym zakresie, potwierdzają to sukcesy naszych absolwentów w najbardziej wymagających zachodnich firmach — np. w Motoroli. Kreujemy też nowe kierunki. Rozwinął się ogromnie Wydział Zarządzania, który tym różni się od wydziałów o analogicznych nazwach, ale związanych z uniwersytetami czy z akademiami ekonomicznymi, że kształci inżynierów zarządzania, a więc ludzi posiadających wiedzę ekonomiczną, a przy tym znających technologię.

Nasz absolwent potrafi zatem zarządzać zakładem przemysłowym nie tylko jako menedżer, ale także jako

Akustycznego, Polskiego Towarzystwa Sieci Neuronowych, Towarzystwa Przyjaciół Sztuk Pięknych w Krakowie. W latach 1980–1992 był członkiem Zespołu Podstawowych Nauk Technicznych KBN, od połowy lat 70. pracuje w dwóch komitetach Polskiej Akademii Nauk, a od stycznia 1998 roku jest Członkiem Korespondentem Polskiej Akademii Umiejętności. Jest stałym recenzentem i współpracownikiem kilku czasopism o zasięgu międzynarodowym i krajowym. Prowadzi współpracę naukową z wieloma ośrodkami, m.in. w USA, Australii, Peru, Meksyku, Szwajcarii, Wielkiej Brytanii i Niemczech. W roku 1998 otrzymał zaszczytny tytuł Eurolinżyniera.

Zainteresowania naukowe prof. R. Tadeusiewicza są niezwykle rozległe. Obejmują one badania nad tajemnicą rozumu w ramach szeroko rozumianej kognitywistyki, tj. analizy, modelowania i opisu procesów poznawczych, budowy sieci neuronowych i ich zastosowań do prognozowania ekonomicznego, rozpoznawania obrazów, komunikacji człowieka z maszyną w języku naturalnym, rozpoznawania cech osobowych ucznia.

Nieliczne wolne chwile prof. R. Tadeusiewicz spędza na spacerach z ulubionym wilkopodobnym psem oraz na działce w podkrakowskiej miejscowości.

inżynier. Mamy prawo nadawać doktoraty z zakresu nauk ekonomicznych, a niebawem będziemy mieli prawo do habilitacji w tym zakresie. Mamy odpowiednią kadrę, odpowiednie wyposażenie. Stworzyliśmy matematykę stosowaną, zmierzamy w kierunku otwarcia Wydziału Humanistycznego. AGH podąża zatem za znakami czasu i przeobraża się. To jest zupełnie nie ta sama uczelnia, którą była jeszcze dziesięć lat temu i zdecydowanie nie taka uczelnia, jaka by mogła rysować się w wyobraźni kogoś, kto powierzchownie patrzy wyłącznie na nazwę i tylko do niej ogranicza swój pogląd na temat tego, czym jest nasza uczelnia.

W pierwszej połowie kwietnia Minister Edukacji ogłosił główne założenia reformy szkolnictwa ponadgimnazjalnego. Koncepcja „Nowej Matury” zakłada m.in., że egzamin maturalny ma zastąpić egzaminy wstępne na studia wyższe. Czy nie grozi nam obniżenie poziomu kształcenia?

— Ten pomysł z maturą, która będzie jedynym kryterium selekcyjnym na wyższe uczelnie, we wszystkich uczelniach budzi bardzo duże obawy. Dysproporcja pomiędzy liczbą kandydatów na studia a liczbą tych, których możemy rzeczywiście na te studia przyjąć, skłania do pewnej ostrożności w bezkrytycznym akceptowaniu takiego modelu, w którym na zewnątrz uczelni, a więc w samym szkolnictwie średnim, dokonywana byłaby selekcja i ocena, na podstawie której określone osoby uzyskiwałyby wstęp na wyższą uczelnię. Ponadto jest tutaj pewien bagaż złych doświadczeń z przeszłości. Swego czasu przyjmowaliśmy tzw. najlepszych absolwentów, typowanych przez szkoły. Pan sam według tego kry-

terium akurat został przyjęty na naszą Uczelnię, z tym że akurat w Pana przypadku, jak i wielu innych, było to zrobione uczciwie, dostaliśmy zatem znakomitych studentów. Ten system po krótkim czasie zaczął jednak wyrodnieć i tajemnicą poliszynela jest, że w wielu liceach, szczególnie prowincjonalnych, dochodziło do swoistego targu, polegającego na tym, że szkoła średnia przyznawała tytuł najlepszego absolwenta bynajmniej nie najlepszemu, tylko takiemu, który inaczej nie mógłby się dostać, bo ten najlepszy i tak zda konkursowy egzamin i otrzyma indeks. W ten sposób szkoła będzie miała dwóch studentów, a nie jednego, a to wpływa na jej ocenę w lokalnej społeczności.

Oczywiście upraszczam tę sprawę i być może nadmiernie generalizuję pewne dawne patologie, ale nie możemy sądzić, że ludzie stali się od tego czasu aniołami. Podejrzewam, że dążeniu do kształcenia się na deficytowym kierunku studiów także przy nowej maturze będą towarzyszyły różnego rodzaju nieprawidłowości. Duże nadzieje wiążemy z tym, że nowa matura ma być prowadzona przez niezależne zespoły egzaminacyjne, że oceny mają być standaryzowane w skali ogólnopolskiej. Liczymy na to, że dopracowawszy ten system, będziemy uzyskiwać wiarygodną ocenę kwalifikacji kandydata na studia, a w ślad za tym oczywiście możliwość kształcenia tych, którzy na to w największym stopniu zasługują. Jednak sądzę, że będzie to wymagało „dotarcia się” całego systemu. Generalnie jednak z tym nowym systemem jesteśmy skłonni się zgodzić. Kierujemy się przy tym pewną logiką, którą Ministerstwo Edukacji przedstawiło w formie

postulatu, aby oceniać produkt finalny, a nie surowiec wejściowy. Innymi słowy, cały proces edukacyjny na wszystkich jego szczeblach, poczynając od szkoły podstawowej, poprzez gimnazjum, liceum itd. ma odbywać się w ten sposób, że kształcimy ucznia przez pewien okres czasu i dopiero na końcu sprawdzamy efekt tego kształcenia. Egzamin wstępny służy sprawdzeniu stanu początkowego, jest więc sprzeczny z tą logiką.

Mam świadomość bardzo wielu niedoskonałości systemu egzaminów wstępnych na uczelni. W systemie dotychczasowym takie elementy, jak np. odporność psychiczna czy możliwość uzyskiwania specjalistycznych korepetycji, odgrywają często większą rolę niż rzeczywiste predyspozycje intelektualne kandydatów. W związku z tym — bilansując wszystkie za i przeciw — jestem zwolennikiem systemu wprowadzania na wyższe studia osób w oparciu o jednolity w całej Polsce egzamin maturalny. Sądzę jednak, że stan przejściowy, przy przechodzeniu od starego do nowego systemu rekrutacji, może mieć, niestety, wiele negatywnych skutków. Towarzyszy mi także obawa, że właśnie na tym zakręcie historii wielu zdolnych ludzi, którzy np. w egzaminach konkursowych mogliby uzyskać indeks w upragnionej uczelni, zostanie tej szansy pozbawionych. Każda zmiana wiąże się jednak z jakimiś kosztami, a ta zmiana docelowo powinna być zmianą na lepsze, wobec tego przyjmujemy ją wraz z dobrodziejstwem inwentarza. Będziemy próbowali wszelkimi sposobami na naszej uczelni i chyba także na innych, znaleźć takie środki zapobiegawcze, które zminimalizują straty. Sądzę, że po niezbędnym dotarciu się,

Nasz absolwent potrafi zarządzać zakładem przemysłowym nie tylko jako menedżer, ale jako inżynier. Mamy prawo nadawać doktoraty z nauk ekonomicznych, niebawem będziemy mieli prawo do habilitacji w tym zakresie. Stworzyliśmy matematykę stosowaną, zmierzamy w kierunku otwarcia Wydziału Humanistycznego.

AGH to jest zupełnie nie ta sama uczelnia, którą była jeszcze 10 lat temu i zdecydowanie nie taka uczelnia, jaka by mogła rysować się w wyobraźni kogoś, kto powierzchownie patrzy wyłącznie na nazwę i tylko do niej ogranicza swój pogląd na temat tego, czym jest nasza uczelnia

ten system może funkcjonować lepiej niż obecny system egzaminów wstępnych, który — jak mówiłem — nie jest przecież wolny od wad i pewnych patologii.

Jeżeli fakt połączenia egzaminów wstępnych z egzaminem maturalnym nie rodzi żadnych niebezpieczeństw, w czym należy upatrywać największych zagrożeń dla realizacji reformy systemu edukacji w naszym kraju w najbliższych latach?

— Zabrzmiałoby to bardzo banalnie, ale — niestety — wszystkie problemy i w edukacji i w służbie zdrowia i w administracji państwowej mają podłoże finansowe. Każdy system funkcjonuje tylko tak dobrze, jak dobrzy są działający w nim ludzie, nie tylko na szczeblach najwyższych. Trzeba powiedzieć, że lata zaniedbań w zakresie środków finansowych przeznaczanych m.in. na sferę edukacji, zaowocowały tym, że do zawodu nauczycielskiego szło niewielu entuzjastów, skłonnych realizować swoje powołanie edukacyjne za wszelką cenę. Oni oczywiście stanowią najwartościowszą część kadry nauczycielskiej, ale jest ich zbyt mało. Niestety, w szkolnictwie, i to na

każdym jego poziomie, osiadło także wiele osób, które są tam z przypadku, często na zasadzie negatywnej selekcji. Zawód nauczycielski, poza słownymi deklaracjami, nie jest zawodem elitarnym, bo elitarność ma również wymiar finansowy, a jak jest w tym zakresie, każdy widzi. Twierdzę, że zagrożenie dla reformy edukacji i dla edukacji jako takiej, tkwi w tym, że jeżeli będziemy stosowali wyłącznie metodę kija, a nie metodę marchewki, tzn. jeżeli będziemy nauczycielom stawiali jeszcze bardziej wygórowane wymagania, np. związane ze stopniami specjalizacyjnymi, a nie będziemy stwarzali czynników, które do tego zawodu przyciągną ludzi rzeczywiście twórczych, inteligentnych oraz odpowiednio psychologicznie predysponowanych, to cały ten system będzie, niestety, systemem mało skutecznym.

Chcę podkreślić, że istnieje ogromny rozróżnienie między jakością kadry, a w ślad za tym także jakością procesu edukacyjnego, który jest realizowany w czołowych ośrodkach, a tymi sytuującymi się w dolnej części rankingów. Dotyczy to i szkół podstawowych, które bardzo różnią się swoim poziomem nawet w obrębie jednego miasta, a w jeszcze większym stopniu szkół średnich, gdzie obok autentycznie elitarnych, renomowanych liceów mamy szkoły bardzo kiepskie, zwłaszcza na głębokiej prowincji, wreszcie także i szkół wyższych, których obecnie namnożyło się bardzo dużo, a nie wszystkie spełniają warunki pełnej akademickości. Nie dzieliłbym w tym momencie szkół na publiczne i niepubliczne. I w jednej i w drugiej kategorii są szkoły znakomite, ale są też szkoły słabe, które tak naprawdę marnotrawią dobro, jakim

są kandydaci na studia. Młodzi ludzie idą do tych szkół, bo wydaje im się, że uzyskają tam rzetelne wykształcenie, a tak naprawdę są oszukiwani. Otrzymują niepełnowartościowy towar i będąc w niepełnym stopniu wykształceni psują nam markę, także za granicą. Upatruję zatem zagrożeń w mizarii finansowej i pochodzącej z niej również mizarii ludzkiej. Ponieważ miernoty ciągną do miernoty, a wartościowe jednostki gromadzą się wokół wartościowych ośrodków, upatruję też niebezpieczeństwa właśnie w tej coraz bardziej widocznej polaryzacji. Rozpiętość pomiędzy najlepszymi i najgorszymi we wszystkich obszarach szkolnictwa powiększa się, a najbardziej poszkodowany w tym jest uczeń bądź student.

Silną determinantą tego, gdzie człowiek uczy się bądź studiuje są warunki lokalne — gdzie mieszka, gdzie się urodził, gdzie przyszło mu żyć. Oznacza to, że pewne osoby już na starcie swojej kariery zawodowej i edukacyjnej są preferowane. Samo w sobie nie byłoby to złe, bo elitarne szkoły są na całym świecie — dramat polega na tym, że niektórzy studenci są na straconej pozycji nawet jeśli mają bardzo duże zdolności. Niestety, w mojej ocenie nasz ubogi kraj ma nieprzeczwyczajalny problem środków na edukację. Są tu uwarunkowania obiektywne, ale również i subiektywne. W przekonaniu rządzących bowiem stale sfera edukacji jest tą, w której najłatwiej jest środki umniejszać, np. gdy trzeba zaspokoić awanturujących się na ulicach. Uważa się powszechnie, że cięcia w dziedzinie edukacji są politycznie najmniej dolegliwe, bowiem siła ewentualnego protestu nauczycieli czy naukowców jest niezauważalna. Można ją lekceważyć i —

niestety — z takim lekceważeniem spotykamy się na co dzień.

Czy owa polaryzacja szkolnictwa nie spowoduje — zgodnie z mechanizmami rynkowymi — po prostu likwidacji tych najgorszych szkół?

— Tak byłoby w przypadku, gdyby rynek był w stanie wszystko wyregulować. Jednakże rozłożenie geograficzne talentów — to, gdzie rodzą się osoby zdolniejsze — bynajmniej nie ma związku z tym, czy w okolicy akurat jest dobra, czy też zła szkoła. To jest pewnego rodzaju funkcja statystyczna. Równocześnie czynnik ekonomiczny, związany z kosztami mieszkania i utrzymania, bardzo wysokimi w Polsce, powoduje, że tak, jak kiedyś chłop pańszczyźniany był *glebae adscriptus* — przypisany do tego swojego kawałka ziemi — tak obecny uczeń czy student jest też w dużej mierze *glebae adscriptus*. Ci najzdolniejsi, najbardziej zdeterminowani, a przede wszystkim — tu trzeba ze smutkiem powiedzieć — najlepiej sytuowani (nie zawsze to oznacza najzdolniejszych) mogą sobie pozwolić na studia w dużym ośrodku akademickim czy nawet na studia zagraniczne. Dla nich rzeczywiście czynnikiem limitującym jest ich własny intelekt. Natomiast dla osób niebogatych bariera, jaką jest dla rodziny koszt wysłania syna czy córki do ośrodka akademickiego, bywa często barierą nie do pokonania. W takim przypadku lokalna szkołka, nawet kiepskiej jakości, będzie zawsze prosperowała, gdyż zawsze będzie miała chętnych do pobierania nauki, stale będzie miała możliwość znalezienia tych, którzy pozwolą się nabrać na niepełne wykształcenie.



Fot. Marian Pasternak

Gdy myślimy w szkolnictwie o „niewidzialnej ręce rynku” — obawiałbym się raczej innego ekonomicznego zjawiska, które przedstawił nasz wielki rodak, Mikołaj Kopernik. Obok tego, że był on astronomem i lekarzem, pisał również traktaty ekonomiczne, m. in. bardzo mądrą rozprawę o tym, jak zły pieniądź wypiera pieniądź lepszy. Na rynku pozostaje właśnie pieniądź zły, ten oszukany, ten — jak to bywało w średniowieczu — obrzezany, z którego ścięto pewną ilość złota czy srebra, żeby je ukraść. Natomiast ten pieniądź dobry, pełnowartościowy jest tezauryzowany. Niestety, ten mechanizm wypierania dobrego pieniądza przez pieniądź zły zaczyna już w tej chwili funkcjonować w edukacji. Sytuacja staje się dramatyczna. Ogromna ilość szkół jest szkołami tylko z nazwy. Dotyczy

to zwłaszcza szkół wyższych. Wymienie tylko jedną liczbę: liczba szkół kształcących w różnego rodzaju zawodach związanych z ekonomią i zarządzaniem przekroczyła obecnie liczbę profesorów z tej dziedziny. Wobec tego na jeden „uniwersytet ekonomiczny” w Polsce przypada ułamek profesora. Taka sytuacja jest po prostu patologiczna i myślę, że dalsze komentarze są zbędne.

Niedawno podczas otwarcia Międzynarodowych Targów Informatycznych CEBIT w Hanowerze kanclerz Niemiec Gerhard Schroeder złożył propozycję zatrudnienia w swoim kraju 75 tys. informatyków z Europy Środkowo-Wschodniej i Azji. Zaniepokojenie ewentualnością „drenażu mózgów” wyraziła m.in. Polska Izba Informatyki i Telekomunikacji. Wniosek o utworzenie programu pomocy wspierającego kształcenie informatyków w czołowych polskich szkołach wyższych — m.in. dla Unii Europejskiej — przedstawił Senat AGH. W wypowiedzi dla prasy przedstawiciele UJ oraz Politechniki Krakowskiej stwierdzili jednak, że oferta niemiecka nie jest szczególnie atrakcyjna dla studentów tych uczelni, tym bardziej, że w Krakowie powstaje strefa zaawansowanych technologii, taka lokalna „Dolina Krzemowa”, która stworzy szansę osiągania wysokich zarobków. Na ile więc realne jest zagrożenie odpływem najlepszych polskich informatyków?

— To zagrożenie jest realne i — moim zdaniem — bagatelizowanie go może nas bardzo drogo kosztować. W specjalnej uchwale Senat AGH zwrócił się, na podstawie informacji o wypowiedzi kanclerza Niemiec, do Rządu Rzeczypospolitej. Skierowaliśmy to pismo do

trzech polskich ministerstw, do parlamentarzystów oraz do innych instytucji polskich, w tym także do Krajowej Izby Informatyki i Telekomunikacji. Wypowiedzi kolegów z innych uczelni mogą dotyczyć w dużej mierze obserwowanego przez nich rozkładu kierunków, w których udają się ich absolwenci po ukończeniu studiów. Nasi absolwenci informatyki, traktowani jako elita, wybierani są zawsze w pierwszej kolejności przez pracodawców i właśnie oni w ogromnej części znajdują pracę za granicą. Już w chwili obecnej ok. 30% tych, których kształcimy od razu trafia do różnego rodzaju firm, które pośrednio bądź bezpośrednio wysyłają ich za granicę. To zagrożenie ze strony pobliskiego, a więc bardziej atrakcyjnego partnera, jakim są Niemcy, oceniam jako bardzo realne. Wyjazd na tzw. saksy w celu wykonywania zawodu informatyka bywał dotychczas najczęściej wyjazdem do Stanów Zjednoczonych. Ale ze względów i psychologicznych — odległość — i ekonomicznych — w Stanach Zjednoczonych poziom tzw. bezpieczeństwa socjalnego jest bardzo niewielki — tylko niewielu decydowało się na wyjazd do USA i na tę bardzo ambitną i jednocześnie bardzo ryzykowną emigrację zarobkową za ocean. Możliwość zarobienia znacznie większych pieniędzy bezpośrednio za naszą zachodnią granicą bez zrywania z rodziną, bo nawet na weekendy czy święta można samochodem przyjechać w kilka godzin — to zupełnie inna jakość, to nie to, co lot za ocean. Ponadto w krajach Unii Europejskiej, a w Niemczech w szczególności, jest bardzo duży poziom bezpieczeństwa socjalnego, co czyni decyzję

o ewentualnej emigracji zarobkowej łatwiejszą. Dlatego sędzę, że emigracja zarobkowa naszych absolwentów informatyki i telekomunikacji w wyniku akcji niemieckiej może wzrosnąć do 60%. To już stworzy dla naszego rynku bardzo duże zagrożenia. Wyjazd tylu osób, które wykształcimy w zawodzie informatyka będzie miał dalekosiężne skutki. Po pierwsze — tych osób zacznie brakować na naszym rynku pracy, a po drugie — rynek ten stanie się mniej atrakcyjny dla zagranicznych inwestorów. To jest prawo naczyń połączonych. Motorola dlatego pojawiła się w Krakowie, że tu właśnie były uczelnie dostarczające dobrych absolwentów. Jeżeli nasi absolwenci będą wybierali pracę w Hamburgu, w Bonn czy w Berlinie, to Motorola zacznie szukać swoich szans gdzie indziej. Ten ośrodek obumrze, a krakowska Krzemowa Dolina okaże się kolejną iluzją.

W związku z tym nie możemy tego niebezpieczeństwa lekceważyć i zamiast jałowego narzekania — bo w takich kategoriach oceniam deklarację, którą wydała Polska Izba Informatyki i Telekomunikacji — zamiast nierealistycznych postulatów dofinansowania polskiego przemysłu, aby stał się bardziej atrakcyjnym miejscem pracy, zaproponowałem — jestem autorem odpowiedniej uchwały Senatu AGH — interes obu stronnie korzystny. W Polsce mamy pewien atut, którego mogą nam pozazdrościć kraje zachodnie. Mamy ogromną ilość młodzieży, która chciałaby się kształcić w kierunkach związanych z informatyką, telekomunikacją, nowymi technologiami i która tego robić nie może, bo aktualne moce przerobowe uczelni są wykorzystane do maksimum. Przy-

jęliśmy tylu absolwentów szkół średnich, ilu mogliśmy i bez nowych środków finansowych nie jesteśmy w stanie tej oferty edukacyjnej rozszerzyć. Równocześnie jednak, mając sześciu kandydatów na jedno miejsce na informatyce w AGH, zdaję sobie sprawę, że na każdego przyjętego studenta odsyłam pięciu innych, którzy mogliby studiować, a po studiach być znakomitymi specjalistami, także dla rynku niemieckiego. Propozycja Senatu AGH zmierza do tego, by przemysł niemiecki — który spodziewa się określonych korzyści poprzez zatrudnianie m.in. specjalistów bardzo dobrze u nas kształconych i motywowanych do pracy — pomógł nam w zwiększeniu oferty kształcenia, a wtedy, mówiąc w pewnym uproszczeniu, starczy i dla nas i dla nich. Ktoś mógłby zapytać, dlaczego przemysł niemiecki miałby nam dawać pieniądze na kształcenie młodzieży, skoro — pozornie — łatwiej byłoby zainwestować te pieniądze w uniwersytety niemieckie, które wykształcą wystarczającą ilość młodych informatyków niemieckich i nie trzeba będzie sięgać do obcych źródeł. Otóż są co najmniej trzy czynniki, które czynią tę naszą propozycję rozsądną i rynkowo sensowną. Powód pierwszy już został wymieniony. Mianowicie, my mamy ogromną ilość młodzieży, która chciałaby się kształcić w tym zakresie, która jest dobrze przygotowana intelektualnie do tego, żeby takie studia podjąć, ale niestety — ze względu na pewne ograniczenia finansowe — nie mamy dla nich miejsca w naszych uczelniach.

Natomiast w Niemczech sytuacja wygląda zupełnie inaczej. W czasie ostatnich wakacji, podczas pobytu w kilkun-

stu niemieckich uniwersytetach miałem możliwość zauważyć, że tam młodzież nie garnie się na studia techniczne. Modne stały się studia humanistyczne, biznesowe, studia w zakresie lingwistik albo zagadnień oderwanych od twardej i trudnej wiedzy technicznej. Mimo że na niemieckich uniwersytetach technicznych nie ma — jak u nas — konkursowych egzaminów wstępnych, na stu-

W przekonaniu rządzących sfera edukacji jest tą, z której najłatwiej jest środki umniejszać, np. gdy trzeba zaspokoić awanturujących się na ulicach. To właśnie cięcia w obszarze edukacji są najmniej politycznie dolegliwe, bowiem siła oddziaływania społecznego, siła ewentualnego protestu nauczycieli czy naukowców jest niezuważalna. Można ją lekceważyć i — niestety — z takim lekceważeniem spotykamy się na co dzień

dentów czeka wiele wolnych miejsc, gdyż brakuje chętnych. Stąd zresztą wynika nowa oferta wspólnego kształcenia pochodząca z uniwersytetów niemieckich. W tej chwili na AGH podjęliśmy inicjatywę dawania podwójnych dyplomów — kształcenia wspólnego na AGH i na np. Technische Universität Braunschweig czy Technische Hochschule in Clausthal-Zellerfeld, gdzie nasz dyplom będzie łączony z dyplomem niemieckim. Oczywiście kształcenie będzie również odbywało się w Niemczech, w doskonale wyposażonych laboratoriach tamtejszych uniwersytetów.

Mówiąc obrazowo: oni mają fabryki, które nie mają surowca do przerobu, a my mamy mnóstwo tego „surowca”, bardzo szlachetnej jakości, bardzo dobrane motywowanie, ale nie możemy ich

kształcić. Powtarzam: jeśli dostaniemy dodatkowe pieniądze, spożytkujemy je na „wyprodukowanie” dodatkowych informatyków — dla nich i dla nas.

Powód drugi: nasza kadra naukowa jest jednak wciąż tańsza od kadry zachodniej. To jest godne ubolewania, ale taka relacja długo jeszcze będzie się utrzymywała. Wykształcenie informatyka w Polsce może zatem okazać się znacznie tańsze niż wykształcenie informatyka w Niemczech, a produkt końcowy będzie tej samej jakości.

Wreszcie trzeci czynnik, który też trzeba wziąć pod uwagę: w momencie kiedy zmierzamy do jednoczącej się Europy, człowiek, który ukończy u nas tego typu studia będzie miał kwalifikacje oczywiście merytoryczne i językowe. Ale człowiek taki, mając podczas studiów również kontakt ze stroną zachodnią, będzie mógł być traktowany jako swoista brama na Wschód, otwierająca duszącą się już trochę od nadprodukcji gospodarkę krajów zachodnich. Polska jako brama ku krajom Wschodu — Ukrainy, Białorusi, Litwy i docelowo Rosji. To ogromna szansa. Proponujemy utworzenie specjalnego funduszu pomocowego umożliwiającego zwiększenie liczby miejsc na polskich uczelniach dla osób kształcących się w zakresie informatyki właśnie po to, aby zaspokoić m.in. także i to zapotrzebowanie, o którym mówił Gerhard Schroeder.

Na początku naszej rozmowy wspomniał Pan Rektor, że AGH zamierza otworzyć Wydział Humanistyczny. W poniedziałek 3 kwietnia br. wygłosił Pan Rektor w Watykanie laudację związaną z nadaniem Ojcu Świętemu godności Doktora Hono-

rowego AGH. Czy oznacza to, że czołowa w kraju uczelnia techniczna tak silnie dostrzega konieczność zwrócenia się w stronę wartości wpływających z transcendentalnej triady: prawdy, dobra, piękna?

— Wydaje mi się, że właśnie w naukach technicznych wartości są czymś ogromnie ważnym. W laudacji akcentowaliśmy to, że temu największemu z Polaków, najwyższą godność akademicką przyznajemy w uznaniu roli i misji, jaką ten Pielgrzym Pokoju pełni na całym świecie. Polski Papież to człowiek, którego autorytet moralny przyczynił się już do wyprostowania wielu dróg i ścieżek w targanym konfliktami świecie. Dostrzegaliśmy także, że w nauczaniu Papieża bardzo ważny jest aspekt etyczny — a wartości moralne wpływają na rozwój cywilizacji. Powinniśmy wziąć to pod uwagę rozpatrując fakty — przyznania Ojcu Świętemu godności akademickiej przez AGH oraz decyzję Watykanu, która spowodowała, że wśród czterech uczelni na świecie, których doktoraty honorowe przyjął Ojciec Święty, znalazła się właśnie nasza uczelnia techniczna.

Zebraliśmy z pism Ojca Świętego ogromną liczbę cytatów dokumentujących fakt, że w jego nauczaniu, w jego mądrości obecna jest troska o to, aby technika była techniką dla człowieka, służącą człowiekowi, techniką, która pewne wartości rozwija, a nie zabija. I to powoduje, że doceniliśmy rolę Ojca Świętego — którego ośmieliliśmy się nazwać Inżynierem Świata — właśnie w dziedzinie kształtowania wartości, formowania drogowskazów, mających w rozwoju techniki bardzo istotne zna-

czenie. Wiedza techniczna w dużej mierze koncentruje się na próbie sformułowania odpowiedzi na pytanie: jak? Jak to rozwiązać, jak stworzyć technologie, jak wytworzyć jakiś produkt. Natomiast często abstrahuje się od pytań: dlaczego? albo: czy? Czy należy rozwijać określoną dziedzinę techniki? Dlaczego pójść w tym, a nie w innym kierunku? Jakiego kierunku rozwijać, a którym pozwolić zwiędnąć, dlatego że — jakkolwiek atrakcyjne technicznie czy ekonomicznie — mogą człowiekowi zagrozić, zamiast mu służyć? Te rozważania, dla których najczęściej w naukach technicznych nie ma miejsca, te wskazania i zalecenia, te bardzo głębokie myśli Ojca Świętego, stanowiły dla nas przesłankę uznania go za — w pewnym sensie — jednego z nas. I to, że Ojciec Święty przyjął doktorat oznacza, że zgodził się z tą argumentacją, iż rzeczywistość współczesnej technice — nie tylko naszej uczelni — refleksja moralna jest nieodzowna, gdyż technika zbyt głęboko ingeruje w życie ludzi i w procesy, które zachodzą w świecie, żeby można było lekceważyć aspekt moralny przy wyborze kierunków jej rozwoju.

AGH od wielu lat realizowała program tzw. humanizacji studiów technicznych. Jako absolwent uczelni, którą obecnie Pan Rektor kieruje, pamiętam m.in. wspaniałe wykłady niezującego już historyka sztuki, profesora Władysława Hodysa. Obecnie żyjemy w coraz bardziej stechnopolizowanym i stechnokratyzowanym społeczeństwie. Czy dziś, w dobie ogromnego przyrostu wiedzy merytorycznej, którą trzeba przekazać studentom, przy jednoczesnej tendencji do „odchudzania” programów nauczania, jest w nich jeszcze

miejsce na ukazanie przyszłym inżynierom elementów świata humanistyki?

— Zdecydowanie tak. Mamy bardzo mocny Instytut Nauk Społecznych, a w profilach kształcenia i w siatkach godzin wszystkich kierunków studiów na AGH treści o charakterze humanistycznym odgrywają bardzo ważną rolę, pomimo tego, że rzeczywiście te siatki i te curricula staramy się odchudzać.

Obserwacja rynku pracy wskazuje, że przeciętny czas istnienia jakiejś firmy jest znacząco krótszy niż przeciętna kariera zawodowa absolwenta wyższej uczelni. Z porównania tych dwóch liczb: jak długo człowiek pracuje od ukończenia studiów do emerytury i jak długo — średnio biorąc — istnieje określona firma we współczesnej gospodarce, mamy odpowiedź na pytanie: czy można studia w ogóle, a w szczególności studia tech-

Wydaje mi się, że właśnie w naukach technicznych pewne wartości są czymś ogromnie ważnym. Współczesnej technice pewna refleksja moralna jest nieodzowna, gdyż technika zbyt głęboko ingeruje w życie ludzi i w procesy, które zachodzą w świecie, żeby można było lekceważyć aspekt moralny przy wyborze kierunków jej rozwoju

niczne koncentrować wyłącznie na przekazywaniu wiedzy szczegółowej, fachowej? Odpowiedź brzmi: nie. Musimy kształtować ludzi, którzy będą zdolni do dostosowywania się do nowych warunków, nabywania nowych umiejętności, opanowywania nowych dziedzin wiedzy, gdyż tego będzie od nich wymagał przyszły rynek pracy. Nie można, tak jak kiedyś to miało miejsce, przywiązać się

do jednego stanowiska, do jednej technologii, do jednego obszaru działalności, bo współczesny świat zakłada dynamikę. Gospodarka nowoczesnego świata jest gospodarką „rowerową”: to, co nie jest w ruchu, musi upaść. I wobec tego powinniśmy kształcić naszych inżynierów, którzy będą inżynierami XXI wieku, dostarczyć im takich umiejętności, które nie przeciążają ich szczegółową wiedzą zawodową. Ta szczegółowa wiedza zawodowa może zostać uzupełniona w trakcie pracy u konkretnego pracodawcy. Co więcej — ta konkretna wiedza zawodowa, być może, będzie musiała zostać wymieniona na inną wiedzę zawodową u innego pracodawcy. Nasz absolwent w swojej karierze zawodowej w sposób nieuchronny — z powodów, o których wcześniej mówiłem — będzie musiał kilkakrotnie zmienić swój profil zawodowy i swoje zatrudnienie. W tej sytuacji musimy go wyposażać w umiejętności i wiedzę, które pozwolą mu w tym zmiennym świecie prosperować i sprostać rosnącym zadaniom. A to z kolei będzie oznaczało, że absolwent musi być wyposażony intelektualnie wielowymiarowo.

W tej wielowymiarowej wiedzy oczywiście główną rolę odgrywają nauki ścisłe: matematyka, fizyka, podstawy określonych technologii, ale bardzo istotne są również składniki humanistyczne, takie jak psychologia, socjologia, filozofia. One także stanowią element nieodzownej współczesnemu specjalście mobilności intelektualnej. I właśnie dlatego uważamy, że niezbywalnym prawem naszych absolwentów jest to, aby byli wyposażeni także w wiedzę humanistyczną, która — wbrew pozorom — jest wiedzą bardzo praktyczną i ogromnie

potrzebną we współczesnym świecie, zwłaszcza w obszarach psychologii, socjologii oraz filozofii. Odwoływanie się do sfery wartości jest obowiązkiem technika i od tego obowiązku nie powinniśmy naszego absolwenta zwalniać, dając mu wiedzę wyłącznie technologiczną.

AGH ma bogate doświadczenia w przygotowaniu części swoich absolwentów do pracy w zawodzie nauczyciela. Czy ten kierunek działań zostanie utrzymany? Czy widzi Pan Rektor możliwości współpracy w tym zakresie m.in. z Akademią Pedagogiczną oraz innymi placówkami oświatowymi z regionu Małopolski?

— Nobilituje nas to, że spora część naszych absolwentów wybiera bardzo zaszczytny i trudny zawód nauczyciela i uważamy, że ten kierunek należy kontynuować. W ofercie kształcenia, którą naszym studentom przedstawiamy jako fakultatywną, są również różnego rodzaju kursy dające wiedzę w zakresie pedagogiki i uprawnienia pedagogiczne. Do realizacji tych zadań mamy we wspomnianym wcześniej Instytucie Nauk Społecznych grupę osób zajmujących się zagadnieniami pedagogiki. Wydaje mi się, że utrzymując aktualne tendencje w tym zakresie, musimy zmierzać do tego, aby nasi absolwenci byli lepiej dostosowani do funkcjonowania w zreformowanym systemie szkolnictwa. Dążymy do wzbogacenia ich wiedzy pedagogicznej i w tym zakresie współpraca także z Akademią Pedagogiczną, a może nawet przede wszystkim z Akademią Pedagogiczną — z którą sam zresztą osobiście przez wiele lat byłem związany i pewnie będę związany w przyszłości — jest bardzo naturalnym kierunkiem działań.

Dość często zdarza się, że absolwenci Akademii Pedagogicznej, głównie z Wychowania Technicznego, właśnie u nas kończą uzupełniające studia magisterskie. Takie mieszane kształcenie studentów poprzez Akademię Górniczo-Hutniczą i Akademię Pedagogiczną ma już zatem miejsce w praktyce.

Jest Pan Rektor gorącym zwolennikiem i orędownikiem nowych metod nauczania. Z inicjatywy Pana Rektora teren AGH przekształca się w mikrospołeczność informacyjne. Na uczelnianych stronach internetowych pojawia się coraz więcej materiałów dydaktycznych. Czy właśnie w Internecie i kształceniu zdalnym można upatrywać szans rozwoju nowoczesnej dydaktyki?

— Internet i techniki edukacyjne oparte na informatyce są bardzo dobrym narzędziem do tego, żeby pewien typ wiedzy, zwłaszcza wiedzy o faktach, można było przekazywać studentom skuteczniej i taniej, a więc pod wieloma względami lepiej. Natomiast nie uważam technik informacyjnych za środek, który powinien być stosowany zawsze, wszędzie i wy-

Dążymy do wzbogacenia wiedzy pedagogicznej naszych studentów i w tym zakresie współpraca także z Akademią Pedagogiczną, a może nawet przede wszystkim z Akademią Pedagogiczną — z którą sam zresztą osobiście przez wiele lat byłem związany i pewnie będę związany w przyszłości — jest bardzo naturalnym kierunkiem działań

łącznie. Nowoczesna szkoła ma obowiązek zapoznać studenta z możliwościami, jakie tkwią w Internecie i w innych nowoczesnych technikach edukacyjnych,

ma również obowiązek oswoić go z tym środowiskiem, jakim jest Internet w taki sposób, żeby on mógł tam swobodnie poszukiwać danych, jeśli ich potrzebuje, ale sądzę, że nie powinniśmy również rezygnować z tradycyjnych form i metod kształcenia. Jest to po prostu pewien kompleks podejść, którego celem jest przekazanie określonej wiedzy i umiejętności praktycznych, których wolumen wzrasta w czasie, który mamy do dyspozycji. Tego czasu z różnych względów mamy coraz mniej, gdyż kształcenie, jak każdy proces, podlega pewnego rodzaju ekonomicznym uwarunkowaniom i jeżeli środki na kształcenie mamy ograniczone, to musimy dążyć do tego, by w maksymalnie efektywny sposób to kształcenie prowadzić. Ta efektywność wyraża się m.in. w tym, że stosując nowoczesne narzędzia, w tym także Internet, możemy podnieść wydajność kształcenia i sądzę, że to jest chyba główna i podstawowa motywacja tych prac, które podejmujemy. A poza tym oczywiście kieruje nami ciekawość tego, jak funkcjonować będzie właśnie to z informatyzowane społeczeństwo przyszłości. Nasze całkowicie skomputeryzowane miasteczko studenckie to taka mała społeczność informacyjna,

Sukces jest następstwem pracy bardzo konsekwentnej i wytrwałej, nie zawsze nawet bardzo ciężkiej. Myślę, że wszystko co mi się w życiu udało osiągnąć zawdzięczam temu, że nie zrażając się licznymi niepowodzeniami, starałem się dążyć do tego, co uważałem za ważne, co stanowiło podstawę tych wartości, w które obojętnie bardzo mocno wierzę, m.in. zaufania do rzetelnej pracy, do efektów wytrwałego trudu.

Cała reszta to są właściwie liczne zbiegi okoliczności

awangarda tego, co czeka nas w skali ogólnopolskiej, a w konsekwencji także i ogólnoświatowej, w momencie, kiedy dostęp do nowoczesnych środków teleinformatyki stanie się naprawdę powszechny. Obserwujemy je więc bacznie i traktujemy jako ogromne laboratorium badawcze.

Na koniec pytanie bardziej osobistej natury. Jest Pan Rektor człowiekiem niezwykle aktywnym. Oprócz kierowania jedną z największych w Polsce uczelni, jest Pan przewodniczącym Kolegium Rektorów Polskich Uczelni Technicznych. Przy tym wszystkim prowadzi Pan niezwykle dynamiczną, interdyscyplinarną właściwie, działalność naukową, dydaktyczną i publikacyjną. Jest Pan Rektor postrzegany jako człowiek prawdziwie mądry, naukowiec o bardzo rozległych zainteresowaniach, inżynier-humanista, wzór pracowitości. Jak udaje się godzić tak wiele zainteresowań i jaka jest recepta na współczesnego Leonardo da Vinci? Czysty przypadek sprawił, że nasza rozmowa odbywa się dokładnie w 548. rocznicę urodzin tego wielkiego malarza, rzeźbiarza, architekta, technika, badacza przyrody, fizyka, astronoma, filozofa.

— ... i wynalazcy, zwłaszcza wynalazcy, takiego inwentora, który wyprzedzał swoją epokę. Tym pytaniem jestem trochę zażenowany, bo zawiera ono ogromny ładunek sympatycznych dla mnie stwierdzeń, które jednak odczytuję głównie jako kurtuazję. Jeśli miałbym wyhuskać z tego grubo przesadzonego komplementu jakiś pierwiastek, to chciałbym powiedzieć, że chyba najważniejszą receptą na sukces — w każdej dziedzinie — jest przede wszystkim wytrwałość. Nie chodzi o to, żeby pracować dużo —

są tacy, którzy pracują znacznie więcej ode mnie — niekoniecznie może nawet są potrzebne jakieś szczególne zdolności, bo nie sędzę abym akurat był w tym zakresie jakoś szczególnie obdarzony przez naturę. Wydaje mi się, że cechą charakteru, która jest źródłem różnego rodzaju moich życiowych powodzeń i osiągnięć, jest umiejętność niezrażania się przeciwnościami, osiągania celu poprzez nieprzerwane dążenie do niego bez zrywów, takich typowych polskich szarpnięć, bez akcyjnego działania i słomianego zapału, który szybko się wypala, ale też i bez popadania w melancholię i frustrację w momencie, kiedy się coś nie udaje, a oczywiście tych niepowodzeń, jak każdy, mam ogromnie dużo. W związku z tym, jeśli miałbym radzić coś osobom, które czytają ten wywiad i chciałyby ewentualnie wyciągnąć jakieś praktyczne wnioski dla siebie, to radziłbym wykształcenie w sobie umiejętności — mówiąc przenośnie — „zaprzęgnięcia się” i równomiernego ciągnięcia tego wozu, który się wybrało jako przedmiot swojej profesji. Ani entuzjastyczne „rzucanie się” na określone problemy, które zwykle powoduje wyczerpanie zasobów sił i energii zanim się osiągnie sukces, ani z kolei nadmierne przeżywanie niepowodzeń, które nieodłącznie są związane z wszelkiego rodzaju działalnością, nie sprzyja osiąganiu sukcesu. Sukces jest następstwem pracy bardzo konsekwentnej i wytrwałej, nie zawsze nawet bardzo ciężkiej. Myślę, że wszystko co mi się w życiu udało osiągnąć, zawdzięcam

temu, że nie zrażając się licznymi niepowodzeniami starałem się dążyć do tego, co uważałem za ważne, co stanowiło podstawę tych wartości, w które osoby biście bardzo mocno wierzę, m.in. zaufania do rzetelnej pracy, do efektów wytrwałego trudu.

Cała reszta to są właściwie liczne zbiegi okoliczności, które w moim przypadku były bardzo często szczęśliwe. To, że kiedyś wybrałem dziedzinę, która wtedy jeszcze wydawała się bardzo egzotyczna, właśnie informatykę i zacząłem się w niej specjalizować, pomimo że karierę można było zrobić raczej w elektrotechnice czy w automatyce, to, że kiedyś zająłem się biocybernetyką, która też była dziedziną mało znaną, niemodną, trochę egzotyczną i pozornie pozbawiającą szans na karierę naukową — też mi tutaj zaprocentowało. Najważniejsze jest to, żeby umieć nie zrażać się niepowodzeniami, dlatego, że liczba niepowodzeń, jakie mnie spotkały jest tak pokaźna, że można by było spisać ogromny tom na ten temat, ale tak się składa, że zwykle się pisze o sukcesach. To jest właśnie ta jasna strona, którą wszyscy dostrzegają, natomiast ciemne strony stanowią koszt, jaki się nieuchronnie ponosi na drodze do sukcesu.

Bardzo dziękuję Panu Rektorowi za rozmowę. Życzę zdrowia i wielu sił potrzebnych do kierowania Uczelnią oraz tego szczęścia, o którym Pan Rektor przed chwilą wspominał.

Rozmawiał Janusz Morbitzer

Marek Buś, Ryszard Markiewicz

Kurs metodyczny dla nauczycieli języka polskiego z zagranicy

Już wkrótce, w pierwszych dniach lipca, zjadą do naszej uczelni goście szczególni. Po zakwaterowaniu w uczelnianym hotelu spotkają się z swoimi opiekunami. Jak zwykle spodziewać się mogą serdecznego powitania. Opiekunowie zadeklarują wszelką pomoc, wydadzą przybyszom bloczki na posiłki, bilety na komunikację miejską, niektórym parę złotych na drobne wydatki, wszystkim — list powitalny z niezbędnymi informacjami na początek pobytu w Akademii.

Wieczorem przywitają się z nimi Marek Buś i Ryszard Markiewicz — animatorzy całego przedsięwzięcia; trochę prywatnie, nieoficjalnie — szczególnie z tymi, z którymi poznali się już rok, dwa lata temu.

Wszyscy spotkają się w auli z Kierownictwem Uczelni, Władzami Wydziału Humanistycznego oraz Instytutu Filologii Polskiej.

Tak będzie na pewno. Tak wyglądają te wzruszające powitania już od wielu lat — od 1989 roku. (Red.)



Trochę historii — od roku „pamiętnego”

Wiadomo, działo się w owym 1989 roku wiele, wszystko — rzecz można — na nowo budziło się do życia. Gdzieś w zakamarkach serc ożywiło się też żarliwe wspomnienie Polaków, pozostawionych swemu losowi na Wschodzie.

Zrodziła się wówczas inicjatywa zaproszenia ich do ówczesnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej. Uczelnia zaofiarowała to, co mogła zrobić dla nich najlepiej — kurs doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół polskich. Mimo że tego typu placówki na tamtejszym terenie to była — jak pisał wtedy Lesław Peters w „Gazecie Krakowskiej” — „zasadniczo kwestia przyszłości, gdyż dopiero teraz pojawiła się możliwość ich zakładania na szerszą skalę”, wkrótce (po przyjeździe pierwszych „kursantów”) okazało się, jak trafne było to przedsięwzięcie — towarzyszył mu niepowtarzalny entuzjazm zarówno realizatorów kursu, jak też jego słuchaczy. Choć innej natury, to równie solidne gwarancje powodzenia zapewniała bezpośrednia opieka władz rektorskich — głównie Jego Magnificencji prof. Mieczysława Rozmusa oraz prorektora, prof. Jerzego Jarowieckiego — i Ministerstwa Edukacji Narodowej, które podjęło się rekrutacji słuchaczy oraz finansowania kursu.

Dokumenty z tamtego okresu odnotowują fakt powstania w kwietniu specjalnego zespołu, którego celem było podjęcie prac nad przygotowaniem kursu oraz ustaleniem jego kształtu organizacyjnego; zaproszeni doń zostali m.in. prof. Stanisław Burkot — ówczesny dyrektor Instytutu Filologii Polskiej, doc. Zenon Uryga — kierownik Zakładu Dydaktyki w tym Instytucie, oraz mgr Ryszard Markiewicz — kierownik Działu Spraw Studenckich¹.

Poproszono wkrótce profesor Annę Dyduchową o opracowanie, pod względem naukowo-dydaktycznym, programu kursu, a następnie powierzono jej funkcję kierownika naukowego. Okazało się też, że wcześniejsza funkcja „pełnomocnika rektora ds. kursów

podnoszenia kwalifikacji nauczycieli szkół polskich w krajach socjalistycznych” — jest zbędna. Krótko — i w zasadzie tylko nominalnie — pełnił ją doc. Juliusz Jasieński.

W otoczeniu Anny Dyduchowej tworzył się zespół dydaktyczny. Nawiązana została twórcza i niezwykle zarazem współpraca. W atmosferze swoistego patosu, w poczuciu szczególnej misji. Wszak ci — pozostawieni przez los i historię gdzieś na bliskich rubieżach dawnej Rzeczypospolitej i dalekich przestrzeniach obcości — rodacy mieli weryfikować pielęgnowane przez lata i pokolenia uczucia nostalgii i miłości wiążące ich z Macierzą. Wszystkich — gości i gospodarzy — oczekiwało nadzwyczajne przeżycie.

Ten pierwszy kurs rozpoczął się drugiego lipca 1989 roku. Przybyło nań 46 osób. Niemal każdy z przyjezdnych witany był z osobna. Jeśli nie przez kierownictwo Kursu, to na pewno przez zakwaterowanego w hotelu ich opiekuna, świeżo upieczonego magistra polonistyki, Jacka Rozmusa.

Wzruszenie ogarnęło wszystkich i towarzyszyło kursowi przez cały jego okres, także w następnych jego edycjach. Podczas spotkań towarzyskich w klubie, pokojach hotelowych, uczelnianych pokojach służbowych, w prywatnych mieszkaniach pracowników Uczelni. Gesty serdeczności ze strony pracowników przejawiały się wciąż, w różnych formach — w zaproszeniach na obiad, do kawiarni. Z drugiej strony — piękne odwzajemnienia: wzruszające, rozśpiewane wieczory, rzewne pieśni, popadające nad Wisłą w zupełne już zapomnienie.

„Cały zresztą pobyt bliskich nam gości ze Związku Radzieckiego — czytamy dalej w cytowanym już artykule Lesława Petersa — obfitował w wiele przejawów serdeczności okazywanych przez obie strony. Wszystkie zajęcia dydaktyczne i spotkania (w tym szereg zorganizowanych poza przygotowanym wcześniej programem) odznaczały się wyjątkową atmosferą. Pracownicy Uczelni podchodzili do swych obowiązków ze szczególnym oddaniem, a słuchacze chłonęli dosłownie każ-

de słowo. Klimat tych kontaktów najlepiej świadczył o tym, jak bardzo byliśmy — z obu stron — ich spragnieni”.

Rozmowy, zwierzenia, wspomnienia przeżytych dramatów i... Izy autentycznego szczęścia. Nie zawsze jednak pełnego.

„Moja mama przez całe życie wspominała Polskę; marzyła o powrocie do ojczyzny. Zmarła cztery lata temu ... Nie doczekała” — pochłipywała często słuchaczka z dalekiego Kazachstanu. Zaś skonfundowany rodak z Uzbekistanu tłumaczył swoje, skrywane przez jakiś czas zakłopotanie: „Ja dumam — kak to po polski? — chto ja znam polski jazyk. Tut wižu, ja po polski rozumiem, no goworit tiażko”.



Takie były te pierwsze spotkania rodaków, wzajemne poznawanie się, wzruszenia, zaskoczenia, taka atmosfera spontaniczności otaczająca realizację głównego celu: krystalizującego się w praktyce kolejnych edycji kursu programu dydaktycznego oraz programu tzw. zajęć uzupełniających.

Program dydaktyczny realizowany był w Instytucie Filologii Polskiej, w formie wykładów, ćwiczeń, konwersacji, przez pięć dni w tygodniu, od śniadania do obiadu. Dalsze propozycje programowe, o których będzie jeszcze mowa, wypełniały popołudnia, wieczory i dni wolne od dydaktyki.

Początkowo kurs miał charakter jednorazowego, czterotygodniowego spotkania. Wkrótce okazało się to niewystarczające. Warszawskiej centrali „Wspólnoty Polskiej”, która

od 1991 roku przejęła opiekę nad kursem (finansowanie, rekrutacja), zgłoszona więc została ostrożnie propozycja najpierw dwu-, a później trzyczęściowej jego formuły. Zabiegi zakończyły się pomyślnie. Sukcesywnie poszerzał się więc program, stabilizował jego układ, kształtował profil. Niestety, gdy wręczone zostały pierwsze dyplomy ukończenia tego trzystopniowego studium, już jako „kursu metodycznego dla nauczycieli języka polskiego z zagranicy”, przedwczesna śmierć zabrała Kursowi Panią Profesor².

Równocześnie rozszerzał się zasięg rekrutacji — na Węgry, Słowację, Mołdawię, prawie całą Europę Zachodnią, a nawet Kanadę i Brazylię. *Od Wilna po Rio Grande* — tytułuje w sierpniu 1994 r. swoją obszerną relację „Przekrój”³.

Cieszył się Kurs znakomitą opinią, nie tylko w Krakowie. Pisano o nim także w prasie polonijnej, opowiadano w tamtejszych środowiskach, płynęły słowa wdzięczności od uczestników do wielu krajowych adresatów — także do różnych centralnych urzędów. I — jak to często bywa — zaczęły się pojawiać pierwsze „przekorne” sygnały zagrożenia.

„To co zobaczyłem, przeszło moje wszelkie wyobrażenia” — powie jeszcze w 1994 roku kierownikom Kursu zachwycony Prezes Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”, prof. Andrzej Stelmachowski, po wizycie i spotkaniu z uczestnikami. A w kilka miesięcy później okaże się, że względy formalne nie pozwalają Stowarzyszeniu powierzać Uczelni realizacji tego typu przedsięwzięć. Mimo zdecydowanych protestów całej ekipy Kursu, władz WSP oraz pracowników Instytutu Filologii Polskiej, został on przejęty przez krakowski oddział „Wspólnoty Polskiej”. I chociaż zleciła „Wspólnota” naszym nauczycielom akademickim prowadzenie zajęć, a dotychczasowemu kierownikowi naukowemu kursu zaproponowała rolę zbliżoną do poprzedniej, protesty nie ustały. Mimo oferty korzystnych wynagrodzeń i obietnicy realizacji wszystkich planowanych uprzednio zajęć.

Kierownictwo Uczelni dowie się później, że w czasie trwania tego (ograniczonego do dwóch tygodni i prawie jedynie do zajęć dydaktycznych) kursu w 1995 roku, jego słuchacze również wysłali dramatyczny protest do prof. Andrzeja Stelmachowskiego. Rektor otrzyma jego kopię do wiadomości:

„W tym roku — pisano — nasz kurs miał nieco inny charakter niż w latach ubiegłych. Bardzo poważnie został zubożony jego program, zredukowany prawie w całości niezwykle wartościowy w latach ubiegłych program imprez uzupełniających, w tym w szczególności zwiedzanie zabytków, muzeów i galerii (...). Szkoda. Tym bardziej, że znaleźliśmy się w mieście tak bogatym w wydarzenia związane z ojczystymi dziejami (...). Choć zajęcia dydaktyczne prowadzone były, podobnie jak w ubiegłych latach, na wysokim poziomie, z pełnym oddaniem nauczycieli akademickich (...). Chcemy więc wyrazić wobec władz „Wspólnoty Polskiej” nadzieję, że (...) w latach następnych kurs będzie realizowany w sprawdzonej uprzednio formie, przez doświadczonych organizatorów, którzy kurs w ubiegłych latach tworzyli”.

W 1996 roku kurs wrócił do Wyższej Szkoły Pedagogicznej, pod opieką Polonijnego Centrum Nauczycielskiego, działającego w ramach MEN.

Kurs obecnie

Rozpoczęte jedenaście lat temu przedsięwzięcie realizowane jest od wielu lat w cyklu trzyletnim, jako trójstopniowe studium wakacyjne. Słuchacze uczestniczą kolejno w trzytygodniowych obecnie turnusach: kursach I, II i III stopnia, przy czym warunkiem „promocji” na II stopień jest uzyskanie zaliczenia ze wszystkich przedmiotów przewidzianych programem pierwszego stopnia, warunkiem przejścia na stopień ostatni — uzyskanie zaliczeń oraz przygotowanie i „obrona” pracy pisemnej z wybranego przedmiotu (metodyka nauczania, współczesna literatura polska, leksykologia z leksykografią). Na zakończe-



Ryszard Markiewicz

fot. Mieczysław Węclawek

nie ostatniego, III stopnia Kursu, odbywa się egzamin, będący główną podstawą uzyskania przez absolwentów dyplomu ukończenia studium. Przed powrotem do domów słuchacze niższych stopni otrzymują wykaz zagadnień, informację bibliograficzną i — w miarę możliwości — materiały dydaktyczne, pozwalające im przygotować się do zajęć na stopniu kolejnym.

Studium ma zasadniczo charakter kursu doskonalącego kwalifikacje czynnych nauczycieli poprzez poznanie podstaw teoretycznych i wybranych rozwiązań praktycznych w zakresie metodyki nauczania języka polskiego (za granicą), rozwijanie praktycznej i systemowej znajomości współczesnego języka polskiego, wzbogacanie wiedzy o polskiej literaturze, historii i kulturze, kształtowanie sprawności (analiza utworów literackich, praktyczna stylistyka, kultura żywego słowa, szkolne formy teatralne).

Zajęcia dydaktyczne prowadzone są głównie przez pracowników Uczelni, zwłaszcza Instytutu Filologii Polskiej — ale również Instytutu Historii i Katedry Psychologii. Mają one stosowne przygotowanie metodyczne i niejednokrotnie praktykę w roli lektorów języka i kultury polskiej, m.in. w Niemczech, Belgii, Bułgarii, Anglii, we Francji, na

Węgrzech, Litwie, Białorusi. Część z nich uczestniczy w przygotowywaniu programów i podręczników szkolnych, współpracuje z czasopismami metodycznymi i polonistycznymi, m.in. z redagowaną przez Zofię A. Kłakównę „Nową Polszczyzną” (dawniej: „Ojczyzną-Polszczyzną”) i z „Polonistyką”.

Sluchacze pracują (poza nielicznymi wykładami) w małych, najwyżej kilkunastuosobowych grupach ćwiczeniowych i konwersatoryjnych, 5–6 dni w tygodniu; jak dawniej — od śniadania do obiadu.

Podkreślić należy swoistą, wyraźnie merytoryczną i praktyczną orientację studium, nastawionego na zaspokojenie pilnych i, jak można mniemać, istotnych kulturowo potrzeb nie tylko uczestników, ale też ich uczniów i środowisk, w których za granicą pracują, spełniając niejednokrotnie funkcje animatorów życia polonijnego. Potrzeby te staramy się rozpoznawać w trakcie zajęć i spotkań, uwzględniając także dotyczące kursu uwagi uczestników, formułowane w rozmowach i pisemnych opiniach, przekazywanych w momencie zakończenia kursu. Opinie te, podobnie jak — co ważniejsze — obserwacje prowadzących zajęcia pracowników, pozwalają wnosić, że program zasadniczo jest trafny i zyskuje swe dydaktyczne „wypełnienie”, owocujące wzrostem kwalifikacji metodycznych i merytorycznych uczestników studium. Niezależnie od tej konstatacji, zdobywane w bieżącej praktyce dydaktycznej doświadczenia kadry nauczającej są podstawą dokonywanych korekt programowych, mających na celu optymalny dobór przedmiotów nauczania, wyważenie właściwych proporcji ilościowych i zapewnienie wzajemnych korespondencji między nimi; także w planie następcości, poprzez dostosowanie stopnia trudności proponowanych treści i metod do rozszerzających się możliwości słuchaczy.

Zajęcia uzupełniające dydaktykę realizowane są według programów dostosowanych do poszczególnych stopni i — w miarę możliwości — zharmonizowanych z programem

dydaktycznym. „Pierwszoklasiści”, po raz pierwszy przyjeżdżający do Krakowa, poznają, w towarzystwie naszych wykładowców oraz kwalifikowanych przewodników, najważniejsze miejsca, zabytki i zbiory muzealne Krakowa. Zwiedzanie zazwyczaj rozpoczynają już w dniu przyjazdu spacerem — jeszcze bez wchodzenia do zabytkowych wnętrz — po Starym Mieście (Plac Matejki — Barbakan — Brama Floriańska — kościół Mariacki — kościół św. Wojciecha — Sukiennice — Collegium Maius); kontynuują spacer po południu, w dniu inauguracji kursu (kościół Franciszkanów — kościół Dominikanów — kościół św. św. Piotra i Pawła — kościół św. Andrzeja — ul. Grodzka — ul. Kanonicza). W trzecim dniu pobytu autokarem objeżdżają Kraków, udają się do Nowej Huty (zwiedzają kościół „Arka”, kościół św. Maksymiliana Kolbego, kopiec Wandy, opactwo Cystersów, a w drodze powrotnej Cmentarz Rakowicki).

W następnych dniach zwiedzają Wawel, zbiory polskiej sztuki średniowiecznej i renesansowej („Sztuka cenniejsza niż złoto”), galerię sztuki XIX w. w Sukiennicach, wnętrza kościoła Mariackiego, zabytki żydowskiego Kazimierza, Skalkę, kościół św. Katarzyny, kościół Bożego Ciała, opactwo Benedyktynów w Tyńcu, zbiory Czartoryskich, Dom Jana Matejki; jadą też do Częstochowy i Oświęcimia.

Sluchacze kursu II stopnia rozpoczynają pobyt w Krakowie spacerem wokół Starego Miasta, zwiedzając Planty i znajdujące się tam pomniki. W następnych dniach udają się



na spacer „Szlakiem św. Królowej Jadwigi” (kościół Karmelitów — Collegium Maius — kościół Franciszkanów — Wawel) oraz „Szlakiem Jana Pawła II” (kościół św. Floriana — kościół Matki Boskiej od Wykupu Niewolników — kościół Mariacki — Instytut Filologii Polskiej UJ — Pałac Biskupi — kościół Franciszkanów — Seminarium Duchowne — Wawel). Zwiedzają później Muzeum Etnograficzne, Muzeum Wyspiańskiego, „Rydlówkę”, zabytki architektury Młodej Polski w kościele Jezuitów i Domu Towarzystwa Lekarskiego, zabytki Podgórza, Salwatora, austriackiej twierdzy Kraków (forty Prokocim i Rajsko), zwiedzają też wybrane obiekty współczesnej architektury sakralnej.

„Dyplomanci”, uczestniczący w kursie po raz trzeci, zwiedzają Muzeum Archidiecezjalne, Archeologiczne (w dwóch etapach), Galerię Rzemiosła Artystycznego w Muzeum Narodowym, zbiory w Collegium Maius, Muzeum Historyczne m. Krakowa „Krzysztofor”, Sanktuarium OO Zmartwychwstańców, Centrum Sztuki i Techniki Japońskiej *Manggha*, okresowe wystawy sztuki współczesnej w Pałacu Sztuki, Bunkrze Sztuki bądź w Muzeum Narodowym.

Uczestnicy Kursu poszczególnych stopni zapraszani są też na wieczór z „Zielonym Balonikiem” w Jamie Michalika, na spektakl w którymś z teatrów dramatycznych, przedstawienie operowe, operetkę, program kabaretowy, koncert muzyki poważnej.

Od wielu lat realizowana jest zasada, by każdy słuchacz przynajmniej raz w czasie trzech pobytów w Krakowie zetknął się ze wszystkimi dostępnymi rodzajami sztuki scenicznej. Bywają więc także aranżowane kameralne recitale w klubie (wystąpili już m.in. L. Wójtowicz, R. Kasprzycki, T. Krok).

Do chwili uzyskania dyplomu ukończenia Kursu, słuchacz skorzysta również z wycieczek do Wieliczki, Zakopanego, Ojcowa i Pieskowej Skały, zazwyczaj także — jeśli czasu starczy — do Wadowic i Kalwarii Zebrzydowskiej, zapozna się ze znaczącymi tytułami filmowymi („Krzyżacy”, „Potop”, „Pan Woł-

dyjowski” etc.) oraz z twórczością najwybitniejszych artystów kina polskiego (K. Kieślowskiego, K. Zanussiego, w tym roku ponownie A. Wajdy), poprzez uczestnictwo w poświęconych im cyklach seansów w sali konferencyjnej hotelu.

Wszyscy razem, wkrótce po rozpoczęciu kolejnej edycji kursu, uczestniczą w swoim — o szczególnym, ludowym charakterze — wieczorku zapoznawczym, zwykle z udziałem zespołu folklorystycznego; później — na półmetku — w zabawie przy ognisku, w wyszukanej, ciekawej scenerii np. ruin zamku lipowieckiego. Kończy zaś każdy turnus uroczysty program przygotowany przez naszych podopiecznych, stanowiący zwieńczenie wspólnego — z nami — pobytu. Ta wesoła, a zarazem wzruszająca impreza estradowa, dedykowana głównie wykładowcom i organizatorom kursu, towarzyszy uroczystemu wręczeniu świadectw.

Od kilku lat jeden z ostatnich wieczorów rezerwowany jest dla redakcji „Tygodnika Powszechnego”. Pismo to systematycznie towarzyszy Kursowi; kolejne jego wydania (podobnie jak wcześniej „Przekrój”) przekazywane są na bieżąco, nieodpłatnie, do pokoi hotelowych, stanowiąc istotne dopełnienie programu pobytu w ojczyźnie, współczesną problematyką Rzeczypospolitej.

Niezwykle udane są te spotkania z Redakcją „Tygodnika”, korzyści zaś — obustronne. Podkreśliła to red. Józefa Hennelowa w felietonie z cyklu „Votum separatum”, pisząc po lipcowym spotkaniu w ubiegłym roku:

„Co roku latem krakowska Wyższa Szkoła Pedagogiczna organizuje szkołę letnią dla nauczycieli polskich szkół na obczyźnie. Co roku bywamy tam na spotkaniach. I zawsze jest to przeżycie warte uwagi i wysnucia wniosków, zwłaszcza w odniesieniu do spraw Polaków za wschodnimi granicami, a szerzej — w dawnym bloku sowieckim. Stamtąd zresztą najwięcej nauczycieli przyjeżdża. I najbardziej żarliwie zabierają głos, przedstawiając potrzeby czy problemy swoich społeczności”⁴.

Trwa nasz Kurs już 11 lat; w jubileuszowej, dziesiątej jego edycji, uczestniczyło najwięcej — bo 125 osób z 18 krajów, w tym po raz pierwszy z Islandii i Australii. W dwunastej, najbliższej edycji znów gościć u nas będą przybysze z różnych stron świata. Witani będą serdecznie wszyscy — ci z europejskiego Paryża, Madrytu czy Londynu i ci z azjatyckiej Samary bądź Ałma-Aty. Podobnie jak w ostatnich latach, będzie to zapewne również spora — ponad stuosobowa — grupa, bowiem liczebność i zasięg rekrutacji osiągnęły obecnie pewien stabilny poziom. Stabilny przede wszystkim w budżecie — niezwykle przychylnego wobec nas i opiekuńczego wobec diaspory — Polonijnego Centrum Nauczycielskiego, znakomicie, reprezentowanego przez jego dyrektora, dr Joannę Wójtowicz.

Po wyjeździe naszych gości pozostaje co roku wspomnienie niezwykle przygody, ale

także poczucie dobrze spełnionej, dość szczególnej misji wobec rozrzuconych po świecie bliskich nam rodaków. Płynącą stąd satysfakcję do następnego spotkania ożywiać będą różnorakie impulsy: list od p. Romualdy Tomaszewskiej nauczycielki polonijnej szkółki niedzielnej w Londynie, pozdrowienia od Krystyny Zabiłowicz do niedawna nauczycielki, obecnie dyrektorki szkoły polskiej w Wilnie, wizyta Enryki Wesołowskiej z Włoch, założycielki włosko-polskiego stowarzyszenia kulturalnego na północy kraju, organizującej bibliotekę polską na tamtejszym terenie, obecność na ekranie telewizyjnym (podczas spotkania głów państw) Edwarda Piurki, tłumacza prezydenta Litwy, czy też wiadomość o wydaniu na Ukrainie *Dzienników* Witolda Gombrowicza w tłumaczeniu „naszej” Roksany Charczuk.

Marek Buś, Ryszard Markiewicz

¹ Dysponujący cennym doświadczeniem wyniesionym z organizacji ogólnopolskich obozów językowych dla studentów filologii romańskiej, realizowanych w latach 1985–88 przez Instytut Filologii Romańskiej WSP, w ścisłym współdziałaniu z silną ekipą francuską i Ambasadą Francji. (Red.)

² Zmarła w listopadzie 1993 r.; po jej śmierci kierownikiem naukowym kursu został dr Marek Buś, w latach 1989–92 stypendysta The British Council, lektor w Uniwersytecie Londyńskim (SSEES) i w Oxfordzie (Red.)

³ „Przekrój” z 21 sierpnia 1994 r.

⁴ Józefa Hennelowa: *Nasi*, „Tygodnik Powszechny” z 1 sierpnia 1999 r.

Zestawienie przedmiotów realizowanych na Kursie (stopień I–III):

1. Wybrane zagadnienia literatury polskiej; 2. Współczesna literatura polska; 3. Interpretacja poezji współczesnej; 4. Analiza tekstów literackich; 5. Poetyka stosowana; 6. Literatura dla dzieci i młodzieży; 7. Metodyka nauczania języka polskiego; 8. Metodyka nauczania języka i literatury polskiej — dziś; 9. Glottodydaktyka; 10. Kultura żywego słowa; 11. Szkolne formy teatralne; 12. Współczesny język polski; 13. Słownictwo współczesnego języka polskiego; 14. Elementy kultury języka; 15. Praktyczna stylistyka; 16. Stylistyka językoznawcza; 17. Historia Polski — wybrane zagadnienia; 18. Elementy etnologii; 19. Psychopedagogika; 20. Wybrane zagadnienia z kultury i sztuki

Józef Kusz

Nauczanie języka polskiego w Szwecji

Zgodnie z obowiązującymi w Szwecji przepisami, dzieci obco-krajowców mają prawo uczenia się swojego języka ojczystego, począwszy od przedszkola, poprzez 9-letnią szkołę podstawową i 3-letnie gimnazjum.

Jestem jednym z wielu nauczycieli języka polskiego w Szwecji. Pracuję w tym zawodzie od prawie 16 lat. Warunki pracy nauczyciela języka ojczystego mogą różnić się zależnie od regionu Szwecji. Władze terytorialne mają bowiem prawo do dosyć swobodnego tłumaczenia obowiązujących przepisów. Chciałbym w tym krótkim tekście przedstawić przede wszystkim moje doświadczenia, sądzę jednak, że wiele zawartych tu spostrzeżeń można odnieść do sytuacji wszystkich, którzy zajmują się w Szwecji nauczaniem języków ojczystych.

Zacznijmy od tego, że ilość uczniów przypadających na jeden etat jest różna i zależy m.in. od warunków lokalnych, postanowień dotyczących konieczności tworzenia grup, liczby uczniów, którzy potrzebują pomocy w innych przedmiotach itp. Mam około 40 uczniów z 10 różnych, oddalonych od siebie szkół i różnych klas — od przygotowawczej (sześciolatki) do gimnazjalnej. Dzień pracy to przemieszczanie się nie tylko w rozległej przestrzeni Sztokholmu, ale również „podróż” między różnymi poziomami nauczania. Prawie codziennie pokonuję długą drogę między różnymi szkołami. W tym samym dniu mogę mieć najpierw lekcje z uczniem klasy ósmej (historia — Legiony — hymn polski), następne 60 minut w innej, oddalonej o 8 km szkole poświęcam na naukę liter u sześciolatków („Mam 6 lat” i program multimedialny „Moje pierwsze ABC”), później mam kilka lekcji z uczniami klas trzecich i czwartych, a także z uczennicą klasy ósmej, którą przygotowuję do napisania samodzielnej pracy o Chopinie. Ostatnie 60 minut to spotkanie z gimnazjalistami z klasy drugiej (romantyzm w Polsce — samodzielna praca z wykorzystaniem wszystkich dostępnych źródeł). Podobnie wyglądają inne dni tygodnia. Nie muszę dodawać, jak istotne jest w tych warunkach bardzo dokładne planowanie i przygotowanie się do pracy.

Język polski jest jednym z wielu przedmiotów w programie nauczania szkoły szwedzkiej — ma swój własny plan, opracowane kryteria ocen oraz prawa równe z innymi przedmiotami. Ogólny program nauczania wszystkich języków ojczystych opracowany został przez władze szwedzkie. Program szczegółowy

Dr Józef Kusz ukończył Akademię Rolniczą w Szczecinie, z uczelnią tą związany był przez dziesięć lat (doktorat 1980), od 1982 mieszka w Szwecji, gdzie uczy języka polskiego od 16 lat. Żona Krystyna, również nauczycielka języka polskiego, syn Miłosz studiuje iberystkę w Madrycie.

przygotowują, uaktualniają i wprowadzają w życie poszczególni nauczyciele. Warto podkreślić, że pozostawia się im dość dużą swobodę w sposobie jego realizacji.

Z możliwości uczenia się polskiego mogą skorzystać — teoretycznie — wszyscy, ale w praktyce tylko ci uczniowie, którzy mają stosowne podstawy językowe. Gdyby jednak znalazło się w danej szkole przynajmniej pięciu uczniów, którzy postanowili wybrać polski jako trzeci język, wówczas nauka mogłaby się odbywać. Nawiasem dodajmy, że język polski nie należy w Szwecji do szczególnie popularnych. Może się to jednak zmienić po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej.

Uczniowie w porozumieniu z rodzicami i nauczycielami wybierają jedną z trzech form nauki języka ojczystego. Może on być traktowany jako przedmiot dodatkowy, jako język trzeci (szwedzki i angielski są obowiązkowe dla wszystkich) lub przedmiot w ramach wyboru indywidualnego. Większość moich uczniów wybiera pierwszą opcję. W praktyce oznacza to, że nauka odbywa się poza normalnymi lekcjami, w „okienkach”, w czasie długich przerw, przed i po lekcjach (od 40 do 60 minut tygodniowo). Na wybór tej opcji wpływają ambicje polskich uczniów i ich rodziców. Nie chcą oni bowiem stracić niczego, co proponuje szwedzka szkoła. Każdy uczeń ma prawo do indywidualnego wyboru tzw. zajęć dodatkowych. Próbowaliśmy w związku z tym propagować wśród dzieci i młodzieży język polski. Niestety, w zdecydowanej większości ich wybory padały na wszystkie inne przedmioty (np. gimnastyka, prace ręczne, komputery itp.). Spośród blisko czterdziestu uczniów, z którymi mam kontakt, zaledwie jedna osoba uczy się polskiego w ramach wyboru indywidualnego.

Wszędzie tam, gdzie jest to możliwe, tworzy się małe, najczęściej pięcioosobowe grupy. W niektórych rejonach Szwecji możliwe jest — w wyższych klasach — nauczanie w grupach jeszcze mniejszych. Jeśli w jakiejś szkole jest tylko jeden uczeń mówiący po polsku, który nie ma możliwości dojeżdżania do

najbliższej placówki prowadzącej nauczanie naszego języka, usiłuje się zorganizować pracę tak, aby również on mógł skorzystać ze swoich praw. Dla nauczyciela oznacza to konieczność pracy w wielu miejscach (10–15 szkół tygodniowo w mniejszych grupach językowych).

Wśród uczących się polskiego przybywa dzieci urodzonych w Szwecji w rodzinach polskich lub mieszanych. Większość moich uczniów to dzieci emigracji z lat 80. Pod względem socjalnym grupa ta jest bardzo zróżnicowana. Poziom rodziców, ich nastawienie do Polski, pozycja w szwedzkim społeczeństwie decydują w ogromnej mierze o stosunku do nauki polskiego. Na ogół jest to nastawienie pozytywne. Nie wszystkim jednak wystarcza czasu i wytrwałości w systematycznej pracy nad rozwojem swoich dzieci. Uczniowie, którzy niedawno przyjechali z Polski mają prawo do pomocy ze strony nauczyciela języka polskiego w nauce innych przedmiotów. W tym przypadku nauczyciel języka ojczystego odgrywa niezmiernie ważną rolę. To on wprowadza ucznia w nowe środowisko, tłumaczy, wyjaśnia, pomaga, spełnia nie tylko rolę nauczyciela, ale również kuratora, pośrednika, opiekuna; utrzymuje kontakty z rodziną i szkołą.

Głównym celem nauczania jest przygotowanie co najmniej dwujęzycznego ucznia o podwójnej identyfikacji kulturowej do życia w wielokulturowym społeczeństwie szwedzkim. Czy jest to możliwe? Trudno tu o jednoznaczną odpowiedź. Realizacja tego zadania zależy bowiem od wielu czynników. Najważniejsze to: zaangażowanie i kwalifikacje nauczyciela, nastawienie rodziców i ucznia, warunki socjalne i rodzinne, kontakty z krajem pochodzenia.

Naturalnym środowiskiem językowym naszych uczniów jest dom i rodzina, rzadziej grupa rówieśnicza. Stąd konieczność i doniosłość współpracy nauczyciela z rodzicami ucznia.

Niebagatelną rolę pełni poznanie ucznia, ocena jego dojrzałości szkolnej, stopnia opa-

nowania języka polskiego. Niezwykłą wagę ma też współpraca z nauczycielami szwedzкими. Bardzo często rozmawiamy z nimi o problemach wynikających z dwujęzycznego środowiska dziecka, o występujących często interferencjach, staramy się wspólnie poznać wpływ obu języków na rozwój ucznia.

W czasie wywiadówek, a w Szwecji mają one charakter indywidualnych rozmów z uczniem i rodzicami, przekazywane są informacje o postępach nauczania, odbywa się wspólne planowanie dalszej pracy, ocena indywidualnego wkładu ucznia. Podkreślić trzeba, że możliwość współkształtowania przez ucznia programu i form nauczania stanowi niezwykle ważny czynnik wpływający na powodzenie w nauce. Nie trzeba — jak sądzę — nikogo przekonywać, jak wiele zależy od tego, czy uczeń uczestniczy aktywnie w poszukiwaniu sposobu pracy, który będzie w jego przypadku najefektywniejszy.

Wyniesiona ze szkoły i z domu znajomość języka polskiego w mowie i najczęściej również w piśmie powinna umożliwiać uczniom czytanie polskiej prasy i literatury oraz podtrzymywanie kontaktu z Polską i Polakami w innych krajach. Dość duże znaczenie w ostatnich czasach ma Internet. Świadomość, że w innych krajach są również Polacy, możliwość komunikowania się z nimi w szybki i interesujący sposób jest dodatkową zachętą do uczenia się polskiego. Bardzo nas to cieszy, ponieważ motywowanie uczniów, a nierzadko także rodziców, nie jest dla nas uczących zadaniem najłatwiejszym.

Tygodniowe pensum nauczyciela języka ojczystego wynosi 45 godzin zegarowych. Z tego 35 godzin w szkole i 10 godzin w domu (tzw. czas zaufania). Z 35 godzin jedną połowę przeznaczają się na dydaktykę, drugą natomiast na planowanie zajęć, przygotowanie się do lekcji, współpracę z nauczycielami, rozmowy z uczniami, dojazdy do szkół i inne. Do tego dochodzi ponad tydzień przeznaczony na doksztalcanie się grona pedagogicznego. W tym czasie uczniowie są zwolnieni od zajęć.

Najważniejsze składniki naszej pracy to ćwiczenia w mówieniu i rozumieniu mowy, nauka czytania i pisanie, ćwiczenia słownikowe, nauka o języku, przekazywanie wiedzy o polskiej kulturze, literaturze, historii oraz geografii. Ucząc języka staramy się korzystać ze wszystkich dostępnych nam materiałów dydaktycznych. Najczęściej są to podręczniki do języka polskiego, historii, geografii, środowiska i inne, wydane zarówno w Polsce jak i za granicą. Ponadto korzystamy z pomocy audiowizualnych i multimedialnych. Bardzo nas cieszy bogata oferta najróżniejszych firm wydawniczych zajmujących się publikowaniem podręczników. Im więcej ich mamy, tym łatwiej znaleźć coś odpowiedniego dla każdego z naszych uczniów. A nie jest to zadanie najłatwiejsze. Niejednokrotnie jesteśmy zmuszeni korzystać z wielu podręczników. Często sami przygotowujemy niezbędne, dostosowane do poziomu ucznia opracowania. Na szczęście nie mamy większych problemów w zdobywaniu materiałów dydaktycznych. Na każdego ucznia dysponujemy określoną sumą przeznaczoną na zakup wszelkiego rodzaju pomocy dydaktycznych. W większych ośrodkach polskie książki możemy wypożyczać w bibliotekach publicznych. Pomocą służy nam również Instytut Polski, a także działające w Szwecji organizacje polonijne.

Praca nauczyciela języka polskiego za granicą jest bardzo interesująca, ale nie należy do najłatwiejszych. Wymaga systematycznego doskonalenia warsztatu pedagogicznego, poszukiwania nowych metod i środków, doksztalcania się i aktualizowania wiedzy — nie tylko o języku, ale również o zmianach zachodzących w Polsce. Nauczyciel języka polskiego jest bowiem kimś więcej niż tylko nauczycielem języka. Jest osobą, która powinna dobrze znać obydwa środowiska kulturowe i umieć zachęcić do ich poznawania. Należy pamiętać również o tym, że nauczyciel języka polskiego jest jednym z wielu nauczycieli pracujących w szkole szwedzkiej. Od jego osobistego zaangażowania, otwartości, kwalifikacji, sposobu bycia zależy bardzo

wiele. Może on bowiem przyczynić się do lepszego zrozumienia skomplikowanych problemów życia w wielokulturowym społeczeństwie, być swego rodzaju pomostem między różnymi kulturami.

Jednym z bardziej interesujących projektów, którym zajmuję się od wielu lat, jest czytanie w trzeciej albo czwartej klasie szwedzkiej szkoły podstawowej bajek z różnych krajów. Wspólna lektura bajki staje się wstępem do rozmowy na temat warunków życia w danym kraju, miejsca dziecka, szkoły, zabaw, kultury. W każdej jednak bajce znajdują się głębsze, uniwersalne myśli, elementy magiczne itp. Dzieci wychwytyją to bez najmniejszych problemów, zestawiają na kolorowych stronach, osobnych dla każdego kraju, porównują z innymi krajami. Rozpoznają różnice i podobieństwa, i coraz częściej stwierdzają, że jesteśmy bardziej podobni niż różni. Często chcą dowiedzieć się czegoś więcej o danym kraju, zapraszają na lekcję swojego nauczyciela języka ojczystego albo rodziców, słuchają opowiadań o odległych krajach, słuchają muzyki, niekiedy wspólnie przyrządzają egzotyczne posiłki. Wszystko to pomaga w zrozumieniu innych kultur, zapobiega rozprzestrzenianiu się nieuzasadnionych i często krzywdzących opinii o innych

grupach narodowościowych. Projekt ten cieszy się bardzo dużym powodzeniem i wskazuje, jak znaczne jest zapotrzebowanie w szkole szwedzkiej na współpracę nauczycieli z różnych kultur.

Na zakończenie słów kilka o stosunku szkoły szwedzkiej do nauczania języków ojczystych. Jakkolwiek sama idea ich nauczania nie jest kwestionowana, nierzadko słyszeć można głosy o konieczności adaptowania się obcokrajowców do warunków szwedzkich (ale co może z tym mieć wspólnego nauka dodatkowego języka?). Niekiedy mówi się o kosztach z tym nauczaniem związanych, wyrażane bywają również obawy, że może ono mieć negatywny wpływ na całokształt procesu dydaktycznego realizowanego w szkole szwedzkiej.

My, nauczyciele języków ojczystych musimy więc często przekonywać naszych szwedzkich partnerów, uzasadniając sens i konieczność nauczania języka ojczystego. W ostatnim czasie ważnych argumentów dostarczają nam badania szwedzkich pedagogów i językoznawców (szczególnie z ośrodka w Goeteborgu), którzy zgodnie podkreślają korzystny wpływ nauczania języka ojczystego na wyniki w innych przedmiotach.

Józef Kusz

Jerzy Waligóra

Szkolnictwo niepubliczne wobec reformy edukacji

Wdrażana obecnie reforma edukacji budzi wiele kontrowersji i to nie tylko w środowisku oświatowym. Często przeciwko zmianom protestują rodzice, głośnie echem odbity się na przykład ubiegłoroczne strajki zdesperowanych mieszkańców niektórych wsi i miasteczek broniących miejscowej szkoły przed likwidacją czy też domagających się utworzenia gimnazjum. Autorzy reformy chłostani są też przez dziennikarzy, polityczną opozycję i związkowców z ZNP.

Zarzuty dotyczą m.in. braku środków finansowych niezbędnych do wdrożenia proponowanych przekształceń (w tym na nauczycielskie płace i środki transportu — słynne gimbusy), podważania statusu zawodowego nauczycieli, dalszego pogłębiania edukacyjnej i cywilizacyjnej przepaści między miastem a wsią na skutek oddalania dzieci z małych wiosek od szkoły ponadpodstawowej.

Przywołujemy te przykładowe zastrzeżenia przeciwników reformy nie po to, aby dokonywać teraz szczegółowej ich analizy — nie taki bowiem jest cel niniejszych uwag — ale po to, aby od razu stwierdzić, iż najmniej tego rodzaju głosów krytycznych pojawia się w kręgu oświaty niepublicznej, bo właśnie w tym środowisku reforma ma najwięcej zwolenników. Zwolenników — to nie znaczy jednak bezkrytycznych wyznawców, i tu zgłaszane są przecież rozmaite wątpliwości, stawiane są znaki zapytania, postulowane rewizje i modyfikacje. Generalnie jednak nauczyciele szkół niepublicznych postrzegają proponowane przez rząd systemowe zmiany w edukacji jako właściwy kierunek przeobrażeń polskiej oświaty. Jakże jest źródło tej aprobatywnej postawy „niepublicznych” wobec reformy?

Odpowiedź jest stosunkowo prosta. Dzieje się tak, ponieważ wiele wdrażanych w ramach reformy rozwiązań od dawna funkcjonuje w szkołach społecznych i prywatnych. Bliska szkolnictwu niepublicznemu jest już sama filozofia przekształceń: dostosowanie polskiej szkoły do tempa przeobrażeń współczesnego świata i wymogów cywilizacyjnych.

Nie sposób spełnić tak określonego zamiaru bez zmiany zasadniczych celów kształcenia. Toteż twórcy reformy mocno akcentują konieczność wprowadzenia nowej orientacji w zakresie edukacyjnej teleologii. Idzie w pewnej kolejności o ograniczenie wiadomości na rzecz umiejętności, a co się z tym wiąże — o zastępowanie reprodukowania wiedzy zdolnością do jej zastosowania, także — a może przede wszystkim — w sytuacjach nowych. Takie zamierzenia przyświecały założycielom szkół nie-

**Dr Jerzy Waligóra, adiunkt
w Zakładzie Literatury XIX w.
W Instytucie Filologii
Polskiej AP, dyrektor
VIII Prywatnego Liceum
Ogólnokształcącego
w Krakowie**

publicznych po 1989 r. (obecnie funkcjonuje w Polsce ok. 2000 placówek niepublicznych, w których kształci się ok. 200 tysięcy uczniów, co stanowi 2,5% populacji uczących się — dane MEN z 1999 r.). Zajmując się kilka lat temu problemem szkolnictwa niepublicznego wobec podstawowych problemów oświaty, pisałem:

„W szkolnictwie niepublicznym podejmowane są również próby sformułowania na nowo celów kształcenia, próby to jednak — mimo iż ta kwestia ma w edukacji fundamentalne znaczenie — ograniczone, gdyż zmiany musiałyby objąć cały system oświatowy. Sektor niepubliczny to zaledwie niewielki jego wycinek, a na dodatek musi się jakoś komponować z całą resztą. Zrobiłoby się krzywdę uczniom «niepublicznym», gdyby nie mogli oni — przy przechodzeniu na wyższy stopień dostać się do szkół publicznych czy na studia. A tu nadal powszechnie króluje encyklopedyzm, zdecydowana przewaga wiedzy nad umiejętnościami, wiedzy na dodatek zupełnie niesfunkcjonalizowanej” („Ojczyzna Polaszczyna” 1995, nr 2).

I stało się. W kilka lat po napisaniu tych słów pojawiające się gdzieś tam incydentalne zmiany hierarchii celów kształcenia wprowadzone zostały jako powszechnie obowiązujący, ważny element reformy. A choć są to przeobrażenia pożądane i oczekiwane — przysparzają one jednak (zwłaszcza poza oświatą niepubliczną) wiele kłopotów właściwie wszystkim podmiotom procesu kształcenia: szkolnej administracji, nauczycielom, uczniom i rodzicom. Powód jest prosty: należy zmienić — a nie jest to łatwe — sposób myślenia o kompetencjach absolwenta szkół kolejnych szczebli edukacji. A od tego z kolei zależy fundament programowy oraz poziom wymagań na oceny szkolne, w tym i kształt wymagań egzaminacyjnych. Ten krąg zagadnień wydaje się zresztą znacznie ważniejszy, niż krytykowane często przekształcenia strukturalne w systemie oświaty (np. chętnie podejmowany przez opozycjonistów reformy problem trafności wprowadzenia nowego typu

szkoły — gimnazjum). W zakresie teraz omawianym pewne etapy zostały już w zasadzie zakończone, np. ustalenie tzw. podstawy programowej kształcenia ogólnego, inne są w trakcie realizacji, np. określanie standardów wymagań egzaminacyjnych, w tym charakteru, formy zadań do wykonania przez ucznia na egzaminie dojrzałości, którego opracowywaną teraz m.in. przez Centralną i Okręgowe Komisje Egzaminacyjne (jest ich osiem) formułę nazwano „Nową Maturą”.

Kwestia nowej wizji celów edukacyjnych prowadzi ku kolejnemu ważnemu składnikowi przemian polskiego systemu oświatowego — reformie programowej. Już realizuje się ona w gimnazjum, dla którego minister edukacji zatwierdził co najmniej po kilka programów każdego przedmiotu. I ta idea indywidualizowania programów była już wcześniej w jakiejś mierze obecna w funkcjonowaniu szkół niepublicznych, oczywiście w stopniu umożliwiającym zachowanie uprawnień szkół publicznych (chyba że chodziło o szkołę, której nadano status placówki eksperymentalnej, tam istniała duża swoboda programowa). Oprócz programów autorskich, których placówki niepubliczne szczególnie wiele wypracowały, wspomniana idea przyjmowała postać wzbogacania lekcji — prowadzonych zgodnie z obowiązującymi powszechnie programami nauczania — zajęciami dodatkowymi (są nimi formy teatralne, plastyczne, muzyczne — uzupełniające i modyfikujące treści programowe, kluby dziennikarskie, filmowe, konwersacji w językach obcych, podróźnicze, terapeutyczne dla uczniów dyslektycznych itd.).

Jest rzeczą oczywistą, iż możliwość wyboru przez nauczycieli programów nauczania o różnicowanej jakości i możliwościach wzmacniania konkurencyjność szkół, zgłaszanych i realizowanych przez nie ofert edukacyjnych. Nie trzeba dowodzić, że konkurowanie, działanie na wolnym rynku oświatowym to chleb powszedni podmiotów niepublicznych.

Wspomniano już wcześniej o ważnej w życiu szkoły kwestii oceniania. I w tej materii

wprowadzono indywidualizację, od tego roku każda szkoła opracowuje własny wewnętrzny system oceniania, w którym nieskrępowanej decyzji rady pedagogicznej pozostawiono m.in. zarówno skalę i formę ocen szkolnych (z wyjątkiem końcoworocznych), jak i strukturę roku szkolnego — może być więcej niż dwa okresy klasyfikacyjne. Jeśli ktoś pamięta, jaką batalię toczyli twórcy szkół niepublicznych o możliwość stosowania własnej skali ocen (w tym i ocen opisowych), nie trzeba mu uświadamiać zbieżności ich dążeń z podjętymi w ramach reformy decyzjami władz oświatowych. Myślę, że i wprowadzenie oceniania zewnętrznego, zobiektywizowanego (np. część zewnętrzna przyszłego egzaminu dojrzałości) — mimo pewnych obaw z tym związanych — w ostatecznym rachunku sprzyjać będzie szkołom niepublicznym, pozwoli im bowiem na rzetelny (a nie, jak dziś często się zdarza, oparty z jednej strony na uprzedzeniach, z drugiej na idealizacji), ogłód swojej edukacyjnej skuteczności oraz ewentualną weryfikację stosowanych programów i metod kształcenia.

Pozostaje wreszcie na koniec — a przedstawiamy tylko wybrane aspekty reformy — zagadnienie systemu finansowania edukacji. I w tym zakresie mówi się o poczynaniach reformatorskich, powiedzmy jednak od razu, iż proponowane zmiany nie satysfakcjonują środowiska oświaty niepublicznej, jak dotąd wyraźnie przez państwo finansowo dyskryminowanego. Proponowany wariant bonu oświatowego (a o taką formę subsydiowania szkolnictwa oświata niepubliczna upomina się od dawna, gdyż to rozwiązanie pozwoliłoby znacząco obniżyć czesne) tylko w części spełnia oczekiwania środowiska, które najchętniej widziałoby tu dotowanie działalności wszystkich — publicznych i niepublicznych — placówek oświatowych, wedle zasady „za każdym uczniem podąża określona kwota pieniężna”.

Trudno dziś wyrokować, jakie decyzje ostatecznie zapadną, byłoby jednak dobrze, aby wybrany do realizacji wariant bonu edukacyjnego był jak najbliższy przywołanej przed chwilą zasadzie.

Jerzy Waligóra

Prawo o szkolnictwie wyższym — mity a rzeczywistość

O projektach ustaw o szkolnictwie wyższym mówi dr Andrzej Grząślewicz

Dwa projekty i jedna nowelizacja

W kancelarii Sejmu, w Biurze Studiów i Ekspertyz został złożony w grudniu 1999 r. jedyny gotowy projekt ustawy *Prawo o Szkolnictwie Wyższym*, opracowany przez Krajową Sekcję Nauki NSSZ „Solidarność”. Także posłowie SLD złożyli do łaski marszałkowskiej projekt nowelizacji obecnej ustawy, proponując pewne zapisy związane głównie z wymuszonymi przez Konstytucję zmianami w systemie odpłatności za studia. Jest to jednak nowelizacja fragmentaryczna.

Od ponad roku pojawiają się różne wersje projektu ustawy opracowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Pierwszy z nich przedstawił na spotkaniu w naszej uczelni

minister edukacji prof. Mirosław Handke. Był to projekt całościowy obejmujący system szkolnictwa wyższego oraz stopnie i tytuły naukowe. Proponował różne zmiany dotyczące kariery naukowej i stopni naukowych, które zostały potem ostro skrytykowane szczególnie przez środowisko Polskiej Akademii Nauk. W rezultacie obecny, dziewiąty już projekt ministerialny pomija problematykę stopni i tytułów naukowych.

KRASP a Rada Główna

Usytuowanie KRASP (Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich) jest jedną z tych spraw, które różnią projekty MEN i KSN. W projekcie Ministerstwa Konferencja Rektorów, a mówiąc dokładniej — jej prezydium, przejmując prawie wszystkie dotychczasowe obowiązki Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego: opiniodawcze, wnioskodawcze i decyzyjne. W opinii KSN takie formalne, ustawowe umocowanie KRASP nie tylko nie jest konieczne, lecz nawet szkodliwe. Nie można bowiem stowarzyszeniu pracodawców nadawać uprawnień ciała samorządowego, jakim jest Rada Główna. Rektorzy wybierani są do kierowania uczelniami i to zapewnia im dostateczną ilość obowiązków, natomiast autorytet i ciało nieformalne, jakim jest obecny KRASP winien być wyłącznie pochodną autorytetu jego członków. Dlatego w projekcie KSN nie ma Konferencji Rektorów. Pozostaje Rada Główna z obecnymi zadaniami.

Akredytacja

W projekcie MEN obecna Rada Główna Szkolnictwa Wyższego została przekształcona



Dr Andrzej Grząślewicz, ur. 1939 w Grudziądzu. Studiował matematykę w WSP w Krakowie, doktorat na UJ (1974), adiunkt w Instytucie Matematyki AP, członek Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego (1970-1993), obecnie członek Rady Krajowej Sekcji Nauki NSSZ „Solidarność”, współautor przygotowanego przez KSN projektu *Prawa o Szkolnictwie Wyższym*.

w Radę Główną Akredytacyjną, a jej zadania mają być związane, ogólnie biorąc, z oceną jakości szkół wyższych, prowadzonych przez nie kierunków studiów, a także akredytacją. Na świecie jest wiele instytucji akredytacyjnych, na ogół pozarządowych i nie finansowanych przez budżet. Na przykład w systemie amerykańskim, do którego nasz system szkolnictwa wyższego jest bardzo zbliżony, ze względu na jego rozproszenie i ogromną ilość uczelni niepublicznych, nie ma centralnej, państwowej instytucji akredytacyjnej; istnieje natomiast wiele niepaństwowych instytucji akredytacyjnych (np. stowarzyszenia inżynierów, nauczycieli itp.). Uczelnia nie musi poddawać się procedurze akredytacyjnej, natomiast system kredytów bankowych dla studentów uprzywilejowuje słuchaczy tych uczelni, które poddały się ocenie i w sposób pośredni wymusza staranie się przez uczelnię o uzyskanie akredytacji. Ponadto posiadanie bądź nie akredytacji wpływa na poziom finansowania uczelni ze środków publicznych. U nas zdecydowano się na akredytację centralną, co znalazło wyraz zarówno w projekcie MEN jak i KSN. Projekt „solidarnościowy”, proponując powołanie Komisji Akredytacyjnej, rozszerza obszar jej działania również na sprawy naukowe, przekazując jej funkcje w zakresie stanowienia i kontroli instytucji przyznających stopień naukowy doktora.

Stopień doktora

W projekcie KSN rezygnuje się z habilitacji — jako „drugiego” — doktoratu oraz z tytułu naukowego profesora, pozostawiając doktorat jako jedyny stopień naukowy. Tak jest w większości krajów europejskich, a także w USA, Kanadzie czy Australii. I tak np. we Francji po 1984 roku habilitacją nazywa się niekiedy uprawnienie do kierowania zespołami badawczymi, nie wiąże się to jednak z koniecznością przygotowywania specjalnej, dodatkowej rozprawy. Również w Niemczech w 1998 roku prawo federalne zniosło wymóg habilitacji od kandydatów na stanowiska uniwersyteckie.

W projekcie KSN nie można odebrać uzyskanego w uprawnionej instytucji doktoratu (tak jak to jest obecnie z habilitacją), można natomiast pozbawić jednostkę uprawnień do doktoryzowania.

Sprawa zmiany struktury stopni naukowych była w Polsce rozważana od dłuższego czasu, a w środowisku „Solidarności” od samego początku. Przekonanie o tym, że należy stopniowo odchodzić od habilitacji podzielał w swoich wypowiedziach również Minister Edukacji. Na fakt, że nasz system stopni i tytułów naukowych jest przestarzały i kosztowny, zwracają uwagę eksperci międzynarodowych organizacji gospodarczych. Okazuje się bowiem, że tylko w Polsce proponuje się pozostawienie podwójnego doktoratu.

Przeciwnicy projektu KSN mówią, że habilitacja jest potrzebna dla utrzymania wysokiego poziomu doktoratów. Nie ma jednak żadnych danych, które upoważniałyby do stwierdzenia, że doktorat na Zachodzie, gdzie nie ma habilitacji przygotowywany na ogół w trakcie 4–5-letnich studiów doktoranckich jest na wyższym niż u nas poziomie. Przeciwnie, uważa się, że są to poziomy porównywalne. Nasz projekt również przewiduje studia doktoranckie jako główną drogę do doktoratu. Dla zapewnienia odpowiednio wysokiego poziomu doktoratu przewidujemy konieczność opublikowania rozprawy doktorskiej, a także umieszczenie informacji o miejscu i terminie obrony, wraz z obszernym streszczeniem i recenzjami w ogólnodostępnej naukowej sieci informatycznej.

Problem pojawia się gdzie indziej. Daje się zauważyć, że na Zachodzie młodzi ludzie wcześniej uzyskują wysokiej rangi rezultaty naukowe, być może dlatego, że nie przygotowują latami habilitacji koncentrując się na wynikach naukowych (które będą się przekładały na ich losy życiowe). W tamtych systemach przy zatrudnieniu główną rolę odgrywają referencje i rezultaty naukowe kandydata, nie zaś uzyskane kiedyś stopnie czy tytuły. W tej sytuacji doktorat pozwala kandydatowi na nauczyciela akademickiego odpowiedzieć sobie na pytanie, czy wybrał właściwą drogę życiową.

Mit habilitacji

U nas funkcjonuje mit, że habilitacja jest zapisana w polskiej tradycji. Mit ten łatwo rozwiać przytaczając sformułowanie zawarte w ustawie polskiej z 15 marca 1933 roku dotyczące systemu stopni naukowych: „Akademickie stopnie naukowe są dwa: niższy i wyższy. Statut szkół artystycznych może nadawanie stopni ograniczyć do stopnia niższego. Stopniem wyższym we wszystkich szkołach akademickich jest stopień doktora, który można otrzymać po uzyskaniu stopnia niższego (...) Stopień magistra może być jednocześnie uznany jako stopień zawodowy”. I to jest nasza polska tradycja.

Zgodnie z przytoczoną przedwojenną ustawą habilitacja była lokalnym uprawnieniem do prowadzenia wykładów na określonym wydziale, uprawnieniem, którego nie można było w sposób bezpośredni przenieść na inny wydział czy do innej uczelni.

Natomiast władze powojennej Polski w latach sześćdziesiątych wprowadziły dwa stopnie naukowe, doktora i doktora habilitowanego, kopiując wzory radzieckie — kandydata nauk i doktora nauk. W ten sposób powstała również Polska Akademia Nauk jako centralna instytucja mająca tworzyć naukę. Takiej instytucji nie ma w świecie zachodnim. Są korporacje uczonych, jak Akademia Francuska, czy brytyjska Akademia Królewska. Ich odpowiednikiem w Polsce międzywojennej była Polska Akademia Umiejętności, która dzisiaj próbuje odzyskać dawną pozycję.

Kariera zawodowa

Kolejna sprawa, która różni projekty MEN i KSN, dotyczy kariery akademickiej. Projekt MEN nie podejmuje tego problemu, utrzymując dotychczasowe stanowiska i stopnie naukowe na uczelni. W projekcie KSN wprowadzono odpowiedniki stanowisk występujące w systemie anglosaskim: profesora pomocniczego, profesora nadzwyczajnego i profesora zwyczajnego, wszystkie wymagające

stopnia naukowego doktora. Projekt dopuszcza także stanowisko asystenta, wydaje się jednak, że z czasem będzie ono zanikać, zniknie bowiem potrzeba doktoryzowania magistra dla uzasadnienia wniosku o tytuł profesora. Obecny asystent-magister stanowi kuryozum w systemie oświatowym, na żadnym bowiem innym poziomie absolwent szkoły nie uzyskuje natychmiast prawa do nauczania w tej szkole.

W przepisach przejściowych projekt solidarnościowy przewiduje, że nauczyciele akademicy z tytułem naukowym profesora będą zatrudnieni na stanowisku profesora zwyczajnego, mający stopień naukowy doktora habilitowanego — na stanowisku profesora nadzwyczajnego, a adiunkci i starsi wykładowcy ze stopniem naukowym doktora — na stanowisku profesora pomocniczego.

Projekt KSN nie przewiduje podziału nauczycieli akademickich na naukowo-dydaktycznych i dydaktycznych wychodząc z założenia, że każdy powinien mieć możliwość poświęcenia się bądź to nauce, bądź dydaktyce, w zależności od własnej kondycji i potrzeb uczelni czy instytutu. Stąd też wynika wniosek, że pracę dydaktyczną powinno się cenić tak samo jak naukową; taką zasadę przyjęły uczelnie na Zachodzie.

Stosunek pracy

Według projektu KSN umowy o pracę nauczycieli akademickich zatrudnionych na stanowiskach profesorskich oraz starszego wykładowcy winny być zawierane na zasadzie mianowania na czas nieokreślony, przy czym nauczyciel akademicki mógłby wybrać także zatrudnienie na podstawie umowy o pracę. Nauczyciele mianowani ubiegający się o dodatkowe zatrudnienie powinni jednak uzyskać na to zgodę rektora. Projekt MEN stabilizuje poprzez mianowanie tylko osoby zatrudnione na stanowisku profesora zwyczajnego, pozostałe zatrudnione są poprzez umowę o pracę. Tu znów pojawia się mit, że na Zachodzie przeważa zatrudnienie kon-

traktowe. W trakcie seminarium polsko-amerykańskiego w 1999 r. amerykańscy koledzy poinformowali nas, że w uczelniach publicznych 70% nauczycieli akademickich posiada stabilne formy zatrudnienia i że chce się tę formę zatrudnienia rozszerzać, doceniając znaczenie lokalnego środowiska naukowego.

Obowiązki i świadczenia

W kwestii obowiązków i świadczeń projekt KSN obstaje przy utrzymaniu zróżnicowanego pensum dydaktycznego dla nauczycieli akademickich (180–270 — profesorowie i asystenci w uczelniach akademickich; 240–540 — w uczelniach zawodowych). 30-godzinny tydzień pracy przewidywany w projekcie MEN jest nierealny (w konsekwencji karta zegarowa?) i nie odpowiada specyfice pracy w środowisku akademickim.

Projekt KSN przewiduje dla profesora zwyczajnego dziesięciokrotność, natomiast dla profesora pomocniczego siedmiokrotność najniższego wynagrodzenia w danym okresie. Wynagrodzenie pozostałych pracowników jest ustalane przez uczelnie.

Projekt MEN jako podstawę przyjmuje wynagrodzenie asystenta, równe co najmniej średniej płacy w gospodarce narodowej, natomiast dla pozostałych stanowisk minimalne wynagrodzenie ustala minister.

Odpłatność za studia

Projekt „solidarnościowy” przewiduje, że bezpłatnymi studiami będą te, które mieszczą się w limicie miejsc dotowanych przez budżet państwa. Próbując wyjść naprzeciw zapisowi konstytucyjnemu o bezpłatnej nauce w uczelniach publicznych, projekt zakłada, że taka możliwość powinna zaistnieć za dziesięć lat, jeżeli nakłady państwa na szkolnictwo wyższe będą sukcesywnie wzrastać. Uczelnie publicz-

ne mogą w okresie owych 10 lat przyjmować na studia płatne, jeżeli zapewnią studentom warunki ustalone przez Komisję Akredytacyjną. Projekt ministerialny przyjmuje podobne rozwiązanie, nie przewidując jednak w przyszłości realizacji konstytucyjnego zapisu o bezpłatnych studiach jako podstawowej formy wyższego szkolnictwa publicznego.

Refleksje

Konieczność zmian w systemie prawnym dotyczącym szkolnictwa wyższego nie budzi wątpliwości. Stąd w projektach MEN i KSN wiele zapisów jest podobnych. Jednak w sprawach podstawowych występują zasadnicze różnice, które nie pozwalają na ujednolicenie tych projektów. Projekt ministerialny jest wyraźnie zachowawczy, „solidarnościowy” natomiast zwrócony ku przyszłości. Warto zwrócić uwagę na fakt, że o tym, jakie będzie polskie szkolnictwo wyższe w przyszłości przesądzą głównie obecni doktorzy habilitowani i profesorowie tytularni, gdyż tylko oni w najbliższym okresie, zgodnie z projektem KSN, posiadać będą tzw. uprawnienia walidacyjne (przysługujące osobie, która wypromowała przynajmniej jednego doktora), decydujące o przyznaniu jednostce uprawnień do doktorowania.

Zmierzamy do Europy i musimy myśleć o tym, kto będzie uczył rosnącą rzeszę naszych studentów, skoro już 46 % profesorów zwyczajnych wchodzi w wiek emerytalny, a dalsze 25 % zbliża się do 65 roku życia. Warto również zadać sobie pytanie, gdzie pójdą pracować za dziesięć lat najzdolniejsi polscy doktorzy, kiedy otworzą się przed nimi granice i perspektywy wysokich wynagrodzeń za granicą bez obowiązku habilitacji.

Notował Michał Zięba

O Małopolskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

mówi Jerzy Lackowski — małopolski kurator oświaty

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli powstało w wyniku przekształcenia Ośrodków Metodycznych w Krakowie, Nowym Sączu i Tarnowie. Nastąpiła wyraźna zmiana w formule organizacyjnej: obecnie MCDN jest zakładem budżetowym kierowanym przez dyrektora i trzech zastępców, z których każdy kieruje jednym z trzech Ośrodków Doskonalenia Nauczycieli. Planujemy również uruchomienie czwartego, wchodzącego w skład MCDN Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Oświęcimiu, który działałby w zachodniej części Małopolski, czyli w powiatach dawnego województwa bielskiego i katowickiego.

Nie zmienił się zakres zadań związanych z doradztwem i pomocą dla nauczycieli. W tej chwili wszystkie ośrodki koncentrują się na tej działalności, którą wcześniej prowadziły w formule Wojewódzkich Ośrodków Metodycznych. Dominują sprawy związane z doskona-

leniem nauczycieli. Ośrodki z Małopolski, które stworzyły MCDN, są bardzo aktywne, mają dobrą kadrę i są przygotowane do rozmaitych działań. Wśród form doskonalenia, które były objęte grantami marszałkowskimi w ubiegłym roku, wiele było przez nie realizowanych.

Obecnie problemem jest doradztwo metodyczne dla nauczycieli, nie tyle ze względów merytorycznych, ile ze względów finansowych i organizacyjnych. Nauczyciele, którzy są doradcami, którzy współpracują lub współpracowali z ośrodkami metodycznymi, to ludzie, którzy nie są zatrudnieni w MCDN. W macierzystej szkole nauczyciele ci mają obniżone pensum dydaktyczne, w zamian za to zajmują się doradztwem metodycznym.

W tej chwili powstają projekty tak zwanych powiatowych centrów przedmiotowo-metodycznych. Pierwsze z nich powstały w powiecie tarnowskim i chrzanowskim. Przedsięwzięcia te są niezmiernie ciekawe — to powiaty przejmują w nich koordynację doradztwa metodycznego. Powstają porozumienia między powiatem a gminą lub porozumienia międzygminne i międzypowiatowe.

Myślę o trochę innej formule pracy MCDN. Centrum powinno być mocniej powiązane z uczelniami kształcącymi nauczycieli. Pod tym względem mamy w Krakowie bardzo dobrą sytuację. Także poza Krakowem rozwinęły się wyższe szkoły zawodowe aktywnie pracujące z nauczycielami. W samym Krakowie jest nie tylko Uniwersytet Jagielloński i Akademia Pedagogiczna, istnieje również Centrum Psychologiczno-Pedagogiczne na Politechnice Krakowskiej, mamy bardzo dobrze działające struktury pracujące z nauczycielami na Akademii Górniczo-Hut-



Jerzy Lackowski

niczej i na Akademii Ekonomicznej. Poprzez współpracę z tymi środowiskami MCDN może stać się bardzo dobrą placówką usługową dla nauczycieli. Jest to ważne szczególnie teraz, gdy mamy do czynienia z dużymi zmianami w systemie szkolnym i gdy trzeba nauczycieli przygotować do tych zmian.

Myślę również, że istnieje potrzeba stworzenia miejsca (do współpracy musiałaby się włączyć Wojewódzka Biblioteka Pedagogiczna), w którym nauczyciel zyskałby poradę metodyczną, np. co do wyboru programu, czy podręcznika. Sądzę, że należałoby stworzyć system pomocy metodycznej dla nauczycieli przygotowujących programy autorskie.

Mam nadzieję, iż już niebawem zaczniemy dyskutować o formule nauczania poszczególnych przedmiotów lub bloków przedmiotowych w reformowanej szkole. O tym mówi się bardzo mało. Reforma szkolnictwa kojarzy się na razie ze zmianami organizacyjnymi, ze zmianami w finansowaniu, natomiast kluczem do sukcesu są zmiany programowe.

Trzeba powiedzieć, że nikt nie jest specjalistą „na zawsze”, każdemu potrzebna jest pomoc metodyczna i merytoryczna. Marzę o tym, byśmy co jakiś czas organizowali np. warsztaty dla nauczycieli przedmiotów przyrodniczych, w których pokazywalibyśmy, jak przeprowadzać za pomocą prostych przyrządów ciekawe eksperymenty. Nauczyciele przedmiotów przyrodniczych często nie prowadzą eksperymentów i to między innymi powoduje, że uczniowie nie lubią fizyki czy chemii.

Wyobrażam sobie MCDN jako punkt znajdujący się w środku wielokąta, w którego wierzchołkach znajdują się poszczególne uczelnie zajmujące się pracą z nauczycielami. Małopolskie Centrum powinno być w dobrej interakcji z uczelniami, żeby wykorzystywać uczelniane doświadczenia. Centrum może też badać potrzeby nauczycielskie i organizować odpowiednie formy doskonalenia. Zakres zadań, jakie stoją przed tą placówką, jest bardzo duży. Cały czas mam nadzieję, że nie będzie tak, jak było z ośrodkami meto-

dycznymi, które działały trochę obok uczelni. Nie można dobrze przygotować nauczyciela bez ich pomocy.

Mam nadzieję, że już niebawem dożyjemy czasów, kiedy wszyscy uczący będą absolwentami wyższych uczelni. Żle się stało, że do 2006 r. umożliwiono pracę nauczycielom, którzy nie mają pełnych kwalifikacji. Tak na marginesie, rozmawiam przecież z przedstawicielką pisma Akademii Pedagogicznej, muszę powiedzieć, że niepokojące jest to, że absolwenci Akademii Pedagogicznej czy Uniwersytetu Jagiellońskiego mogą mieć w tej chwili kłopoty z otrzymaniem pracy w szkole, tymczasem w szkołach tkwią ludzie, którzy nie mają pełnych kwalifikacji. Zapominano o tym, że aby być dobrym nauczycielem, trzeba mieć dobre przygotowanie merytoryczne. Oczywiście dobry nauczyciel powinien mieć osobowość, życzliwość w stosunku do tych, z którymi pracuje, umieć nawiązać kontakt z uczniami — ale bez dobrej wiedzy nie ma dobrego nauczyciela. Sprawdziłem to wśród nauczycieli uczących bliskich mi przedmiotów — fizyki, matematyki i informatyki. Jeżeli chodzi o wyniki nauczania fizyki czy matematyki sytuacja jest bardzo niepokojąca. W tych przedmiotach mamy bardzo dużo uczniowskich niepowodzeń. Tymczasem w szkołach podstawowych na prowincji około 1/3 nauczycieli przedmiotów przyrodniczych nie ma kierunkowego przygotowania. W szkołach średnich tego problemu już nie ma. W szkołach podstawowych prowadzimy rozmowy, wręcz boje, z nauczycielami, którzy chcą uczyć w gimnazjum, ale nie mają przygotowania kierunkowego. Ale równocześnie warto zauważyć, że ponad 1/5 nauczycieli ma przygotowanie do prowadzenia dwóch przedmiotów. Z kwalifikacjami jest lepiej w grupie nauczycieli młodszych. Wśród tych, którzy mają staż pracy nie dłuższy niż 10 lat praktycznie nie ma ludzi bez kwalifikacji.

Spisała Urszula Lisowska

Urszula Lisowska

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Krakowskie środowisko akademickie utrzymuje ścisły kontakt z oświatą. Jednym z przykładów jest współpraca Akademii Pedagogicznej w Krakowie z Małopolskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Reforma administracyjna kraju, utworzenie Województwa Małopolskiego oraz wzrost zapotrzebowanie na różne formy kształcenia i doskonalenia nauczycieli spowodowały konieczność zmian w instytucjach odpowiedzialnych za organizację ustawicznego kształcenia pracowników oświaty. Jedną z nich była decyzja przekształcenia z dniem 1 marca 2000 r. Wojewódzkich Ośrodków Metodycznych w Krakowie, Tarnowie i Nowym Sączu w Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli z siedzibą w Krakowie.

W Uchwale Sejmiku Województwa Małopolskiego z 24 stycznia 2000 r. czytamy: „Objęcie całego województwa w nowych granicach administracyjnych działaniem jednej placówki doskonalenia nauczycieli przyczyni się do integracji dotychczasowych systemów organizacyjnych doradztwa i doskonalenia nauczycieli, umocni działania zmierzające do nadania regionalnego wymiaru edukacji na terenie województwa”.

Celem działalności MCDN jest podnoszenie poziomu zawodowego nauczycieli województwa małopolskiego, inicjowanie i popieranie wszelkich zmian, form, metod i środków nauczania, prowadzenie doradztwa organizacyjnego, metodycznego i przedmiotowego. Do najważniejszych statutowych zadań MCDN należą: organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego nauczycieli i kadry kierowniczej publicznych i niepublicznych szkół i placówek oświatowych, prowa-

dzenie kursów kwalifikacyjnych, także we współpracy ze szkołami wyższymi i zakładami kształcenia nauczycieli, wymiana doświadczeń z zakresu funkcjonowania systemu oświatowego z krajowymi i zagranicznymi partnerami, organizowanie współpracy i wymiany doświadczeń między nauczycielami, szkołami, placówkami oświatowymi.

Organem sprawującym nadzór pedagogiczny nad MCDN jest Małopolski Kurator Oświaty. Nadzór finansowy, merytoryczny i organizacyjny sprawuje dyrektor powoływany przez Zarząd Województwa Małopolskiego. Kieruje on działalnością MCDN przy pomocy wicedyrektora MCDN oraz wicedyrektorów ds. Ośrodków Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie, Tarnowie i Nowym Sączu.

Dyrektor MCDN jest odpowiedzialny za komórki organizacyjne powołane do planowania, monitoringu i zarządzania jakością; marketingu oświatowego; koordynacji współpracy z uczelniami, instytucjami krajowymi i zagranicznymi odpowiedzialnymi za edukację; działalności wydawniczej; stopnie specjalizacji zawodowej oraz finanse i księgowość.

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli jest zakładem budżetowym z wyodrębnionymi organizacyjnie i finansowo oddziałami. Jego działalność jest finansowana ze środków budżetu Województwa Małopolskiego oraz dochodów własnych.

MCDN tworzą trzy jednostki organizacyjne — Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie (wicedyrektor mgr Irena W. Urban), w Tarnowie (wicedyrektor mgr Tadeusz Wicki) i w Nowym Sączu (wicedyrektor mgr Włodzimierz Skórski).

Przekształcenie Wojewódzkich Ośrodków Metodycznych w Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli to nie tylko reorganizacja istniejących działów, ale także tworzenie nowych. Obecnie trzon instytucji stanowią dwa działy merytoryczne: Dział Planowania Strategicznego i Zarządzania Jakością oraz Dział Marketingu Oświatowego, Współpracy z Instytucjami Nauki, Edukacji i Współpracy Zagranicznej; ponadto do struktury MCDN należą: Dział Finansowo-Księgowy, Dział Administracji i Obsługi oraz Wydawnictwo.

Obecnie w Małopolskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli prowadzona jest diagnoza zasobów materialnych i kadrowych oddziałów w Krakowie, Tarnowie i Nowym Sączu, której konsekwencją jest dostosowywanie ich struktury oraz struktury zatrudnienia do zapisów statutu MCDN. We wszystkich oddziałach dobiega końca realizacja zaplanowanych na bieżący rok szkolny form doskonalenia. „Zgłosiliśmy również 34 projekty edukacyjne w obszarach tematycznych określonych w konkursie II edycji grantów edukacyjnych ogłoszonych przez marszałka województwa małopolskiego, w tym 4 projekty kursów kwalifikacyjnych dla oświatowej kadry zarządzającej oświatą oraz kandydatów do pełnienia funkcji kierowniczych” mówi dyrektor MCDN mgr Danuta Sołtys.

Trwają także prace nad ofertą form doskonalenia, którą MCDN pragnie zaoferować małopolskiemu środowisku oświatowemu w roku szkolnym 2000/2001. Będzie ona dotyczyć zarówno obszarów związanych z realizacją i ewaluacją I etapu reformy, jak i przygotowanie kadry oświatowej i placówek ponadgimnazjalnych do wdrażania II etapu reformy polskiego systemu edukacji. W ofercie MCDN oprócz form doskonalenia dla nauczycieli i kadry kierowniczej znajdują się propozycje dla doradców metodycznych, pracowników nadzoru pedagogicznego oraz w zupełnie nowym obszarze kształcenia ustawicznego — edukacji na odległość.

Dyrekcję niepokoi los doradców metodycznych współpracujących z poszczegól-

mi oddziałami MCDN. Pracownicy MCDN oczekują na prężne działanie zespołu przygotowującego koncepcję doradztwa metodycznego w Małopolsce. Projekt nowego rozporządzenia o placówkach doskonalenia pozwoli na uzupełnienie lub korektę koncepcji pracy MCDN oraz odpowiednie zaplanowanie działań placówki zgodnie z potrzebami środowiska oświatowego i preferencjami wynikającymi z reformowania polskiego systemu edukacji.

Zadania, jakie stoją przed wojewódzką placówką doskonalenia w nowej rzeczywistości oświatowej, wymagają wysoko kwalifikowanej kadry pedagogicznej. Wspieranie rozwoju zawodowego konsultantów i doradców metodycznych zajmuje znaczące miejsce w koncepcji pracy MCDN: „W hierarchii zawodowej pracowników naszej placówki doskonalenia pojawiają się osoby koordynatorów ds. szkoleń przygotowane w ogólnopolskim Programie Forum *Wspieranie rozwoju kadry – strategia dla placówek doskonalenia* realizowanym przez CODN” — informuje Danuta Sołtys.

Warto wspomnieć o dwóch najważniejszych działach MCDN:

Kierownikiem Działu Planowania Strategicznego i Zarządzania Jakością jest mgr Bogumiła Surowiec. Polityka personalna i merytoryczna, projektowanie elementów systemu zarządzania jakością, przygotowanie placówki do akredytacji, projektowanie programów szkoleń oraz ich organizacja, ewaluacja i doskonalenie — to główne zadania tego działu.

Działem Marketingu Oświatowego, Współpracy z Instytucjami Nauki, Edukacji i Współpracy Zagranicznej kieruje mgr Alicja Rychlicka. Do zadań tego działu należy w szczególności badanie potrzeb i oczekiwań nauczycieli, koordynowanie projektowania i promowania oferty edukacyjnej oraz działań placówki jak również współpraca z krajowymi i zagranicznymi instytucjami i organizacjami odpowiedzialnymi za kształcenie i doskonalenie nauczycieli. Alicja Rychlicka uważa, że duże znaczenie w przypadku usług

oświatowych ma kształtowanie wizerunku instytucji, a także ustawiczne podnoszenie kompetencji zawodowych kadry dydaktycznej. Kierownik działu zamierza wziąć udział w ogólnopolskim Programie Forum *Wspieranie rozwoju kadry*, by móc w przyszłości koordynować szkolenia wewnętrzne w placówkach doskonalenia nauczycieli MCDN.

Wśród uczelni i instytucji oświatowych, z którymi współpracuje MCDN jest Akademia Pedagogiczna w Krakowie. Kierunki współpracy między tymi dwiema instytucjami charakteryzuje lista przykładów przygotowana przez A. Rychlicką:

- Pracownicy naukowo-dydaktyczni Akademii Pedagogicznej prowadzą zajęcia dydaktyczne w zakresie różnych form doskonalenia nauczycieli, organizowanych przez MCDN,

- Konsultanci z Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie (mgr Irena Urban, mgr Grażyna Węglarczyk) prowadzą zajęcia na studiach podyplomowych organizowanych przez Akademię Pedagogiczną,

- Doradca metodyczny mgr Ewa Bubak współpracuje od kilku lat z Instytutem Techniki ucząc studentów metodyki nauczania techniki

- Funkcję przewodniczącego Komisji ds. Stopni Specjalizacji Zawodowej Nauczycieli pełnił przez wiele lat prof. Władysław Błasiak z Instytutu Fizyki AP,

- W pracach Komisji ds. Stopni Specjalizacji Zawodowej Nauczycieli uczestniczyło wielu specjalistów przedmiotowych z AP, m.in. prof. Halina Bursztyńska — język polski, prof. Maciej Kawka — pedagogika wczesnoszkolna, prof. Sławomir Mazur — wychowanie obronne, prof. Maria Konopka — praca biblioteczna, dr Janina Mazur — historia

- AP organizuje konkurs przedmiotowy z fizyki dla uczniów szkół ponadpodstawo-

wych, a doradcy metodyczni udzielają pomocy organizacyjnej. Pracownicy AP recenzują zestawy zadań do konkursów przedmiotowych dla szkół podstawowych.

- Pracownicy AP piszą artykuły do dwumiesięcznika MCDN „Hejnał Oświatowy”,

- W skład rady redakcyjnej „Hejnału Oświatowego” wchodzi dwoje pracowników AP: prof. Marian Śnieżyński z Katedry Pedagogiki i dr Elżbieta Mikoś z Instytutu Filologii Polskiej (do niedawna nauczyciel konsultant),

- Rozwija się współpraca związana z przygotowaniem ekspertyzy na temat aspiracji edukacyjnych młodzieży z województwa małopolskiego (dr Elżbieta Mikoś z AP i dr Małgorzata Feiner z MCDN),

- Powstają wspólne publikacje adresowane do nauczycieli (dr Maria Chymuk i dr Małgorzata Feiner),

- Działają punkty konsultacyjne dla studentów AP w Ośrodkach Doskonalenia Nauczycieli w Nowym Sączu i Tarnowie.

Współpraca między AP i MCDN odbywa się bez formalnego porozumienia o zasadach i formach współpracy — zaznacza Alicja Rychlicka. Dyrektor MCDN Danuta Sołtys również uważa, że dla małopolskiego środowiska oświatowego takie porozumienie jest bardzo wskazane. AP zajmuje się kształceniem nauczycieli, a oferta MCDN odnosi się do rozwiązań praktycznych, niezbędnych w codziennej pracy nauczyciela. Należałoby rozważyć możliwość organizowania w przyszłości wspólnych konferencji i spotkań służących wymianie doświadczeń. Dla obu instytucji najważniejszy jest bowiem nauczyciel i to powinno wytyczać szlak wspólnych działań.

Urszula Lisowska

Robert Małoszowski

Komputer jako narzędzie pracy nauczyciela

Problematyka, którą chciałbym w tym artykule zaprezentować, budzi moje zainteresowanie od czasu, kiedy zająłem się tworzeniem obrazów przy pomocy komputera i programów graficznych. Było to wtedy nowością, dzisiaj stanowi dość popularną formę ekspresji artystycznej, wiele też zmieniło się w tym zakresie w edukacji i prezentacjach materiałów o charakterze dydaktycznym.

Komputer staje się obecnie jednym z podstawowych środków edukacji. Warto więc przyjrzeć się problemom związanym z zastosowaniem multimediów po to m.in., by wyznaczyć obszar ich wykorzystania. Nie tylko dlatego, że rewolucja informatyczna powoduje gwałtowne przemiany w edukacji, ale przede wszystkim z tego powodu, że większość zjawisk o charakterze edukacyjnym, które są z tą rewolucją związane, występuje poza szkołą czy uczelnią. Obserwujemy, mówiąc najkrócej, pewien rozróżnienie między kompetencjami ucznia i nauczyciela. Pod tym względem uczniowie bardzo często wyprzedzają swoich nauczycieli, orientując się bardzo dobrze w różnych możliwościach zastosowania komputera i urządzeń peryferyjnych. Paradoksalnie, podczas gdy młodzi ludzie coraz powszechniej kreują swe wirtualne oblicza w postaci stron WWW, wielu nauczycieli zachowuje się tak, jakby nie wiedzieli o istnieniu szkolnych pracowni komputerowych.

Truizmem jest twierdzenie, że dostęp do informacji uzyskujemy dziś przede wszystkim za pośrednictwem mediów: telewizji, czasopism, multimedialnych programów komputerowych, Internetu. Rozwój w dziedzinie informatyki stwarza nieograniczone wręcz możliwości dostępu do informacji, zmagazy-

nowanych m.in. w multimedialnych bazach danych na całym świecie. Nauczyciel musi więc oswoić się z nowoczesnymi urządzeniami, które w niedalekiej przyszłości staną się nie tylko podstawowym narzędziem jego pracy, ale i ważnym czynnikiem rozwoju intelektualnego.

Istotną zaletą wykorzystania komputera w edukacji jest możliwość interaktywnego sposobu uczenia się. Polega on na zmianie przebiegu programu i kreowaniu własnych pomysłów. Podstawową formą systemów interaktywnych jest hipertekst oznaczający taką formę zorganizowanej informacji, która umożliwia korzystanie z niej przez nawigację czyli swobodne (podporządkowane potrzebom użytkownika), a nie wynikające ze struktury, w jaką ułożone zostały informacje, poruszanie się poprzez złożoną wielowarstwową strukturę tej organizacji (...) Proces komunikacji przyjmuje charakter gry, funkcja poznawcza zostaje uzupełniona o autopoźnawczą, a porozumienie przyjmuje postać współuczestnictwa, tak samo jak lektura, porozumiewanie się jest procesem kreowania sensu, działalnością w istotny sposób twórczą” (Umberto Eco).

Dodać warto, że uczniowie bawiąc się multimedialnymi programami komputerowymi wykazują szczególną zdolność do szybkiego zapamiętywania funkcji i samodzielniego szukania informacji. Jest to wartość, której nikt nie powinien lekceważyć, zwłaszcza nauczyciel, zobowiązany do takiego przygotowania lekcji, by informacje zdobywane przez ucznia stawały się źródłem wiedzy, nie zaś przerwaniem nudnej lekcji. Nauczyciel nie powinien ograniczać się do prezentacji takiego czy innego programu, ale

przede wszystkim udostępniać go uczniom. Tworzy to sytuację twórczego zaangażowania w zdobywanie wiedzy, staje się atrakcyjnym uczestnictwem w procesie poznawczym.

Konieczne staje się poszerzenie kompetencji nauczyciela o wiedzę i umiejętność obsługi sprzętu komputerowego, również jako narzędzia przydatnego w różnych dziedzinach działalności — technicznej, projektowej, artystycznej. Założenia reformy, dając nauczycielowi możliwość kształtowania programów autorskich, zmuszają go jednocześnie do większego wysiłku intelektualnego i systematycznej autodydaktyki. Innowacyjność w tym procesie jest nierozzerwalnie związana z rozumieniem przemian cywilizacyjnych i kulturowych.

Komputer jako pomoc dydaktyczna, narzędzie pracy nauczyciela i ucznia okazuje się urządzeniem najbardziej przydatnym ze względu na wszechstronność zastosowania. Perspektywa rozwoju nauki zmusza do widzenia go jako niezbędnego środka w szeroko

rozumianym procesie edukacji, a jego możliwości multimedialne wyznaczają nowy sposób studiowania i przekazywania wiedzy.

W naszej uczelni podejmuje się wiele inicjatyw, które służyć mają informatycznemu przygotowaniu nauczycieli. Jedną z nich jest — opracowany przez zespół pod kierunkiem prof. Jacka Migdałka — program studiów pedagogicznych w specjalności edukacja wczesnoszkolna z technologią informacyjną. Specjalność ta obejmuje między innymi przedmioty: programy użytkowe, wstęp do programowania, narzędzia informatyczne, multimedia w edukacji, dydaktyka informatyki.

Powyższa lista przedmiotów wskazuje, iż głównym celem nowego programu jest unowocześnienie warsztatu pracy pedagoga zajmującego się nauczaniem początkowym. W projekcie wzięto również pod uwagę możliwość wykorzystania wiedzy i umiejętności nabytych w dyscyplinach informatycznych w kształceniu zintegrowanym na etapie wczesnoszkolnym, kiedy komputer może



okazać się idealnym narzędziem pozwalającym łączyć treści programowe z różnych kręgów tematycznych. Tego rodzaju integracja jest także możliwa w edukacji artystycznej, zapoznającej ucznia m.in. z językiem nowoczesnej sztuki multimedialnej.

Komputer jako narzędzie plastyczne

Komputer staje się dziś jednym z najważniejszych narzędzi działalności plastycznej, szczególnie w przypadku prac projektowych, architektonicznych, projektowaniu i edycji reklamy. Umożliwia również wykorzystanie unikalnych środków ekspresji plastycznej, odmiennych od dotychczas stosowanych. Ze względu szeroką na gamę barw, różnorodność form oraz stosunkowo dużą łatwość uzyskiwania interesujących efektów plastycznych okazuje się niezwykle przydatny w procesie edukacji artystycznej.

Komputer może być wykorzystywany już w edukacji przedszkolnej jako narzędzie

o ogromnych możliwościach doskonalenia warsztatu plastycznego ucznia, a przy tym zwiększające atrakcyjność wypowiedzi, co w przypadku dzieci na tym etapie rozwoju odgrywa niebagatelną rolę.

W roku szkolnym 1996/97 przeprowadziłem wstępne badania pracując z dwójką dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Badania te dotyczyły sposobów doskonalenia sprawności technicznej w dziedzinie rysunku oraz ekspresji kolorystycznej. Prace moich uczniów charakteryzowały się dużą precyzją w wykonaniu szczegółu i dynamiką kolorystyczną. W trakcie ich działań mogłem obserwować dużą łatwość w posługiwaniu się sprzętem i programem graficznym, oraz samodzielność w wykorzystywaniu zawartych w programie (Corel-Photopaint 3.0) środków wyrazu plastycznego. Szczególnie cenne okazały się doświadczenia dzieci w poszukiwaniu „własnych efektów”, dające znanie indywidualnego stylu komputerowego. Na tej podstawie mogłem stwierdzić, iż komputer —



mimo znacznej unifikacji, związanej z zastosowaniem standardowego sprzętu i oprogramowania — może być indywidualnym środkiem wypowiedzi plastycznej.

W roku akademickim 1997/98 wprowadziłem w ramach autorskiego programu nauczania przedmiotu *Podstawy plastyki* (na III roku studiów Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej) elementy wiedzy o wykorzystaniu komputera jako narzędzia plastycznego.

Celem tego programu było zapoznanie studentów z najważniejszymi informacjami technicznymi dotyczącymi obsługi stacji graficznej, zaznajomienie z podstawami użytkowania systemu operacyjnego Windows oraz z programami graficznymi typu Corel Photopaint.

Prace wykonane w trakcie realizacji programu nauczania charakteryzowały się interesującymi walorami plastycznymi. Łączył je pewien rys szczególnie — zespolenie heterogennych elementów graficznych, pochodzących z zeskanowanego wcześniej materiału.

Zajęcia te spotkały się ze sporym zainteresowaniem studentów, jak sądzę — również ze względu na ich walor użytkowy i możliwość zastosowania zdobytej wiedzy w innych dziedzinach działalności — np. edytorskiej. Programy graficzne pozwalają bowiem na samodzielne tworzenie ilustracji i łączenie jej z edytowanym tekstem. Może to być szczególnie przydatne podczas przygotowywania przez studentów prac magisterskich.

Wykorzystywane na zajęciach programy graficzne służyły do wykonania i edycji prostych prac plastycznych i tu okazywały się łatwe w obsłudze. Zdecydowanie większe trudności sprawiało zapoznanie się z bardziej skomplikowanymi funkcjami, które pozwalają na uzyskanie w pełni przewidzianych i nowatorskich efektów, wymagają jednak gruntownego, a więc i czasochłonnego, zapoznania się z programem.

Programy graficzne zyskały popularność w działalności plastycznej głównie ze względu na łatwość edycji obrazu i dostępność

w jednym pakiecie wielu środków ekspresji plastycznej. Klasyczne techniki graficzne, takie jak: linoryt, drzeworyt, techniki wklęsło- i wypukłodrukowe wymagają odrębnych, często skomplikowanych narzędzi i specjalistycznych pracowni. Każda z tych technik jest jednorodna w swym wyrazie i posiada odrębne środki ekspresji. Rzadko również udaje się je łączyć w jednorodną całość.

Komputerowe programy graficzne znajdują zastosowanie przede wszystkim w reklamie. Dzięki nim pojawiła się możliwość szybkiego i precyzyjnego tworzenia obrazu o najwyższych walorach plastycznych. Ich nowatorskie i często niepowtarzalne środki wyrazu pozwalają wykonać obrazy oparte o zaskakujące twórcze pomysły. Odkrycia w dziedzinie twórczości reklamowej przeniknęły na teren sztuki „wysokiej”, powodując zatarcie granicy, które oddzielają ją od sztuki komercyjnej. Wymownego przykładu dostarcza w tym względzie twórczość Ryszarda Horowitza, jednego z najwybitniejszych artystów, który od wielu lat łączy w swym warsztacie efekty fotografii, malarstwa i grafiki komputerowej.

Dynamika rozwoju tej dziedziny sztuki wskazuje, iż media elektroniczne, w tym graficzne programy komputerowe, staną się w przyszłości ważnym, alternatywnym środkiem wyrazu plastycznego. Budzące się zainteresowania możliwościami grafiki komputerowej są widoczne na wystawach.

Dostępne na rynku i uznane programy graficzne wykazują znaczące podobieństwa w sposobie tworzenia obrazu i środkach ekspresji plastycznej. Najbardziej znane, służące do edycji różnorodnego obrazu, są programy typu Corel, posiadające wiele wersji (3–9). Są to pakiety graficzne służące do malowania, rysowania, edycji fotografii. Dają możliwość przekształcania obrazu, komponowania go jako kolażu. Pozwalają deformować obraz za pomocą filtrów, zmieniając jego barwę, geometrię, dają możliwość odrębnego rysowania i malowania.



Programy graficzne i nowe sposoby obrazowania

Moje doświadczenia związane z graficznymi programami komputerowymi wiążą się nie tylko z działalnością dydaktyczną, ale i twórczością plastyczną, którą, od paru lat uprawiam. Głównym przedmiotem moich artystycznych fascynacji są możliwości, jakie daje komputer w działalności plastyka. Świadectwem tego są wystawy moich prac. Uważam, że poza możliwością uzyskania efektów specjalnych, zwiększających atrakcyjność wypowiedzi plastycznej, programy komputerowe pozwalają urzeczywistniać najbardziej wyrafinowane wizje i indywidualne pomysły. Dzieje się tak między innymi dzięki unikalnym, a niemożliwym do osiągnięcia wcześniej formom wyrazu, dzięki adaptacji wszelkich wcześniejszych dokonań w dziedzinie obrazowania, transformacji ich tradycyjnej funkcji w nową, opartą na odmiennych kodach i sposobach przekazu dzieła sztuki. Buduje

to nowy, oryginalny język wypowiedzi plastycznej.

Działalność pedagogiczna pozwala mi na wprowadzanie własnych eksperymentów i testowanie ich w procesie dydaktycznym. Pozwala również na postawienie następujących hipotez dotyczących rozwoju twórczości plastycznej przy użyciu graficznych programów komputerowych:

- istnieje możliwość rozwoju i indywidualizacji procesu twórczego w dziedzinie warsztatu plastycznego,

- zwiększa się dynamika procesów kształcenia w dziedzinie plastyki,

- stosowanie komputera kształci zdolności zapamiętywania i myślenia obrazem poprzez szybki dostęp do bibliotek obrazów,

- zwiększa się ilość bodźców oddziałujących na wyobraźnię,

- działania plastyczne za pomocą programów graficznych sprzyjają rozwojowi ekspresji plastycznej poprzez łatwość i atrakcyjność wypowiedzi,

— następuje rozwój kreatywnego myślenia i kształtowanie odwagi twórczej.

Powyższe hipotezy formułuję mając na uwadze m.in. środki ekspresji plastycznej, które określają oryginalność tej dyscypliny. Są nimi:

— uzyskiwanie obrazu cyfrowego za pomocą aparatu cyfrowego, skanera, kamery video,

— unikalność środków wyrazu i nowe możliwości edycji obrazu,

— alternatywność pozwalająca na transformacje i redefinicje ikonografii,

— stymulacja doskonaląca warsztat plastyczny także w innych technikach (np. rysunek), precyzowanie, tworzenie klonów obrazu z nieskończoną możliwością doskonalenia,

— stymulacja wyobraźni i ekspresji plastycznej wzmagająca chęć poszukiwań nowych ciekawych rozwiązań w dziedzinie obrazowania. Stanowi ona źródło niewyczerpanej inspiracji poprzez dalsze generowanie nowych form wyrazu.

Zarówno to, że czerpanie wiedzy i doświadczeń przez ucznia następuje za pomocą mediów i medialnych środków przekazu, jak i to, że następuje dalszy postęp w dziedzinie dostępu do informacji i możliwości ich przetwarzania, powoduje, że tworzy się pokolenie, które już teraz samodzielnie dokonuje wyboru informacji. Uczeń posiada umiejętność i znajomość sposobów zdobywania informacji oraz wiedzę, która różni się od wiedzy, doświadczeń i zainteresowań nauczyciela. Zaznacza się wyraźny kontrast pomiędzy zainteresowaniami i kompetencjami nauczyciela i ucznia. Niejednokrotnie uczniowie są lepiej niż nauczyciele przygotowani do korzystania z mediów i komputerów,

edukacja w tej dziedzinie występuje poza procesem edukacji szkolnej (z chwalebnyymi wyjątkami).

Nowoczesny warsztat pracy nauczyciela to przede wszystkim multimedia, to możliwość przygotowania pomocy dydaktycznych, baz danych, informacji wizualnej.

Nauczyciel ma dzisiaj możliwość nie tylko korzystania z dostępnych na rynku materiałów o charakterze encyklopedii, lecz także tworzenia własnych baz danych i twórczego posługiwania się programami użytkowymi. Pozwala to na integrowanie wielu dyscyplin wiedzy w jeden „plik elektroniczny”. Jest to punkt wyjścia do systemowego opracowania danych, tworzenia strategii dydaktycznych.

Wprowadzenie do programów kształcenia studentów — przyszłych nauczycieli — informacji dotyczących twórczego wykorzystania narzędzi multimedialnych wydaje się nagłą koniecznością. Kompetencje studentów powinny kształtować treści dotyczące zastosowania komputera jako narzędzia do obsługi pomocy dydaktycznych, tworzenia materiałów o takim charakterze oraz korzystania z programów użytkowych. Widać wyraźnie, że obok edukacji akademickiej czy szkolnej rozwija się samodzielna edukacja w grupach internetowych, kołach zainteresowań czy grupach rówieśniczych, na giełdach sprzętu elektronicznego, które stają się też swoistymi giełdami informacji. Warto pamiętać, że boom elektroniczny, informacyjny i edukacyjny odbywa się poza instytucjonalnym systemem kształcenia, poza uczelnią i szkołą...

Robert Małoszowski

Tekst ilustruje grafika komputerowa Autora.

Koncerty edukacyjne

Wychowanie przez sztukę jest dziedziną, w której spełnia się ideał edukacji kulturalnej. Często pojawia się w związku z tym pytanie, kiedy tę edukację rozpocząć i jaką zastosować metodę, by uwarżliwić, nauczyć, zachęcić, czy wręcz obudzić w dziecku pasję, a przede wszystkim nie zniechęcić, zachowując przy tym naturalność i wiarygodność.

To pytanie zadaliśmy sobie przygotowując Koncerty Edukacyjne. Ich pomysłodawcą, a zarazem reżyserem, realizatorem i jednym z wykonawców jest Adam Korzeniowski z Zakładu Początkowego Nauczania Muzyki i Plastyki, działającego w ramach Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, kierowanej przez dr Bożenę Muchacką.

Wnioski z pracy dydaktycznej z dziećmi i studentami, a także spostrzeżenia zebrane w środowisku przedszkolnym i szkolnym utwierdzały nas w przekonaniu, że pomysł był dobry. Dziecięca publiczność inspirowuje i określa ilość wiedzy, jej dobór, a nade wszystko sposoby jej przekazywania. Uważna ob-

serwacja i elastyczność w prezentacjach pozwala utrzymywać ten cel jako nadrzędny.

Miejscem, które wybraliśmy na koncertową działalność, jest nowa aula Akademii Pedagogicznej przy ul. Ingardena 4. Ponieważ sztuka integruje i jest w niej przestrzeń otwarta dla artystycznej syntezy, każdy koncert staje się połączeniem muzyki, poezji i plastyki.

Nasza publicznością są dzieci z przedszkoli i szkół podstawowych w wieku od 5 do 10 lat. Z myślą o nich właśnie przygotowaliśmy cykl koncertowy. Odczuwamy satysfakcję, kiedy możemy przeczytać w dziecięcych wypracowaniach takie na przykład słowa po koncercie TANIEC z 23 marca 2000 r.:



„Nareszcie! Nasze marzenia się spełniły. Dzisiaj byliśmy na koncercie w Akademii Pedagogicznej. Kiedyś już byliśmy na takim koncercie w Akademii Pedagogicznej i bardzo chcieliśmy tu znowu przyjść” (Ania Hadasz kl. III).

„Koncert był dużo lepszy od koncertu w filharmonii, ponieważ wyjaśniono nam nazwy tańców i ich pochodzenie” (Ania Piotrowska kl. III).

Koncerty Edukacyjne odbywają się od dwóch lat. Dwa pierwsze nawiązywały do pór roku. O koncercie WIOSNA 8-letnia Kasia Graniewska napisała:

„Myślą przewodnią koncertu była wiosna. W chórze śpiewały studentki, które kiedyś przychodziły do nas na praktykę. Śpiewały tak pięknie, że aż się trochę rozmarzyłam. Między piosenkami chórowymi występowała Pani, która przepięknie interpretowała wiersze znanych pisarzy: Jana Brzechwy, Juliana Tuwima i poetki Marii Konopnickiej. Na koncercie grano *Cztery pory roku* Vivaldiego. (...) Koncert bardzo mi się podobał i mogłabym chodzić codziennie na tak piękne koncerty”.

Trzeci koncert nazwany został TANIEC, a w naszych planach są już kolejne. Wśród wykonawców stale miejsce zajmuje chór żeński Akademii Pedagogicznej oraz młodzi artyści krakowscy: aktorka Joanna Rudek-Mastalerz, pianista Wojciech Kogut, trio perkusyjne Tomasza Sobańca i studenci instrumentalistów z Akademii Muzycznej w Krakowie. Całością kieruje Adam Korzeniowski.

Cieszy nas, realizujących to przedsięwzięcie, żywy kontakt z publicznością, a także życzliwe zainteresowanie Władz Uczelni, których przedstawiciele są częstymi gośćmi na naszych koncertach. I dlatego m.in. nasze plany na przyszłość przewidują nie tylko kontynuację, ale i zróżnicowanie form oraz tematyki koncertów.

Chcemy trwać przy swoich zamierzeniach, nie tracąc z pola widzenia dziecka-człowieka.

Adam Korzeniowski



Współczesna antropologia humanistyczna — oczami noblisty

W dniach 9–11 maja 2000 na zaproszenie prof. Józefa Kuźmy, dziekana Wydziału Pedagogicznego, i prof. Michała Śliwy, rektora Akademii Pedagogicznej, gościł w naszej uczelni profesor Jean-Luc Nahel — laureat zbiorowej Pokojowej Nagrody Nobla w roku 1999, współzałożyciel pozarządowej organizacji „Lekarze bez granic”, dziekan Wydziału Psychologii, Socjologii i Nauk Edukacyjnych Uniwersytetu w Rouen we Francji.

Profesor Jean-Luc Nahel jest uczonym o światowej sławie, wybitnym specjalistą z dziedziny antropologii, etnologii, etnopsychiatrii i prehistorii. Jest też lekarzem psychiatrą. Właśnie jako lekarz wspólnie z Bernardem Kouchnerem założył 20 grudnia 1971 r. pozarządową międzynarodową organizację „Lekarze bez granic”, w której w latach 1994–1998 pełnił funkcję wiceprezenta. Jest jednym z autorów programu walki z AIDS dla ludności krajów afrykańskich. „Lekarze bez granic” niosą pomoc medyczną i epidemiologiczną w Somalii, Rwandzie, Tybecie, Bośni, a ostatnio również na Filipinach. Za całokształt swojej działalności zostali uhonorowani w 1999 r. zbiorową Pokojową Nagrodą Nobla.

Podczas wizyty profesora Nahela podpisano list intencyjny o współpracy naukowej i dydaktycznej w zakresie pedagogiki, socjologii i nauk społecznych. Planowane są: prowadzenie wspólnych prac badawczych, wymiana informacji i publikacji naukowych, udział w konferencjach i seminariach organizowanych przez obie placówki, wymiana naukowa, współpraca dydaktyczna w ramach międzynarodowych programów edukacyjnych, w tym szczególnie SOCRATES/ERASMUS.

Profesor Jean-Luc Nahel spotkał się też z pracownikami naukowymi i studentami, wygłaszając wykład na temat współczesnej antropologii humanistycznej. Wystąpienie Profesora spotkało się z dużym zainteresowaniem licznie zgromadzonych uczestników.

Była to bardzo owocna wizyta.

Józef Kuźma



10 maja profesor Jean-Luc Nahel wygłosił wykład *Współczesna antropologia humanistyczna*. Wykład zgromadził pracowników naukowo-dydaktycznych i studentów, głównie Wydziału Pedagogicznego. Wystąpienie Profesora tłumaczył towarzyszący mu dr Marcin Sobieszczański.

Jean-Luc Nahel przedstawił krótką informację o organizacji „Lekarze bez granic”, która powstała w 1978 roku we Francji. W rok później uruchomiono w Belgii jej drugą sekcję, a dziś w różnych krajach funkcjonuje ich 17. W misjach organizacji uczestniczy ok. 3 tys. jej członków, wspieranych przez 13 tys. osób z krajów, będących terytorem działalności „Lekarzy bez granic”.

Nadrzędnym celem organizacji jest niesienie pomocy humanitarnej ofiarom konfliktów zbrojnych oraz klęsk żywiołowych na całym świecie. W tych ramach mieszczą się:

- program ratownictwa medycznego (misje krótkoterminowe, od 3 miesięcy do 1 roku),
- programy długofalowe (np. szczepienia przeciwko gruźlicy i innym chorobom),

— programy społeczne (np. walka z prostytucją dziecięcą na Filipinach, pomoc sanitarna dla ludzi żyjących w slumsach),

— zbieranie dokumentacji o miejscach szczególnie zagrożonych (np. Czeczenia).

Profesor Nahel podkreślił, że środki finansowe pochodzące z Nagrody Nobla jego organizacja przeznaczyła na dofinansowanie produkcji tych leków, których wytwarzanie jest nieopłacalne. Są to głównie antybiotyki, wysyłane do krajów potrzebujących pomocy medycznej.

W dalszej części wykładu gość z Francji mówił o podstawowych problemach współczesnej antropologii humanistycznej, która jest nauką interdyscyplinarną, ściśle powiązaną z archeologią, etnografią, socjologią i medycyną. Jest to biologia porównawcza człowieka, zajmująca się badaniem jego zmienności w czasie i przestrzeni, badaniem rozwoju osobniczego i filogenetycznego oraz zróżnicowaniem rasowym. Jean-Luc Nahel scharakteryzował naukową reprezentację pochodzenia świata i człowieka, zajął się również wybranymi elementami antropologii fizycznej. Szczególne zainteresowanie wzbudziły zagadnienia genetyki zastępującej obecnie antropologię fizyczną. Gość przedstawił najważniejsze aspekty etyczne nowoczesnej genetyki — związane z manipulacją genami i selekcją materiału genetycznego. Zajął się również pewnymi problemami społecznymi, m.in. „wynaj-

mowaniem” kobiet w celu urodzenia dziecka; ta praktyka może — jego zdaniem — prowadzić do „chaosu społecznego”, tj. naruszenia struktury pokoleniowej. Na przykład kobieta, która urodzi dziecko dla swojej nie mogącej posiadać potomstwa córki, staje się jednocześnie matką i babcią dziecka.

Referent sporo miejsca poświęcił również zagadnieniom chorób genetycznych. Słuchacze dowiedzieli się m.in., że chorób tego typu jest obecnie ok. 6.000, w tym 3.500 występujących powszechnie, a współczesna medycyna jedynie 30 z nich potrafi diagnozować w okresie prenatalnym.

Wypowiedzi Profesora zawierały również wiele ciekawych obserwacji poczynionych w różnych krajach i kręgach kulturowych. W sposób barwny, uwzględniający rozległe konteksty, m.in. kulturowe, medyczne i moralne, przedstawione zostało miejsce człowieka w świecie — od początku jego pojawienia się na Ziemi, poprzez czasy współczesne, aż po najbliższą, przewidywalną przyszłość, związaną z badaniami genetycznymi. Przywołując różnorodne problemy etyczne, które towarzyszą rozwojowi genetyki, profesor Jean-Luc Nahel wyraził przekonanie, że współczesna antropologia powinna ewoluować w stronę antropologii odpowiedzialności moralnej.

Janusz Morbitzer

Historyk ze Skopja

Profesor **Stojan Kiselinovski** ze Skopja w Republice Macedonii jest specjalistą w dziedzinie kultury, historii narodów i języków bałkańskich w Uniwersytecie Świętych Cyryla i Metodego. Zainteresowania macedońskiego historyka koncentrują się głównie wokół historii Macedonii greckiej (Egejskiej), skąd pochodzi, a jego prace zajmują szczególne miejsce w historiografii. Bada on i opisuje procesy etniczne i językowe zachodzące na tym terytorium. Napisał m. in.: *Grečkata kolonizacija vo Egejska Makedonija (1913-1940)*; *KPG i makedonskoto nacionalno prašanje (1918-1940)*; *Egejskiot del na Makedonija (1913-1989)*. W roku 1988 opublikował monografię na temat sytuacji języka macedońskiego na Bałkanach w latach 1931-1987. Kiselinovski jest badaczem prezentującym nowe ujęcia i przełamującym stereotypy narosłe w historii tego słowiańskiego narodu wtedy, gdy Republika Macedonii znajdowała się w ścisłej zależności od Belgradu.

Profesor Kiselinovski w Republice Macedonii mieszka od 1973 r. Kształcił się i wychowywał w Rumunii, gdzie znalazł się jako emigrant polityczny po wojnie domowej w Grecji — stąd też jego *Historia Rumunii* (1996). Pracę naukową łączy z twórczością literacką — jest autorem dwóch tomików aforyzmów i wierszy.

Podczas pobytu w Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej AP w roku akademickim 1998-1999 prof. Kiselinovski wygłosił wykład na temat rozwoju języka macedońskiego w latach 1913-1995, który wywołał duże zainteresowanie pracowników Instytutu.

Status języka macedońskiego (nb. pod wielu względami — zwłaszcza leksykalnym — zaskakująco podobnego do polszczyzny) był silnie uwarunkowany przez realia historyczne. Prof. Kiselinovski mówił o jego pozycji w Macedonii Wardarskiej (serbskiej, później jugosłowiańskiej), porównywalnej z rangą języka serbskiego. Wyjaśniał również, jakie

okoliczności dziejowe przesądziły o tym, że w Macedonii Egejskiej (greckiej) z języka najszerzej używanego stał się językiem mniejszości, którym posługiwało się najczęściej w środowisku domowym. Wiele uwagi nasz gość ze Skopja poświęcił czynnikom historycznym, które decydowały o utrzymaniu tradycyjnej pozycji macedońskiego w Macedonii Piryńskiej.

Wykład przybliżył nam obraz walki, jaką toczyli Macedończycy w obronie swego języka, chcąc uzyskać dla niego status oficjalnego języka Macedonii — profesor Kiselinovski opowiadał o przypadającym na okres międzywojenny rozwoju narodowej literatury i teatru, charakteryzował też doniosłą rolę języka macedońskiego w ówczesnym nielegalnym życiu politycznym. Podawał przykłady świadczące o rosnącym znaczeniu macedońskiego podczas II wojny światowej, kiedy był on używany coraz powszechniej w cerkwi, w narodowej pieśni, a także w czasopiśmiennictwie i nauczaniu szkolnym.

Sporo miejsca zajęły w wykładzie powojenne dzieje języka macedońskiego: awans do rangi języka oficjalnego w stanowiącej część federacji jugosłowiańskiej Republice Macedonii, a także zmienne losy w Macedonii Piryńskiej i Egejskiej, gdzie takie okoliczności, jak skutki wojny domowej w Grecji oraz zniesienie autonomii kulturalnej w Macedonii Piryńskiej spowodowały, że zaczął on tracić stopniowo swój wcześniejszy status. Dzisiaj rozwija się w Republice Macedonii, która odgrywa kulturalną — piemontcką — rolę dla wszystkich Macedończyków.



Fot. Maryla Rybicka

„Jestem wiernym uczniem profesora Wincentego Danki”

Rozmowa z profesorem Bolesławem Faronem



Fot. Małgorzata Kornaga

Henryk Czubała:

Wydał Pan wspomnieniową książkę „Powrót do korzeni”, jaką pisze się z potrzeby zamknięcia jakiegoś ważnego etapu w życiu. Co skłania do rozpamiętywania — spoglądania w przeszłość? W autobiografizowaniu jest Panu bliska raczej socjologiczna strategia. Czy kieruje Panem chęć poznania, czy też wyjaśnienia, a może usprawiedliwienia się? Czy chciałby Pan przeszłość zmienić?

Bolesław Faron:

— Powtórzę to, co po części zaznaczyłem we wstępie do tej książeczki. To miały być teksty do szuflady, teksty bardzo osobiste, w zasadzie nie do opublikowania, pisane raczej z myślą o utrwaleniu tradycji rodzinnej na użytek moich wnuków. Zbieg okoliczności sprawił, że książka się ukazała — m.in. dzięki Tadeuszowi Skoczko, który najpierw wydał cztery z tych szkiców w postaci małej broszury z okazji mojego jubileuszu, jako niespodziankę i wręczył mi tę książeczkę jako jubileuszowy prezent. Skąd się ta książka wzięła, co powodowało mną, że podjąłem próbę powrotu do korzeni? Na to składały się różne okoliczności — jedną z najważniejszych był mój wiek. Te wspomnienia zacząłem pisać po przekroczeniu pięćdziesiątki. Z upływem czasu częściej powraca się do dzieciństwa i młodości. Książka ta zaczęła się rodzić w niezbyt sympatycznym momencie mojego życia — na początku lat 90., także czy przede wszystkim w tej Uczelni. Doszedłem wówczas do wniosku, że jedyną trwałą wartością, która człowiekowi zostaje, jest dom, jego atmosfera, środowisko, najbliższe otoczenie. I tam się wraca jako do pewnej bazy. Różne inne wartości czy etapy w rozwoju człowieka po latach mogą ulegać weryfikacji. Dziś widzę, że w moim przypadku dzieciństwo i lata spędzone na Sądecczyźnie to taka trwała podstawa, która pozwala mi pokonywać różne trudności w życiu.

Bogusław Gryszkiewicz:

Co uważa Pan Profesor za najistotniejsze w tych doświadczeniach, co jest — by tak rzec — ich rdzeniem?

— Dla mnie filarem tych doświadczeń jest przede wszystkim matka. Może to brzmieć patetycznie, ale była to zawsze

najważniejsza postać w moim życiu i nie tylko dlatego, że mnie urodziła i wychowała, ale że w swoisty sposób mną kierowała, niczego mi nie narzucając. W zasadzie wszystko mi było wolno i zawsze uważała, że decyzje, które podejmuję już jako dorosły człowiek są decyzjami dobrymi, niezależnie od tego, czy to się zgadzało z jej poglądami na życie, z jej osobowością. Ta jej tolerancja miała znakomity wpływ na formowanie mojej osobowości.

B. G.: Czy pamięta Pan jakąś swoją decyzję, której otwarcie nie zaakceptowała?

— Nie.

H. Cz.: To jest ten jeden wątek, ale jest też mnóstwo doświadczeń, które się w tej książce nie zamknęły. Które z nich uważa Pan za najważniejsze?

— Nielatwo na to pytanie odpowiedzieć. Myślę, że doświadczeniem, które potem rozbudowywało się w mojej biografii, był pięcioletni okres pracy nauczycielskiej w II Liceum im. Króla Jana Sobieskiego w Krakowie. To był fundament mojego późniejszego rozwoju zawodowego — naukowego i dydaktycznego na uczelni. To owocowało po latach przy okazji tych ról zawodowych czy społecznych, jakie pełniłem, łącznie z epizodem warszawskim, czyli funkcją ministra oświaty i wychowania.

H. Cz.: ...i z tej szczególnej perspektywy patrzy Pan teraz na dokonującą się reformę oświaty... Trwa też dyskusja o uniwersyteckim bądź zawodowym charakterze naszej Akademii, o sposobach i kierunkach jej reformowania. Czy z analizy doświadczeń Pana Profesora dałoby się wyciągnąć jakieś wnioski, które mogłyby być dzisiaj przydatne?

— Na temat reformy systemu edukacji narodowej staram się publicznie nie wypowiadać z jednego zasadniczego powodu: każdy mój komentarz mógłby się spotkać z ripostą — dlaczego tego nie robiłeś, kiedy to od ciebie zależało? Mam oczywiście swój pogląd na temat tej reformy i dostrzegam przede wszystkim jej zagrożenia...

H. Cz.: Dla reformy czy dla tego systemu, który już istnieje?

— Dla procesu reformowania oświaty. Pierwsza moja obserwacja jest taka — wielu ludzi zaangażowanych w reformę rozumie ją bardzo powierzchownie — jako reformę strukturalną, a więc nowe szczeble kształcenia, utworzenie gimnazjum. Część osób odpowiadających za oświatę jakby nie dostrzegała rzeczy ważniejszej — że reforma strukturalna to jest tylko pewien schemat zewnętrzny. A przecież przemiany muszą się dokonywać od środka, przede wszystkim w samym procesie nauczania, w dostarczanych uczniowi materiałach w postaci różnego rodzaju podręczników

Prof. zw. dr hab. Bolestaw Faron, historyk literatury polskiej, absolwent Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie(1958), doktorat (1966), habilitacja (1975), prof. nadzw. (1978). Proroktor (1971–75) i rektor (1975–81) WSP.

Minister Oświaty i Wychowania (1981–1985). W latach 1977–81 redaktor naczelny „Ruchu Literackiego”. Od 1975 należy do Klubu Twórców i Działaczy Kultury „Kuźnica”. Radca Ambasady Polskiej w Wiedniu i dyrektor tamtejszego Instytutu Polskiego (1986–1990).

Żołtyciel i dyrektor naukowy Wydawnictwa Edukacyjnego. Od IV 2000 dyrektor-elekt Instytutu Filologii Polskiej AP.

Autor książek: Zbigniew Uniłowski (1969), Stanisław Piętał (1971), Stefan Kołaczkowski jako krytyk i historyk literatury (1976), Spotkania i powroty. Sylwetki i szkice o literaturze (1995), Jama Michalika. Przewodnik literacki (1995), Korzenie (1997), Powrót do korzeni (2000) i licznych artykułów ogłaszanych m.in. w „Ruchu Literackim”, „Miesięczniku Literackim”, „Twórczości”, „Lekturze”, „Nowych Książkach”, „Życiu Literackim”, „Nowej Polsce”.

i zeszytów ćwiczeń, musi się dokonywać w świadomości nauczycieli. Jeżeli nie dokona się reformy w sposobie myślenia nauczycieli, to będziemy mówić o reformie, a jej w rzeczywistości nie będzie. Jeden z moich znajomych opowiadał mi, że nauczycielka z liceum w Chrzanowie naucza przedmiotu w taki sposób, że wcześniej dyktuje uczniom tekst z jakiegoś opracowania o znamionach bryku, a na następnej lekcji odpytuje z tego, co oni zapisali. Jeżeli taka dydaktyka jeszcze funkcjonuje pod koniec XX wieku, to jest to zgroza. Inne zagrożenie — resort podszedł bardzo tolerancyjnie do projektów nowych programów nauczania i w zasadzie zatwierdzono wszystko, co zostało zgłoszone. Pamiętajmy jednak, że nie zawsze różnorodność czy wielość tworzą nową jakość. MEN nie może rezygnować z odpowiedzialności za poziom zatwierdzanych programów i podręczników. We Francji jest tak, że na ławce ucznia nie znajdzie się żaden tekst, który nie zyskał aprobaty ministra. A u nas nikt nie przejmuje się faktem, że różnego rodzaju ściągą są u ucznia, nie tylko pod pulpitem, i że — niestety — również nauczyciel czasem do tych materiałów sięga. Jakie widzę zagrożenia dla podręczników? Odnoszę wrażenie, że znaczna ich część pisanych dla reformy, zwłaszcza podręczników do gimnazjum, powstaje w bardzo szybkim tempie. Według mnie największym zagrożeniem dla tego procesu jest pośpiech, w ślad za którym nie idzie poważne doświadczenie dydaktyczne i merytoryczne. Podręcznik powinien powstawać przez co najmniej kilkanaście lat, materiały powinny być sprawdzane, zanim się ukazą. Sądzę, że w tej dziedzinie w najbliższym czasie potrzebna będzie selekcja i korekta części programów i podręczników. Co zaś do reformy szkoły wyższej...

H. Cz.: *Wydaje się reforma oświaty powinna się zacząć od reformy szkoły wyższej, ta wypowiedź o podręcznikach w tym kierunku zmierza — najpierw programy, podręczniki, kadra, a potem reforma oświaty... Tymczasem na plan pierwszy wysuwają się sprawy reformy strukturalnej.*

— Bo to są najbardziej widome, efektowne znaki działalności w tym zakresie. Wspomniałem, że bez zmiany świadomości nauczycieli ta reforma nie może się udać. Rzeczą najważniejszą jest — jak sądzę — w tej chwili weryfikowanie świadomości nauczycieli już pracujących. Przygotowywanie ich do samodzielnego myślenia, nowej roli, jaką muszą spełniać. Nauczyciele najchętniej sięgają po „nowe-stare” podręczniki, tzn. te, które mają ileś tam lat, a teraz zostały „ufryzowane”, upiękzone, i występują jako podręczniki do zreformowanej szkoły. Wynika to stąd, że nauczyciel kategoriami tych podręczników myślał przez dwadzieścia lat i jest mu łatwiej — te książki nie zmuszają go do nowego myślenia. Gdzie ma się zacząć zmiana świadomości nauczyciela? Także w uczelni tego typu co nasza. Nasz absolwent powinien należeć do awangardy przeobrażającej system oświaty. Trudno liczyć na pożądane efekty, jeżeli w naszych murach będzie on przygotowywany do zawodu według zasad sprzed dziesięciu-dwudziestu lat.

Przy różnych okazjach mówiłem o tym, co legło u podstaw naszych podręczników do nauczania języka polskiego. Po roku 1989 dokonana się nie tylko zmiana systemu politycznego, ale nastąpił również przyspieszony rozwój cywilizacyjny. Aby uczeń odnalazł się w tych nowych warunkach, by ułatwić mu poruszanie się w nowym świecie, w świecie wielu znaków, które go atakują — poza pismem — trzeba radykalnie zmienić sposób uczenia go, m.in. języka ojczystego. Zmiany w uczelniach są potrzebne, ale kładę nacisk na przeobrażenia procesu dydaktycznego, weryfikację treści, zmianę metod nauczania. To jest proces żmudny i nieefektywny, wymagający bardzo poważnego wysiłku wszystkich, którzy w uczelni zajmują się procesem dydaktycznym, ale przede wszystkim naszej uczciwości nauczycielskiej — zawodowej. A tego się nie da narzucić, ani zarządzić. W czasach, kiedy zajmowałem się oświatą, mówiłem do nauczycieli, żeby zdawali sobie sprawę, że każdy z nich na każdej lekcji ma 25–30 wi-

zytatorów. Mogę to powtórzyć również w stosunku do nas – pracowników naukowych Uczelni. Każdy z nas musi sobie zdawać sprawę, że na zajęciach ma 8 albo 12, 60 albo 120 takich wizytatorów, którzy formalnie zakresu jego wiedzy może nie posiedli, ale znakomicie umieją odróżnić wiedzę autentyczną od wiedzy pozoranej.

H. Cz.: *Jest tu jeszcze jeden problem. Nauczyciel w gruncie rzeczy reprodukuje te zachowania dydaktyczne i wychowawcze, które dominowały w środowisku rodzinnym albo społecznym i stąd są mu najbliższe, albo też te, które przyswoi sobie w szkole wyższej. Czy nie ma jakiejś potrzeby wzbogacenia dydaktycznych i wychowawczych form oddziaływania uczelni — interesujące byłoby Pana wnioski wynikające z obserwacji innych, zagranicznych systemów studiów wyższych. Może dałoby się jakieś innowacje zaadaptować... Są również rozmaite koncepcje tego, jaką rolę przejąć powinna nasza Akademia i jaki powinna mieć kształt, zwłaszcza biorąc pod uwagę to, że — jak szacują niektórzy — 200 tys. nauczycieli w najbliższych latach odejdzie z oświaty. Czy możemy zachować swoją tożsamość — określoną w nazwie: Akademia Pedagogiczna — i jednocześnie utrzymać się na rynku nastawiając się na zaspokajanie potrzeb wyłącznie oświaty? Jaki powinien być ów model uczelni wiernej ideałom i wzorom uniwersyteckim, ale też dopasowanej do różnorodnych potrzeb rynkowych i cywilizacyjnych? W tym zakresie spotkać można dzisiaj rozmaite pomysły. Powstają w innych uczelniach nowe działy, mają nowe nazwy, to nie są nawet nowe specjalizacje, są to całe nowe dziedziny badań naukowych jednocześnie, które odpowiadają nowym potrzebom społecznym.*

B.G.: *Chciałbym tylko wspomnieć, że w niedawno ogłoszonych projektach rozwoju Uczelni mowa jest o wprowadzaniu kierunków nie-nauczycielskich. Pomyśl ten — świadczą o tym m.in. wystąpienia na łamach „Konspektu” — jest przedmiotem poważnych kontrowersji. Co Pan o tym sądzi?*

— Prezentuję bardzo tradycyjny w tej dziedzinie sposób myślenia. W myśleniu o Wyższej Szkole Pedagogicznej, dzisiaj Akademii Pedagogicznej — jestem wiernym uczniem profesora Wincentego Danki. Profesor Wincenty Danek, który przez 16 lat był rektorem naszej uczelni — wychowywał nas w przeświadczeniu, że jako pracownicy uczelni pedagogicznej powinniśmy o dwa ogniwa dbać szczególnie — po pierwsze, o wysoki poziom naukowy naszej kadry, i po drugie – o zawodowy, czyli nauczycielski jej charakter. Uważał, że tylko to określa naszą tożsamość jako wyższej zawodowej akademickiej uczelni, że temu celowi powinny być podporządkowane wszystkie zabiegi organizacyjne, naukowe i dydaktyczne, jakie się w tej szkole podejmuje. I przyznać muszę, że według mnie, pogląd Wincentego Danki jest nadal aktualny. Jego ambicją było wychować własną kadrę naukową wywodzącą się z własnych absolwentów, jego ambicją było rozwijać katedry dydaktyk szczegółowych jako nasz atut, jako naszą specyfikę. Uważał, że na dwa „czyste” uniwersytety w Krakowie miejsca nie ma. Natomiast jest w Krakowie miejsce na znakomity, posiadający swoją historię Uniwersytet i jest miejsce na akademicką nauczycielską szkołę zawodową, która powinna być w sposób autentyczny szkołą-matką, szkołą wspierającą inne tego typu placówki kształcenia nauczycieli. I tak było w przeszłości, powstawały nowe filie, które się potem usamodzielniały. Nie miałbym takich ambicji, jakie mają rektorzy Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, czy w Kielcach, którzy robią wszystko, aby ich kształcące nauczycieli szkoły nie były szkołami kształcącymi wyłącznie nauczycieli, żeby to były uniwersytety – Bieszczadzki czy Świętokrzyski. Być może w ich przypadku jest to usprawiedliwione o tyle, że są to jedyne uczelnie typu humanistycznego w tych regionach. Natomiast w Krakowie ten podział ról jest widoczny. Absolutnie opowiadam się za tym nauczycielskim, ale oczywiście nowoczesnym charakterem uczelni. Można i trzeba rozwijać nowe dyscypliny, nie tylko naukowe,

i tworzyć nowe kierunki, zgodne z potrzebami współczesnej szkoły. Sądzę, że każdy nasz absolwent powinien biegle władać co najmniej dwoma językami, posługiwać się komputerem, Internetem – bez tych umiejętności nie wyobrażam sobie przygotowania nawet polonisty, nie mówiąc już o matematykach, fizykach czy biologach. W moim przekonaniu powinno to być składnikiem podstawowego przygotowania naszego absolwenta, włączając w to np. grafikę komputerową – a wydaje mi się, że tak jeszcze nie jest.

B. G.: *Wymienił Pan nazwisko profesora Danka — często odnoszę wrażenie, że jest ono dla wielu osób z Pańskiego zwłaszcza pokolenia symbolem najlepszych lat Wyższej Szkoły Pedagogicznej. W związku z tym chciałbym zapytać — co z tego czasu, kiedy rektorem był profesor Danek, powinniśmy wykorzystać teraz, kiedy rozpoczynamy nowy etap w historii szkoły?*

— Myślę, że istnieje pilna konieczność powrotu do bardzo zintensyfikowanych badań naukowych. Danek w sposób szkolarski wręcz nas rozliczał: „Dzisiaj was nie widziałem w Jagiellonce” — takie było powitanie Danka, gdy okazało się, że któryś z jego współpracowników, młodszych kolegów, przez kilka dni nie pojawił się w Bibliotece. Danek spędzał tam codziennie po kilka godzin — przerywał ten pobyt w Jagiellonce na administrowanie Uczelnią, na południowe godziny – mówił wtedy, że „idzie na łańcuch”. Nie wystarczy sama nazwa Akademia — Akademia to intensywny rozwój badań naukowych we wszystkich dziedzinach, to poważny stosunek do dydaktyk szczegółowych poszczególnych przedmiotów. Istnieją — jak wiadomo — duże trudności przede wszystkim w robieniu habilitacji — ciągle dydaktyka w Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej nie może uzyskać tej roli, o którą zabiegali przed laty Zofia Krygowska, profesor Danek, profesor Dziurzyński z biologii, Slowikowski z historii, czy inni wybitni dydaktycy. Kolejny problem to jest bardzo poważny stosunek do prowadzonych

zajęć dydaktycznych, które powinna cechować nowoczesność i atrakcyjność. W Stanach Zjednoczonych funkcjonują kontrakty z profesorami — w zależności od tego, czy profesor ma czy nie ma chętnych do udziału w swoich zajęciach, ten kontrakt się przedłuża lub nie. To zmusza prowadzących zajęcia do maksymalnego wysiłku, do poszukiwania nowoczesnych treści i form ich przekazu.

H. Cz.: *Wspomniał Pan o doświadczeniach amerykańskich. Akademia Górniczo-Hutnicza tworzy Wydział Humanistyczny, „niszcząc” tożsamość uczelni technicznej. Podobne zjawiska obserwujemy w obrębie Uniwersytetu Jagiellońskiego. Powstaje nowy model nauki, uczelni i dydaktyki, kształtują się nowe role i zadania nauczyciela akademickiego, a także nowa pozycja studenta.*

— Myślę, że w przypadku Akademii Górniczo-Hutniczej wynika to stąd, iż ta uczelnia o długiej tradycji uczelni zawodowej i technicznej w wyniku dokonujących się przemian technologicznych po prostu straciła zapotrzebowanie na absolwentów swoich tradycyjnych kierunków. Na szczęście okazało się, że znaleźli się tam ludzie, którzy to szybko zauważyli i zaczęli organizować nowe formy kształcenia, takie, które dadzą absolwentom zatrudnienie i pozwalają uczelni utrzymać odpowiedni status. Czy akurat najlepszym rozwiązaniem jest wprowadzanie nauk pedagogicznych na AGH? Co do tego jestem sceptyczny, znam absolwentów szkoły rolniczej, którzy zamiast przyjść do wyższej szkoły pedagogicznej i tu zdobywać uprawnienia pedagogiczne, idą na odpowiednie kursy na AGH lub Politechnikę Krakowską. Jestem przekonany, że nauki nie tworzy się *ad hoc*, a wyższej uczelni nie tworzy się też tylko z udziałem pracowników będących na drugich etatach. Prawdziwa wyższa uczelnia to jest środowisko i atmosfera, to są pracownicy i studenci, którzy w tej atmosferze funkcjonują. Pytałście mnie przedtem, czy tworzyć kierunki niepedagogiczne. Swoją opinię wypowiedziałem, ale też widzę takie mo-

zliwości — na przykład przy bibliotekoznawstwie i filologii polskiej utworzenia małej sekcji edytorskiej, nastawionej na podręcznik szkolny, ale nie tylko. Myślę, że powinniśmy kształcić edytorów. Jest ogromny rynek, dziesiątki oficyn, które szukają wykwalifikowanych kandydatów do pracy.

B. G.: *To zwiększa szanse naszego absolwenta na rynku pracy, o czym też sporo się dzisiaj mówi. Pewne nadzieje budzi w związku z tym projekt usamodzielnienia wychowania plastycznego, które ma funkcjonować jako Instytut Sztuki z prawami wydziału. Wydaje się nam — wielokrotnie już o tym w redakcji rozmawialiśmy — że stwarza to nowe możliwości współpracy między wydziałami. Wspomniane przez Pana studium edytorskie byłoby z pewnością źródłem interesujących doświadczeń dydaktycznych, mogłoby też sprzyjać ciekawym inicjatywom badawczym.*

H. Cz.: *Wszystkie te możliwości które już istnieją w Uczelni — informatyczne, edytorskie, filologiczne i dziennikarskie, także z zakresu grafiki komputerowej — można w całkiem nowy sposób skonfigurować, odpowiadając na potrzeby bardzo chłonnego w tym zakresie rynku. Lecz to są nasze refleksje, które towarzyszą redagowaniu „Konspektu”...*

B. G.: *Panie Profesorze, w naszej rozmowie nie może zabraknąć pytania o Pańskie obecne prace naukowe.*

— Poza referatami przygotowanymi w związku z różnymi okolicznościami zewnętrznymi, sesjami i konferencjami, m.in. o Orkanie i wielkiej wojnie, czy o pośmiertnym powrocie Słowackiego do kraju — szykuję się do książki, która byłaby zamknięciem przedemerytalnego okresu badań naukowych: chcę napisać historię krytyki literackiej dwudzie-

stolecia międzywojennego. Wydaje mi się, że jest to naukowo ważne, krytyka literacka dwudziestolecia — mimo szczegółowych badań naukowych — nie została opisana całościowo. A jestem przekonany, że okres ten jest bardzo interesujący. W ówczesnej krytyce literackiej zaznaczyły się bardzo ciekawe zjawiska, które należałoby opisać i upowszechnić. Do tego tematu zabieram się od kilku lat i mam nadzieję, że w niezbyt odległym czasie — jeśli mi jakieś zewnętrzne okoliczności nie przeszkodzą — książka taka pisana bez grantów, autorska, powinna się ukazać.

B.G.: *Zapytajmy na koniec — czego należałoby życzyć dyrektorowi-elektowi Instytutu Filologii Polskiej?*

— Jak pan pamięta, profesor Kobylińska na wyborach poprosiła, by kandydaci zaprezentowali swoje programy... Udzieliłem prostej odpowiedzi — program to jest człowiek. Czego mi trzeba życzyć? Muszę to rozwinąć. Ta zaszczytna funkcja spadła na mnie jak grom z jasnego nieba. Przychodziłem na wybory jako wyborca — mówię to bez kokieterii. Natomiast w momencie, kiedy zostałem wybrany poczułem cały ciężar tej funkcji i postanowiłem sobie, że nie będę przez te trzy lata dyrektorem tylko formalnie. Czego zatem należy mi życzyć? Wytrwałości, sił, dobrych pomysłów, a przede wszystkim dobrych współpracowników — myślę tu o wicedyrektorach, kierownikach katedr i zakładów, ale też o całym zespole. Wydaje mi się, że znam go dość dobrze jako zbiorowość ambitnych i ciekawych ludzi. Moje ewentualne sukcesy zależeć będą przede wszystkim od dobrej woli i chęci całego licznego Zespołu.

Rozmawiali

Henryk Czubała i Bogusław Gryszkiewicz

Gabriela Meinardi

Polska — Belgia — Polska

20 lat kontaktów ludzi i instytucji

Współpraca zagraniczna Uczelni lub poszczególnych jej jednostek odbywa się najczęściej na podstawie oficjalnych umów, albo indywidualnych kontaktów naukowych. Instytut Neofilologii prowadzi prace naukowo-badawcze w ramach umów z licznymi ośrodkami akademickimi Europy zachodniej i wschodniej. Najdłużej, bo ponad 20 lat rozwija się współpraca naukowa, dydaktyczna i kulturalna z Wolnym Uniwersytetem w Brukseli.

Pierwsza umowa o współpracy między Francuską Komisją Aglomeracji Brukselskiej a WSP w Krakowie została zawarta w 1979 roku z inicjatywy ówczesnego rektora, prof. Bolesława Farena. Umowa dotyczyła głównie utworzenia specjalizacji belgijskiej w zakresie języka francuskiego i francuskojęzycznej literatury belgijskiej w ramach ówczesnej Katedry Filologii Romaniskiej. Francuska Komisja Aglomeracji Brukselskiej — przekształcona później w Komisję Wspólnoty Francuskiej — zapewniła środki finansowe, natomiast merytoryczną realizację powierzyła Sekcji Filologii Romaniskiej Wydziału Filologiczno-Filozoficznego Wolnego Uniwersytetu w Brukseli (ULB).

Wieloletnia współpraca zaowocowała nie tylko wspólnymi osiągnięciami naukowymi. Pozwoliła również nawiązać trwałe kontakty osobiste, przysparzając Polsce, Krakowowi i naszej uczelni wielu przyjaciół. W początkowym okresie program specjalizacji belgijskiej realizowany był głównie przez wykładowców i pracowników naukowych Wolnego Uniwersytetu w Brukseli — czołowych specjalistów w zakresie francuskojęzycznej literatury belgijskiej, historyków oraz językoznawców. Umowa określiła szczegółowo tematykę, rozkład wykładów, ćwiczeń praktycznych oraz odczytów na każdy rok akademicki, jak również wspólne prace badawcze i organizację wspólnych sympozjów.

Głównym celem współpracy jest wymiana informacji i doświadczeń w dziedzinie kształcenia oraz doskonalenia zawodowego pracowników dydaktycznych i naukowych obu uczelni. Polega ona na corocznej wymianie lektorów. Ta dziedzina współpracy znalazła się w umowie międzyrządowej jako jeden z jej stałych punktów. Renegocjowana w roku ubiegłym umowa rozszerza zakres tej wymiany. Obejmuje ona nie tylko literaturę i kulturę belgijską oraz języko-



Wystawa w auli WSP „Prasa krajów frankofońskich”, wrzesień 1979 roku

znawstwo romańskie, ale i język i literaturę polską, ponieważ do współpracy włączyła się Sekcja Sławistyki ULB.

Inną formą współpracy są misje badawcze pracowników obu uczelni, wymiana wykładowców oraz przyjmowanie stażystów. Warto przypomnieć, że w ramach istniejącej współpracy profesorem ULB przez kilka lat był prof. Stanisław Karolak.

W zakresie wymiany bezdeewizowej umowa przewiduje coroczną, jednotygodniową praktykę w Brukseli dla 6 studentów naszej romanistyki i jednotygodniową praktykę w Krakowie dla sławistów z ULB. Dwie osoby mogą też uczestniczyć w kursie wakacyjnym organizowanym przez ULB. Wymiana ta zapewnia studentom kontakt z żywym językiem, jak również możliwość lepszego poznania kultury francuskojęzycznej Belgii, jej historii, cywilizacji i kultury.

Dobrze rozwijająca się współpraca ze stroną belgijską oraz jej wysoka ocena w Brukseli skłoniła tamtejsze władze do zawarcia drugiej umowy z naszą uczelnią, niezależnej od tej, która obowiązuje od 1979 roku. Dokument wszedł w życie z początkiem roku akademickiego 1996/97 i miał trójstronny charakter. Jego sygnatariuszami byli: Generalny Komisariat do Spraw Współpracy z Zagranicą Wspólnoty Francuskiej w Belgii (CGRI), WSP i UJ. Na mocy jej postanowień strona belgijska oddelegowała do dyspozycji romanistów na obu krakowskich uczelniach jednego lektora zatrudnionego przez stronę belgijską. W latach 1998–99 umowa została rozszerzona; liczbę oddelegowanych lektorów zwiększono do 2, obejmując nią również XVII LO i Nauczycielskie Kolegium Języka Francuskiego.

Te formalne akty, określające programowe przesłanki dwustronnej współpracy w ramach umowy kulturalnej RP i Wspólnoty Francuskiej w Belgii, zaowocowały w ciągu 20 lat wieloma osiągnięciami naukowymi i wydarzeniami kulturalnymi. Na uwagę zasługują tu zwłaszcza efekty naukowe. Pod koniec lat osiemdziesiątych w Katedrze Filologii Romańskiej powstały dwie rozprawy doktorskie z zakresu literatury francuskojęzycznej Belgii. Na początku lat dziewięćdziesiątych wprowadzono do programu filologii romańskiej stałe seminarium literackie

z zakresu literatury belgijskiej, które cieszy się dużym zainteresowaniem studentów, czego dowodem jest ponad siedemdziesiąt prac magisterskich.

Owocem rozwijających się kontaktów była wspólna sesja naukowa zorganizowana w 1987 roku w WSP *La Jeune Pologne — La Jeune Belgique*, która zgromadziła wielu wybitnych znawców tego okresu. Materiały z sesji zostały opublikowane rok później pod redakcją prof. Reginy Lubas-Bartoszyńskiej. Goście z Belgii licznie uczestniczyli również w innych konferencjach organizowanych przez nasz Instytut — ostatnio w 1997 w sesji *Paris en France et ailleurs, jadis et aujourd'hui*. Materiały z tej konferencji ukazały się w 1999 roku pod red. Ryszarda Siwka. Nasi pracownicy biorą regularnie udział w konferencjach organizowanych przez stronę belgijską.

Poza materiałami z sesji naukowych w dorobku pracowników Instytutu Neofilologii znajduje się wiele publikacji z zakresu literatury francuskojęzycznej Belgii. Szczególnym zainteresowaniem cieszą się tacy pisarze jak Charles De Coster, Charles Plisnier, Guy Vaes, Maurice Careme, Franz Hellens, Georges Rodenbach, Dominique Rolin i inni. Warto też odnotować dwa numery „Dekady Literackiej”: frankofoński nr 5/97, w którym znaczące miejsce zajmuje problematyka belgijska prezentowana przez naszych pracowników oraz nr 1/99 w całości poświęcony współczesnej literaturze belgijskiej, zredagowany przez Ryszarda Siwka i Krzysztofa Błońskiego. Problematyka polska zajmuje dużo miejsca w roczniku „Transcultures” wydawanym od 1994 r. przez sekcję Studiów Sławistycznych ULB pod redakcją Alaina Van Crugtena i Jana Rubèsa. Specjalny numer z 1998 r. zatytułowany *Mythologie polonaise* zawiera w większości teksty pracowników naszego Instytutu. W tym roku przewidziany jest numer poświęcony historii Polski XX wieku.

Pracownicy Wolnego Uniwersytetu w Brukseli, którzy w latach 80. prowadzili regularnie zajęcia ze studentami naszej filologii romańskiej, są autorami skryptów przygotowanych wyłącznie na użytek naszych studentów (Jacques Lemaire, Anne Morelli, Eric Uytendaele). Pionierskim przedsięwzięciem, będącym kolejnym ogniwem trwającej współpracy, jest wydana

w 1995 roku *Historia Belgii* napisana przez prof. Józefa Łaptosa. W 1999 r. dokonał on również przekładu na język polski powieści A. van Crugtena *Rzeki obojętne*, będącej w zamierzeniach inicjatorów przedsięwzięcia zwiastunem serii wydawniczej poświęconej współczesnej literaturze belgijskiej.

Ukoronowaniem wieloletniej współpracy, a jednocześnie wyrazem uznania zasług w dziedzinie upowszechniania literatury polskiej w krajach języka francuskiego było przyznanie, w maju 1997 roku, doktoratu honoris causa naszej uczelni Alainowi van Crugtenowi, wybitnemu znawcy twórczości Witkacego, wieloletniemu kierownikowi brukselskiej sławistyki, badaczowi i tłumaczowi literatury polskiej.

Przedstawiając kolejne osiągnięcia 20-letniej współpracy nie należy zapomnieć, że ma ona też pewien wymiar materialny — pozwoliła stworzyć księgozbiór belgijski i sukcesywnie go wzbogacać. Gwarantuje to art. 6 ustawy, gdzie strona belgijska zobowiązuje się do regularnego przysyłania nowości książkowych tamtejszych

wydawnictw, czasopism naukowych wydawanych przez Wolny Uniwersytet w Brukseli, oraz katalogów wydawnictw i biuletynów informacyjnych, językoznawczych i krytycznoliterackich. Liczący już ok. 2200 woluminów księgozbiór belgijski z zakresu literatury, historii, sztuki i językoznawstwa stanowi unikalny zbiór w Polsce.

Poza sferą naukową i dydaktyczną, współpraca z Belgią owocowała również interesującymi przedsięwzięciami w zakresie oświaty i kultury. W 1979 roku jednym z pierwszych było zorganizowanie w naszej uczelni dużej wystawy prasy krajów frankofońskich. W minionych latach gościliśmy także wybitnych twórców kultury belgijskiej, między innymi Francois Mairét i dwukrotnie Charlesa Kleinberga, którzy prezentowali swoje spektakle poetyckie. Spotkania autorskie mieli u nas znani pisarze belgijscy: Henri Cornélus, Jacques Sojcher, Jacques-Gérard Linz, Marc Quaghebeur, Guy Vaes, Paul Emond.

W ostatnich latach w ramach międzynarodowego festiwalu teatralnego, organizowanego przez teatr Entr'Acte działający przy NKJF, kilkakrotnie gościliśmy zespoły teatralne z Liège i Brukseli. Niemal regularnie Entr'Acte występuje również na festiwalach w Liège i Brukseli, gdzie zdobył już kilka nagród i wyróżnień.

Manifestacji kulturalnych rozwijającej się współpracy polsko-belgijskiej przybywa. Bieżący rok będzie pod tym względem szczególny. Decyzja Rady Europy o włączeniu Krakowa i Brukseli do grona dziewięciu Europejskich Stolic Kultury roku 2000 stwarza dodatkowe możliwości wspólnych przedsięwzięć. Uczestniczy w nich również Instytut Neofilologii. Biblioteka IN organizuje wystawę na temat obecności Belgii w Polsce, natomiast studenci romanistyki oraz lektorzy belgijscy ekspozycję prezentującą 1000 lat kultury francuskiej w Brukseli.

Biorąc pod uwagę dotychczasowe osiągnięcia prowadzonej przez 20 lat współpracy, należy żywić nadzieję, że obie strony będą nadal ją rozwijać. Początkowe kontakty służbowe przeniosły się w wielu przypadkach na sferę prywatną. Są świadectwem emocjonalnej więzi i kapitałem na przyszłość.

Gabriela Meinardi



Charles Kleinberg

Halina Bursztyńska**Grodno i Wilno**

Już 11 lat trwa współpraca między Instytutem Filologii Polskiej AP w Krakowie a Katedrą Filologii Polskiej Państwowego Uniwersytetu im. Janki Kupały w Grodnie na Białorusi.

Uniwersytet w Grodnie został utworzony z Instytutu Pedagogicznego w 1978 roku. W dziesiątym roku działalności na Wydziale Filologicznym powstała Katedra Filologii Polskiej. Jej kierownictwo objęła zasłużona dla kultury polskiej na Białorusi prof. Swietłana Musijenko. Katedra jako samodzielna jednostka naukowo-dydaktyczna miała spełnić — i czyni to z powodzeniem — społeczne oczekiwania środowisk z terenów Zachodniej Białorusi. Warto wiedzieć, że Uniwersytet Grodzieński jest jedyną uczelnią w republice, gdzie kształcą się przyszli absolwenci filologii polskiej. Jako specjaliści znajdują oni zatrudnienie w polskojęzycznym szkolnictwie oraz w różnych typach placówek kulturalnych i społecznych.

Instytut Filologii Polskiej WSP w Krakowie był pierwszym wśród uczelni w kraju, którego pracownicy od początku istnienia Katedry Filologii Polskiej zadeklarowali niezbędną pomoc w zakresie organizacji i przebiegu procesu dydaktycznego, dokształcania młodej kadry i pracowników nowo powstałej placówki, podejmowania i realizacji wspólnych programów naukowych. W 1988 roku współpraca nabrała mocy prawnej przez podpisanie przez rektorów obu uczelni umowy. Zobowiązuje ona strony do współdziałania na zasadzie wzajemności w dziedzinach dydaktyki i nauki do 2004 roku. Pełnomocnikiem rektora WSP oraz wieloletnim koordynatorem do spraw współpracy z PUG została prof. Halina Bursztyńska. Przejściowo funkcję tę pełnił dr Antoni Aleksandrowicz, a obecnie, od 1998 r. prof. Maria Teresa Lizisowa.

W pierwszych latach kształcenia słuchaczy filologii polskiej na Uniwersytecie w Grodnie zaistniała konieczność perfekcyjnej pomocy dydaktycznej ze strony naszych językoznawców. Na kilkusemestralne zajęcia udali się wówczas do Grodna dr Anna Spólnik, prof. Leszek Bednarczuk oraz dr Marek Grynkiewicz. Do chwili obecnej wspiera miejscowych językoznawców prof. Maria Teresa Lizisowa.

Początki ich pracy miały prawdziwie pionierski charakter, zważywszy na brak podręczników i innych pomocy naukowych oraz niemożność ich kompletowania na miejscu wobec zaledwie załączkowego funkcjonowania specjalistycznych zbiorów naukowych. Z analogicznymi kłopotami zmagali się i literaturoznawcy. Poważną trudność w prawidłowym funkcjonowaniu dydaktyki stanowiła w pierwszych dwóch latach niemal zupełna nieznanomość czynnego posługiwania się językiem polskim przez studentów białoruskich. Z każdym jednak rokiem sytuacja korzystnie się zmieniała, a poziom dydaktyki wzrastał. Należy pamiętać, że niewątpliwą w tym zasługę mają pracownicy IFP, wspomagani przez kolegów z Katedry Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej. Wykłady kursowe i konwersatoria oraz wykłady monograficzne i krótkie wykłady tematyczne odbywały się na wszystkich latach studiów. Prowadzili je m.in. prof. Stanisław Burkot, prof. Halina Bursztyńska, prof. Bolesław Faron, prof. Tadeusz Budrewicz, prof. Krzysztof Woźniakowski, dr Andrzej Gurbiel, dr Marek Białota, dr Jerzy Ossowski, dr Henryk Czubala.

Każdego roku językoznawcze kursy wzbogacali prof. L. Bednarczuk i dr. A. Spólnik. Ścisłą współpracę z Grodnem utrzymuje prof. M. T. Lizisowa oraz prof. H. Bursztyńska. Niezbędne specjalistyczne wykłady z metodyki nauczania literatury stały się udziałem prof. Zenona Urygi. Z kolei prof. Swietłana

Musijenko zapoznawała studentów WSP z zagadnieniami prozy europejskiej XX-lecia międzywojennego oraz tematyką grodzieńską w twórczości Zofii Nałkowskiej. Nasi pracownicy wchodzi także w skład Rady Naukowej Państwowego Uniwersytetu w Grodnie i zasiadają w komisjach państwowych egzaminów dyplomowych w PUG.

Dla podniesienia kwalifikacji zawodowych oraz zdobywania stopni naukowych Umowa przewiduje wymienne staże pracowników obu uczelni. Z możliwości tej korzystali i korzystają przede wszystkim młodszy nauczyciele akademicy z Grodna. Ich niemal coroczny pobyt w Krakowie wykorzystywany jest na hospitacje i konsultacje zajęć dydaktycznych prowadzonych przez profesorów i adiunktów IFP oraz na kwerendy biblioteczne. W praktyce oznacza to zdobywanie umiejętności zawodowych w stopniu pozwalającym na samodzielność, twórczą realizację zadań dydaktycznych. W chwili obecnej pomoc IFP we wspieraniu kursowego programu nauczania polonistów grodzieńskich nie jest już niezbędna. Nasi pracownicy odbywają w zaprzyjaźnionej uczelni głównie wykłady monograficzne.

Ważnym aspektem współpracy jest kształcenie pracowników naukowo-dydaktycznych z Uniwersytetu w Grodnie dla zdobywania stopnia naukowego doktora nauk humanistycznych. I tak: jedna osoba, doktorantka prof. S. Musijenko, w okresie rocznego stażu korzystała z merytorycznej opieki prof. S. Burkota; także z Katedry Filologii Polskiej PUG wywodziła się stypendystka MEN-u, doktorantka prof. Tadeusza Szymańskiego. Tu warto nadmienić, że jest to jedyna osoba w środowisku grodzieńskim z polskim dyplomem doktora nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa. Umiejętności naukowe zdobyte na krakowskim WSP wykorzystuje obecnie wydajnie w stowarzyszeniu „Polska Macierz Szkolna” w Grodnie. Aktualnie opiekę nad prowadzeniem prac doktorskich sprawuje prof. T. M. Lizisowa oraz prof. L. Bednarczuk.

Odrębny punkt umowy dotyczy realizacji programu współpracy naukowej przez pro-

wadzenie wspólnych badań naukowych wokół kluczowego problemu: *Literatura polska. Białorusko-polsko-rosyjskie związki literackie i językowe*. W obrębie tego zagadnienia uwaga badawcza skupia się szczególnie na pisarzach polskich na terenie Białorusi, polsko-białoruskich związkach literackich XIX–XX w. i gwar polsko-białoruskiego pogranicza. W wyniku współpracy powstało sześć zbiorowych tomów publikacji jako efekt konferencji międzynarodowych (1. w Żarnowcu, 1. w Krakowie, 4. w Grodnie), a między nimi sesji poświęconej 200 rocznicy urodzin A. Mickiewicza, 10-leciu istnienia Katedry Filologii Polskiej w PUG, a także problemom związanym z twórczością Michała Federowskiego.

Ważnym aspektem umowy była organizacja wymiennych wakacyjnych praktyk językowo-literackich dla studentów z Białorusi w Krakowie oraz dla słuchaczy Filologii Polskiej i Bibliotekoznawstwa WSP w Grodnie. Ze względów ekonomicznych praktyki te zostały zawieszone w 1995 roku. W roku bieżącym przewiduje się ich wznowienie.

Instytut Filologii Polskiej nawiązał również współpracę z Wilnem. W lipcu 1999 r. została podpisana na okres 5 lat dwustronna umowa o współpracy między IFP AP a Katedrą Filologii Polskiej Wydziału Sławistyki Uniwersytetu Pedagogicznego w Wilnie. Ze strony polskiej współpracą kieruje prof. Halina Bursztyńska jako pełnomocnik rektora ds. współpracy z Uniwersytetem Pedagogicznym w Wilnie. Stronę UP w Wilnie reprezentuje prof. Halina Turkiewicz — kierownik Katedry Filologii Polskiej oraz prof. Romuald Naruniec — prodziekan Wydziału Sławistyki.

We współpracy między obu placówkami ciężar zobowiązań w zakresie wymiany dydaktycznej podjął niemal w całości IFP AP z uwagi na niedobory wysoko kwalifikowanej kadry nauczycieli akademickich w Wilnie. Dotąd odbyli wykłady kursowe w zaprzyjaźnionej uczelni prof. Zenon Uryga (metodyka nauczania literatury polskiej), prof. Stanisław Burkot (współczesna poezja pol-

ska), dr Marek Karwala (poezja polska po 1956 r.), dr Bogusław Gryszkiewicz (proza polska XX-lecia), dr Stanisław Koziara (składnia języka polskiego). Ze strony UP w Wilnie gościliśmy prof. Halinę Turkiewicz z odczytami o współczesnej poezji polskiej na Wileńszczyźnie oraz prof. Romualda Naruńca, który wygłosił odczyty o twórczości szubrawskiej i publicystyce Michała Balińskiego oraz o literaturze na łamach czasopiśmiennictwa wileńskiego w latach 1832–1863.

IFP wziął również na siebie obowiązek przyjmowania corocznie na semestralne studia stacjonarne grupy słuchaczy II i III r. filologii polskiej z UP. Grupy te odbywały u nas studia już dwukrotnie: w roku akademickim 1998/99 i 1999/2000. Od pierwszego semestru roku akademickiego 1998/99 dwie studentki filologii polskiej z UP zostały przyjęte na dwuletnie studia magisterskie. Pracę magisterską przygotowały na seminarium prowadzonym przez prof. Halinę Bursztyńską. Od pierwszego semestru roku akademickiego 1999/2000 opiekę nad dwiema doktorantkami z Wilna, stypendystkami MEN-u sprawują prof. Bolesław Faron oraz prof. Halina Bursztyńska i dr Marek Buś.

W zakresie wymiany naukowej współpraca zaznaczyła się publikacją trzech artykułów nauczycieli akademickich z Wilna w zbiorowej publikacji *Od strony Kresów* (Cz. II. Pod red. H. Bursztyńskiej, Wyd. Nauk. AP. Kraków 2000). W przygotowaniu jest kolejny tom „kresowy”, redagowany przez obie strony. Bezsporną korzyścią naukową stron jest możliwość przeprowadzania kwerend w bibliotekach i archiwach Krakowa oraz Wilna.

Halina Bursztyńska

Barbara Kędzierska

EURO EDUCATION 2000

W dniach 8–10 lutego br. odbyła się w Aalborgu (czwartym co do wielkości mieście Danii), pod patronatem Jego Królewskiej Wysokości Księcia Henryka, trzecia międzynarodowa konferencja poświęcona wykorzystaniu technologii informacyjnych i komunikacyjnych w procesie kształcenia. Przedstawiciele władz oświatowych sześciu krajów europejskich, jako członkowie Komitetu Konferencyjnego, poczynili starania, aby to spotkanie stało się europejskim forum dyskusyjnym na temat zmian w procesie edukacji, jakie zachodzą pod wpływem wykorzystania metod i technik informacyjnych i komunikacyjnych.

W konferencji wzięło udział 156 uczestników z 24 krajów. Chociaż Polskę reprezentowały 4 osoby (2 z Politechniki Gdańskiej, 1 z Politechniki Łódzkiej i 1 z Akademii Pedagogicznej w Krakowie), to jedyną zakwalifikowaną polską prezentacją był referat pracowników naszej Uczelni — dr Barbary Kędzierskiej i dr. Pawła Moszniera nt. *Roli szkolnych centrów informacyjnych w integracji TI z pozostałymi przedmiotami*.

W dyskusjach uczestniczyli nauczyciele akademicki, nauczyciele szkół podstawowych i średnich, przedstawiciele władz oświatowych, a nawet studenci, jako przyszli współtwórcy procesu kształcenia.

Obrady koncentrowały się wokół czterech głównych tematów:

Nowe narzędzia, Nowe pomysły — Nowe treści? Źródłem informacji przestały być książki i nauczyciel. Informacje można dziś znaleźć wszędzie, również w postaci cyfrowej, która jest udostępniana w sposób bardziej dynamiczny i interaktywnie. Technologie informacyjno-komunikacyjne proponując nowe narzędzia dostępu i przetwarzania informacji, stanowią dla nauczycieli i studentów źródło nowych, alternatywnych metod uczenia się i nauczania. Nasuwa się pytanie, czy

edukacja rzeczywiście wykorzystuje możliwości, jakie oferują technologie informacyjno-edukacyjne? Czy właściwie, tj. szybciej i bardziej efektywnie wykorzystujemy TI do realizacji naszych zadań? Czy modyfikujemy nowe pomysły, metody i treści? Jak będą wyglądać zmodernizowane programy nauczania?

Informacja, Komunikacja — Współpraca? Technologie informacyjno-komunikacyjne ułatwiają dostęp do wiedzy, umożliwiając wykorzystanie jej lokalnych, krajowych i globalnych źródeł. Zostały złamane bariery komunikacyjne. E-mail, grupy dyskusyjne, irc i wideo konferencje umożliwiły szybszy kontakt i większą współpracę. Jak wykorzystujemy te nowe możliwości wspólnej pracy? Które narzędzia informacyjno-komunikacyjnych technologii umożliwiają współpracę bez względu na odległość? Czy powinniśmy tworzyć środowisko nauki i pracy umożliwiające współdziałanie? Jeśli tak, to w jaki sposób? Jakie korzyści przyniosło edukacji nowe środowisko uczenia się? Jakże istnieją jeszcze bariery w osiągnięciu znaczącego rozwoju?

Nauczanie, Uczenie się — Twórca wiedza? Informacyjno-komunikacyjne techniki są intensywnie wykorzystywane do wspierania tradycyjnych form nauczania, przy czym bardziej zwraca się uwagę na wynik procesu nauczania niż na sam proces. Wykorzystanie TI zachęca do pracy grupowej, rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, umożliwia studentom definiowanie własnego środowiska uczenia się i tworzenia, zdobywania wiedzy. I znowu pytania-problemy: W jaki sposób uczenie się i nauczanie mobilizuje do dynamicznego zdobywania wiedzy? W jaki sposób informacyjno-komunikacyjne techniki są w tym pomocne? Czy wykorzystanie metod i technik komputerowych sprzyja indywidualnym sposobom uczenia się? Czy potrafimy stworzyć podstawy ciągłego zdobywania wiedzy w naszych szkołach? Czy jesteśmy w stanie zaufać studentom w wyborze indywidualnego sposobu zdobywania wiedzy, ocenić zdolność jej tworzenia?

Nauczyciel, Mentor — Doradca, Przewodnik? Informacyjno-komunikacyjne techniki zmieniają, można nawet powiedzieć — przekształcają społeczeństwo, a w szczególności modyfikują rolę szkoły i nauczyciela. Tradycyjny monopol na wiedzę został złamany, a studenci zyskali dziś zróżnicowany i łatwiejszy sposób dostępu do informacji niż dawniej. Rola szkoły i nauczyciela w zdobywaniu wiedzy powinna być ponownie określona w świetle tych nowych możliwości. Są nauczyciele, którzy pozytywnie reagują na nowe metody i środki kształcenia, stając się dla uczniów przewodnikami po labiryntach i zakamarkach wiedzy. Inni natomiast nie chcą uznać konieczności zmiany swojej roli. Jak powinny być przeorganizowane szkoły, aby w pełni wykorzystać możliwości nowych technologii? Czy współpraca szkoła — dom przyniesie nowe doświadczenia w zakresie kształcenia młodych ludzi? Co powinni zrobić nauczyciele, by stać się doradcami i przewodnikami w zdobywaniu wiedzy? Jakich nowych kompetencji potrzebują nauczyciele i jak możemy im pomóc w ich kształtowaniu? Czy wykorzystanie informacyjnych i komunikacyjnych technologii spowoduje zbyt duży stres u nauczycieli?

Dyskusje dotyczące poszczególnych tematów toczyły się równolegle w czterech sekcjach, chociaż wykłady wprowadzające przeznaczane były dla wszystkich uczestników konferencji. Wśród gości zaproszonych do wygłoszenia wykładów przewodnich znaleźli się:

Prof. Helene Godinet z Uniwersytetu w Grenoble, która zajmuje się integracją TI w pisaniu i czytaniu. Jest ekspertem w wykorzystaniu hipertekstu, interaktywnego uczenia się i wykorzystania sieci komputerowych w kształceniu.

Prof. Reinhard Keil-Slawik z Uniwersytetu w Paderborn w Niemczech, gdzie wykłada wykorzystanie TI w zarządzaniu, oprogramowanie użytkowe, komunikację wirtualną, wykorzystanie środków multimedialnych w edukacji. Jest doradcą w tym zakresie w kilkunastu landach w Niemczech.

Prof. Nigel Paine jest dyrektorem szkockiego departamentu wykorzystania TI w edukacji. Jest ekspertem kreatywnego wykorzystania nowych technologii w procesie kształcenia.

Prezentowano blisko 50 wykładów i referatów. Trudno jest omówić, lub bodaj ustosunkować się do każdego, ale na pewno warto zwrócić uwagę na kilka istotnych spraw podnoszonych przez przedstawicieli różnych krajów i środowisk.

Informacje bez komunikacji są bezwartościowe. Tylko efektywna komunikacja warunkuje szybkie i właściwe wykorzystanie informacji, która jest dzisiaj wyznacznikiem statusu społecznego. Informacja stała się przedmiotem wymiany handlowej, zatem sposoby jej przetwarzania i przesyłania zyskują atrybut nadrzędności, a technologie informacyjno komunikacyjne (ICT — *Information and Communication Technologies*) są najszybciej rozwijającą się dziedziną naszego życia. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że znaczna część naszej wiedzy znajduje się dzisiaj w komputerze, jego bazach danych i sieci, do której jest podłączony. Zresztą, wśród urządzeń technicznych, wynalezionych i wprowadzonych do codziennego użytku w ciągu ostatnich dziesięcioleci, właśnie komputer i Internet dokonały najszybszych i największych zmian w życiu człowieka. Trzeba zauważyć, że ten dynamiczny rozwój trwa nadal, wymuszając na szkolnictwie konieczność przygotowania młodych ludzi do życia w tworzącym się właśnie społeczeństwie informacyjnym. O ile w 1986 roku człowiek potrzebował do wykonywania swojego zawodu 75% wiedzy znajdującej się w jego własnym umyśle, o tyle w 1997 jedynie 15–20%. Dlaczego? Bo po resztę potrzebnych informacji może sięgnąć do bazy globalnej, wykorzystując różne technologie informacyjno-komunikacyjne. Musi tylko umieć to zrobić.

Zatem jednym z podstawowych zadań szkoły jest dzisiaj przygotowanie młodego człowieka do życia i funkcjonowania w świecie informacji. Powinniśmy więc uczyć dzieci

w szkołach nie o komputerze, ale uczyć ich współczesnego świata: jak żyć i poruszać się w gąszczu informacji. O ile bowiem wiek XX był wiekiem maszyn, o tyle wiek XXI będzie właśnie wiekiem informacji. Powinniśmy być tego świadomi wszyscy, ale głównie nauczyciele, którzy w sposób bezpośredni wpływają na efekty kształcenia. Obok umiejętności dydaktycznych, współczesny nauczyciel powinien znać nie tylko cele i sposoby wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych, ale też umieć zapoznać z nimi uczniów we właściwy sposób. Coraz większego znaczenia nabiera metoda *Problem Based Learning* — polegająca na uczeniu przez rozwiązywanie problemu, przez przygotowanie projektu. Obliguje ona do nauki poza szkołą, przyzwyczajają i wdraża do nauki przez całe życie, do nauki w czasie ciągłym, zmusza do zdobywania wiedzy i umiejętności z różnych specjalności i dyscyplin. Badania pokazują, że uczniowie chcieliby wiedzieć, co robią dobrze, a co powinni poprawić. Mobilizacją do nauki jest dla nich możliwość zaprezentowania swoich prac, projektów, kiedy to oni przejmują rolę wykładowców, a nauczyciele są nauczani, zapoznawani z wynikami prac swoich podopiecznych. Motywacją do pracy i entuzjazm zarówno uczniów, jak i nauczycieli są najlepszą gwarancją oczekiwanych efektów procesu kształcenia.

W prezentowanym na konferencji referacie dr B. Kędzierska i dr P. Moszner podjęli temat konieczności integracji TI z pozostałymi przedmiotami szkolnymi. Przy wielkiej obecnie ilości nawet podstawowych danych, automatyzacja dostępu do nich staje się niezbędna, a dobrze zorganizowany proces ich udostępnienia staje się koniecznością. Komputeryzacja biblioteki, w celu np. automatycznego wyszukiwania lektur, czy komputerowej obsługi katalogu lokalnego, ale i dostępnych poprzez Internet zasobów innych bibliotek, wydaje się być dostatecznym powodem do tworzenia szkolnych centrów informacyjnych, zalecanych przez UNESCO już od roku 1980.

Obecność komputera w formalnych i nieformalnych procesach dydaktycznych stała się faktem. Wszystkie sposoby wykorzystania metod i technik komputerowych są niezmierzenie istotne dla podniesienia poziomu kształcenia. Wydaje nam się jednak, że decydującą rolę w wykorzystaniu komputera przez uczących i nauczanych odegrają w najbliższym czasie właśnie szkolne centra informacyjne.

Powinny one stanowić samodzielną jednostkę (może afiliowaną przy bibliotece) ze swobodnym dostępem do sprzętu komputerowego zarówno dla uczniów, jak nauczycieli. Korzystaliby z nich uczniowie na podobnych zasadach, jak z czytelní szkolnej, nauczyciele poza pracą indywidualną przygotowywaliby i prowadzili w nich zajęcia. Ogromnie ważną jest sprawa doboru właściwego oprogramowania — rola dostępu do Internetu jest tu nie do przecenienia. Możliwość bieżącego kontaktu z międzynarodowymi ośrodkami naukowymi, bibliotekami, dostęp do różnorodnych, ogólnosiwiatowych baz wiedzy daje równe szansę uczniom z różnych szkół i środowisk. Sądzimy, że opieka merytoryczna będzie niezbędna i koniecznością stanie się stworzenie stanowiska szkolnego koordynatora technologii informacyjnej, kierującego pracą centrum (podobnie jak bibliotekarz zarządza biblioteką). Koordynator powinien również wspierać dyrektora w komputerowo wspomagany zarządzaniu szkołą i kolegów-nauczycieli w wykorzystaniu technik komputerowych w procesie dydaktycznym.

Wiedza i umiejętności nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej są gwarantem optymalnego wykorzystania sprzętu komputerowego, jakim dysponują szkoły i przygotowania młodzieży do życia w tworzącym się społeczeństwie informacyjnym. Natomiast centrum informacyjne wydaje się

niezbędne (podobnie jak dotychczas czytelnia) każdej szkole do integracji nowych technologii z poszczególnymi przedmiotami i metodami kształcenia, zapewniając koordynację działań i właściwe wykorzystanie komputera jako narzędzia pracy i nauki w procesie dydaktycznym. Pozwoli również nauczycielom (informatyki i nie tylko) zobowiązać uczniów do przygotowywania prac własnych z wykorzystaniem technologii informacyjnej. W prezentacji zaproponowano również taki sposób kształcenia nauczycieli, który przygotowałby ich nie tylko do wykorzystania metod i technik komputerowych w procesie dydaktycznym, ale także do prowadzenia takiego właśnie szkolnego centrum informacyjnego. Referat spotkał się z zainteresowaniem, owo-cującym m. in. możliwością współpracy z Wydziałem Kształcenia Nauczycieli w zakresie TI Uniwersytetu w Pradze, włączenia się do prac realizowanych w ramach projektu *Leonardo da Vinci*, czy możliwości konsultacji na Uniwersytecie w Londynie.

Problem właściwego przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych jest sprawą nadrzędną właściwie we wszystkich krajach. Jedynie w Wielkiej Brytanii, która należy do produjących w integracji technologii informacyjnej w procesie edukacji, 45% nauczycieli czuje się odpowiednio przygotowanych i kompetentnych, jeśli chodzi o możliwości i sposoby wykorzystania TI w nauczaniu poszczególnych przedmiotów. W większości krajów wskaźnik ten nie przekracza 20%. Zatem wymiana doświadczeń i uwag dotyczących sposobów optymalnego przygotowania nauczycieli w tym zakresie była jedną z największych wartości tej konferencji.

Barbara Kędzierska

Katedra Metod Komputerowych
Instytut Fizyki i Informatyki AP Kraków

Henryk Kąkol, Paweł Moszner

Zintegrowane nauczanie matematyki z elementami informatyki

Kiedy w latach osiemdziesiątych pojawiły się w szkole pierwsze osobiste komputery zapanał wśród nauczycieli wielki entuzjazm. Wierzono, że ten nowoczesny środek techniczny zmieni nauczanie szkolne. Szczególnie duże nadzieje pokładali w nim nauczyciele matematyki. Pisali programy komputerowe, prowadzili lekcje pokazowe. Organizowano kursy szkoleniowe dla nauczycieli matematyki, konferencje naukowe, wydawano specjalne czasopisma. Powszechnie uważano, że komputer osobisty zmieni obraz matematyki w szkole. Zamiast matematyki statycznej, suchej, nie lubianej przez większość uczniów pojawi się zupełnie inna, a wyniki nauczania automatycznie się poprawią.

Minęło kilkanaście lat. Nowoczesne komputery trafiły do szkół. Obecnie prawie wszystkie posiadają już dobrze wyposażone pracownie komputerowe. Tymczasem nauczanie matematyki na ogół odbywa się tradycyjnie. Na lekcjach w dalszym ciągu najczęściej używanym środkiem dydaktycznym jest kreda i tablica. Nie może tego obrazu zmienić garstka entuzjastów wykorzystania komputerów w nauczaniu matematyki. Entuzjastów, którzy ukończyli studia podyplomowe z informatyki i próbują na lekcjach informatyki „przemycać” treści matematyczne. Entuzjastów, którzy po ukończeniu różnych kursów próbują przynosić komputer na lekcje matematyki i demonstrować różne programy matematyczne.

W tej sytuacji entuzjaści wykorzystania komputera na lekcjach matematyki, skupieni w grupie roboczej Stowarzyszenia Nauczycieli Matematyki *Matematyka i komputery*, postanowili w sposób formalny umożliwić nauczycielom matematyki stosowanie tego środka na lekcjach. W tym celu stworzyli zintegrowany *Program nauczania matematyki z elemen-*

tami informatyki w gimnazjum. Powstał on we współpracy z pracownikami naukowo-dydaktycznymi Pracowni Dydaktyki Informatyki naszej uczelni. Jest on zgodny z *Podstawą programową* zarówno z matematyki, jak i informatyki. Proponuje nauczanie matematyki i elementów informatyki w jednym bloku tematycznym. Generalnym założeniem programu *Matematyka i Komputery* jest to, że w trakcie procesu nauczania matematyki proponuje wykorzystywać komputer w tych momentach, w których nauczyciel spotyka różnorodne trudności, często niemożliwe do przezwyciężenia przy użyciu tradycyjnych metod nauczania i stosowanych do tej pory środków dydaktycznych. W koncepcji tej komputer traktowany jest w głównej mierze jako pomoc w osiągnięciu zamierzonych celów. Nie wynika z tego, że w trakcie realizacji tego bloku nauczania nie zwraca się uwagi na treści informatyczne. Wręcz przeciwnie, aby komputer mógł być efektywnie wykorzystany w nauczaniu matematyki, wprowadzony został blok zajęć informatycznych. W trakcie tych zajęć uczniowie zapoznają się ze sprzętem informatycznym i jego obsługą, przyswajają podstawowe pojęcia z informatyki, takie jak: elementy algorytmiki, korzystanie z programowych zasobów komputera, sieci komputerowych oraz tworzenie procedur w wybranym języku programowania. Wszystkie te poczynania sprzyjają wyrabianiu wśród uczniów szeroko pojętej kultury informacyjnej, a co za tym idzie — również odpowiednich postaw matematycznych.

Program, jak i powstałe już do jego realizacji materiały (książki, przewodniki dla nauczycieli, programy komputerowe) preferują nauczanie problemowe. W takim systemie pracy nauczyciel przestaje być przekaznikiem gotowej wiedzy matematycznej i informatycznej, a staje się organizatorem samodzielnego kształcenia się uczniów, stwarza odpowiednie warunki, umiejętnie steruje tym procesem i kontroluje jego efekty.

Na realizację zawartych w programie treści przewiduje się 6 godzin tygodniowo:

4 w pracowni matematycznej, 2 w pracowni informatycznej z podziałem na grupy.

Zintegrowane nauczanie matematyki i elementów informatyki posiada wiele zalet:

— Wzrasta zainteresowania uczniów matematyką.

— W trakcie realizacji treści następuje łagodzenie i likwidowanie trudności, na które napotyka uczący się matematyki.

— Zaznajamianie się z elementami informatyki w trakcie uczenia się matematyki pozwala uczniom z powodzeniem stosować komputer w innych obszarach edukacyjnych, a także w codziennym życiu.

— Wykorzystanie w tak szerokim zakresie komputera powoduje zmianę stylu nauczania; odejście od metod podających w kierunku metod poszukujących i w kierunku nauczania problemowego.

Pragnąc poszerzyć krąg nauczycieli korzystających z naszego programu przygotowujemy studia podyplomowe dla nauczycieli matematyki. Studia mają na celu wyposażać nauczyciela matematyki w umiejętności pozwalające na wykorzystanie komputera w na-

uczaniu matematyki — zarówno od strony swobody obsługi, jak i metodologii użycia i możliwości komputera. Te umiejętności pozwolą mu jednocześnie na przekazanie treści informatycznych wymaganych podstawą programową. Poniżej podajemy jedynie siatkę tych studiów — zainteresowanych odsyłamy do materiałów pokonferencyjnych*.

Zintegrowane nauczanie matematyki z elementami informatyki, zdaniem wielu specjalistów z tego zakresu, spowoduje poprawę wyników nauczania matematyki. Będzie też niewątpliwie ważnym składnikiem wszechstronnie wykształconego człowieka, który nie tylko rozumie otaczającą go rzeczywistość, ale także umie ją zmieniać.

Henryk Kąkol, Paweł Moszner

* H. Kąkol, P. Moszner, *Przygotowanie nauczyciela matematyki do wykorzystania komputera w procesie nauczania*, Informatyczne Przygotowanie Nauczyciela w redagowanej przez COMSN serii Problemy Studiów Nauczycielskich WN AP.

Propozycja podyplomowych studiów matematyczno-informatycznych

Lp	Przedmiot	I semestr		II semestr		Razem — forma zaliczenia
		wykl.	ćwicz.	wykl.	ćwicz.	
1	Budowa i użytkowanie sprzętu komputerowego	10	20	20	30	80 zaliczenie
2	Repcytorium z matematyki	20	20	—	20	60 egzamin
3	Propedeutka informatyki	10	30	—	—	40 zal. z oceną
4	Metodyka nauczania matematyki z elementami informatyki	10	20	20 50		100 praca końcowa
5	Razem	50	90	40	100	280

Janusz Morbitzer

Pracownia Technologii Nauczania — czym się zajmujemy

*Od wieków lepszy ten, co książki czyta,
od wyczytujących, kto pamięcią chwytą,
od pamiętających, kto ich treść rozumie,
od rozumiejących ten, kto działać umie.*

Manu Swajambhuwa, mędrzec kultury indyjskiej
(Przel. Robert Stiller)

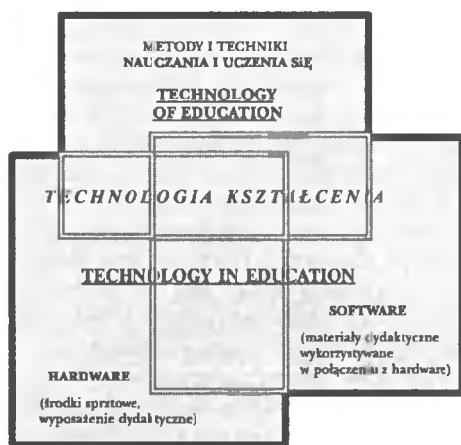
Pracownia Technologii Nauczania powstała w czerwcu 1991 roku w wyniku przekształcenia istniejącego wcześniej Centralnego Ośrodka Technologii Nauczania. COTN był jednostką międzywydziałową, nowo utworzona Pracownia stała się częścią Wydziału Pedagogicznego.

Nazwa jednostki odzwierciedla kierunku jej działania. Warto jednak przybliżyć istotę technologii kształcenia, gdyż wielu osobom ta dyscyplina pedagogiki nie jest dostatecznie znana, a u części budzi błędne skojarzenia. Samo pojęcie *technologia kształcenia* może bowiem mylnie sugerować nieco technologiczny, a więc nie humanistyczny charakter tej dyscypliny.

Technologia kształcenia jako samodzielna nauka narodziła się tuż po zakończeniu II wojny światowej w USA. W pierwszej fazie swego istnienia występowała ona jako *technologia w kształceniu* (ang. *technology in education*). Trzeba pamiętać, że wówczas po raz pierwszy na szerszą skalę można było zastosować w procesie kształcenia radio, a wkrótce potem także i telewizję. Typowym zjawiskiem tego okresu była fascynacja techniką i wynikająca stąd koncentracja na zagadnieniach sprzętowych. Wynikała ona także w dużej mierze z faktu, że ówczesne techniczne środki dydaktyczne miały bardzo złożoną budowę i wymagały skomplikowanej obsługi. *Technologia w kształceniu* oznaczała więc aspekt techniczny, zastosowaniowy. Nieco później narodził się drugi nurt technologii kształ-

cenia, który w języku angielskim nazywamy *technology of education*. Napotykały tu barierę językową, gdyż proste przetłumaczenie tego zwrotu prowadzi do *technologii kształcenia*, podczas gdy polskiemu terminowi *technologia kształcenia* odpowiada w języku angielskim *educational technology*. Owo *technology in education* oznacza konieczną refleksję pedagogiczną, związaną z poszukiwaniem efektywnych i metodycznie poprawnych sposobów wykorzystywania różnorodnych i coraz doskonalszych urządzeń technicznych. O ile zatem *technology in education* związana była z aspektem praktycznym stosowania tych urządzeń, o tyle *technology of education* dotyczy warstwy teoretycznej. Jest to metodyka stosowania środków technicznych, a także niezależnie odpracowywanie i badanie rozmaitych metod nauczania i uczenia się, funkcjonujących także niezależnie od sprzętu technicznego. Wspomnieć tu można np. metodę bułgarskiego prof. Georgi Łozanowa nauczania języków obcych w stanie głębokiego relaksu (tzw. *superlearning*).

**TECHNOLOGIA KSZTAŁCENIA =
TECHNOLOGY IN EDUCATION +
TECHNOLOGY OF EDUCATION**



Rys.1. Aspekty technologii kształcenia

Jak wynika z rys. 1 współczesna technologia kształcenia jest teoriomnogościową sumą krótko naszkicowanych tu dwóch jej aspektów: *technology in education* oraz *technology of education*. Jedną z najnowszych w literaturze polskiej definicji technologii kształcenia sformułował Wacław Strykowski, określając ją jako „dyscyplinę pedagogiczną lub interdyscyplinarną naukę o skutecznej edukacji”. Ta krótka definicja zawiera głębszą myśl. Interdyscyplinarny charakter technologii kształcenia oznacza, że przedmiot jej zainteresowań oraz metody badawcze, którymi się posługuje, leżą na styku kilku nauk. Wymienić tu należy przede wszystkim: pedagogikę, psychologię nauczania i uczenia się, teorię komunikacji interpersonalnej, informatykę, cybernetykę oraz teorię systemów.

Druga część definicji informuje, że zadaniem technologii kształcenia jest poszukiwanie — zarówno w warstwie teoretycznej, jak i praktycznej — odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób kształcić lepiej, szybciej, taniej w określonych warunkach. Przy obecnym bardzo wysokim poziomie techniki zwiększanie efektywności kształcenia na drodze stosowania coraz doskonalszego sprzętu technicznego osiągnęło już stan nasycenia, tzn. lepszy pod względem parametrów technicznych sprzęt nie prowadzi do poprawienia efektywności kształcenia w stopniu proporcjonalnym do poniesionych na ten sprzęt nakładów. Współczesna technologia kształcenia poszukuje zatem rozwiązań w samych uczących się — poprzez budowanie pozytywnych motywacji do nauki oraz lepsze wykorzystanie ich możliwości intelektualnych. Naturalną tego konsekwencją jest obserwowane w ostatnich latach wyraźne zbliżenie się technologii kształcenia do pedagogiki i psychologii humanistycznej. Jednocześnie nadal jest ona także niejako łącznikiem, pasem transmisyjnym pomiędzy światem nowoczesnej techniki i technologii a pedagogiką. To właśnie technologowie kształcenia wychwytują nowości techniczno-technologiczne i przenoszą je na grunt praktyki dydaktycz-

nej. Technologia kształcenia pełni zatem funkcję katalizatora przemian w obrębie nieco skostniałej dydaktyki ogólnej.

Naczelnym zadaniem szkoły jest przygotowanie uczniów do życia i funkcjonowania w społeczeństwie. Dziś wiadomo, że obecni studenci będą żyć i pracować w tworzącym się w naszym kraju społeczeństwie informacyjnym, zwanym także społeczeństwem globalnej informacji czy ostatnio nawet — według Amerykanów — społeczeństwem sieciowym. Istotą społeczeństwa informacyjnego jest traktowanie informacji jako towaru, powszechne stosowanie technologii informacyjnych i związany z tym bujny rozkwit usług związanych z przetwarzaniem, przechowywaniem, przesyłaniem a także i wytwarzaniem informacji.

Przemiany cywilizacyjne tworzą konieczność zmian w systemach edukacyjnych poszczególnych krajów. Dotyczy to zwłaszcza przygotowanej do nieustannego rozwoju i najszybciej reagującej technologii kształcenia. W ostatnim okresie została ona zdominowana przez ogólnoswiatowe tendencje wpływające z pojawienia się technologii informacyjnych: sieć Internetu oraz multimedia.

Zapoznanie studentów z różnorodnymi możliwościami wyszukiwania informacji w olbrzymich zasobach internetowych jest jednym z najważniejszych — obok opanowania podstawowych umiejętności obsługi komputera — elementów przygotowania ich do życia i funkcjonowania w tworzącym się obecnie w Polsce społeczeństwie informacyjnym.

W społeczeństwie informacyjnym następuje głęboka restrukturyzacja zatrudnienia. W przeciwieństwie do społeczeństwa industrialnego maleje bowiem zapotrzebowanie na pracowników o niskich kwalifikacjach wykonujących zawody „manualne”, rośnie natomiast popyt na ludzi dobrze wykształconych, posiadających umiejętności stosowania wysoko rozwiniętych technologii informacyjnych. Praca w sektorze szeroko rozumianych usług informacyjnych wymaga bezpośrednich lub pośrednich kontaktów oraz współpracy z innymi osobami. Stąd wynika potrzeba rozwi-

jania umiejętności komunikacji interpersonalnej. Umiejętności takie są także niezbędne każdemu nauczycielowi. Ich kształcenie to ważny nurt działalności prowadzonej w Pracowni Technologii Nauczania. Podstawową stosowaną tu techniką jest mikronauczanie szeroko wykorzystywane w edukacji nauczycieli w USA i Europie Zachodniej. Opracowany na podstawie wieloletnich doświadczeń i teoretycznych dociekań schemat mikronauczania pozwala kształcić umiejętności nauczycielskie i negocjacyjne u studentów wszystkich obsługiwanych przez naszą pracownię kierunków. Warto zauważyć, że umiejętności takie będą również przydatne przy produkcji materiałów audiowizualnych niezbędnych dla efektywnej realizacji coraz bardziej upowszechniającego się kształcenia zdalnego (ang. *distance learning*).

Istotnym wsparciem dla technologii kształcenia jest umieszczenie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w podstawach programowych obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących obok technologii informacyjnych także edukacji medialnej. Człowiek współczesny żyje bowiem w świecie mediów. Obecne media zmieniają swój charakter, stając się w coraz większym stopniu interaktywnymi. Oznacza to konieczność zmiany postawy odbiorcy, który z biernego widza staje się aktywnym uczestnikiem dialogu medialnego, a często nawet kreatorem treści dostępnych za pośrednictwem danego medium. Zajęcia w Pracowni Technologii Nauczania służą realizacji dwóch głównych celów edukacji medialnej, jakimi są: przygotowanie do świadomego, krytycznego i racjonalnego odbioru rozmaitych przekazów medialnych oraz do posługiwania się mediami jako narzędziami pracy intelektualnej, a więc do wspierania własnej twórczości.

Ważnym elementem wiedzy metodycznej nauczyciela jest świadomość i znajomość zagrożeń, jakie niosą ze sobą nowe technologie. Zagrożenia komputerowe, w tym także

specyficzne internetowe, dotyczą wszystkich trzech sfer życia człowieka, tj. sfery fizycznej, intelektualnej i emocjonalnej. Te zagadnienia są również stałym elementem zajęć prowadzonych w Pracowni Technologii Nauczania. Jest to o tyle istotne, że — jak wynika z rozmów ze słuchaczami studiów zaocznych i podyplomowych, a także z uczestnikami organizowanych przez nas corocznych sympozjów naukowych nt. *Techniki komputerowe w przekazywaniu edukacyjnym* — wielu nauczycieli uważa, że stosowanie komputera w edukacji, zarówno szkolnej, jak i pozaszkolnej, może prowadzić jedynie do pozytywnych rezultatów, a tematyka zagrożeń nie jest im w ogóle znana.

Przedstawiony tu krótko zarys najważniejszych problemów, którymi zajmujemy się w Pracowni Technologii Nauczania — zarówno w wymiarze dydaktycznym, jak i naukowo-badawczym — ukazuje bardzo szerokie ich spektrum. Interdyscyplinarny charakter technologii kształcenia powoduje, że w kręgu zainteresowań specjalistów z tej dyscypliny znajdują się nie tylko zagadnienia techniczno-technologiczne, lecz także pedagogiczne, psychologiczne, socjologiczne, a nawet filozoficzne i medyczne. W początkach rozwoju technologii kształcenia naukowcy i dydaktycy reprezentujący tę dyscyplinę walczyli o jak najszerwsze stosowanie różnorodnych technicznych środków kształcenia. Dziś, w dobie inwazji komputerów i innych interaktywnych mediów komunikacyjnych, jednym z ważniejszych zadań technologów kształcenia jest dbałość o zachowanie humanistycznego wymiaru edukacji, o intelektualizację stosowania komputerów i pozostałych mediów, wreszcie o to, by coraz większe nasyćanie procesu edukacyjnego nowoczesną techniką nie prowadziło do redukcji roli nauczyciela. Komputacyjne ze swej natury media powinny bowiem dobrze służyć konstruktywistycznej edukacji.

Janusz Morbitzer

Hanna Batorowska

Studium Podyplomowe Technologii Informacyjnej

W wyniku ogłoszonej w 1999 roku przez Ministra Edukacji Narodowej II edycji grantów dla projektów związanych z realizacją zadań dotyczących reformy oświaty, Komisja Kwalifikacyjna i Zespół Recenzentów MEN wyróżnił cztery projekty studiów podyplomowych zgłoszonych przez naszą uczelnię:

- * Studium Podyplomowe Technologii Informacyjnej (grant nr 23.3);
- * Studium Podyplomowe „Kreowanie jakości pracy w szkołach” (grant nr 23.4);
- * Studium Podyplomowe dla Nauczycieli Matematyki w Zreformowanej Szkole Podstawowej i Gimnazjum (grant nr 23.5);
- * Edukacja zintegrowana w klasach I–III (grant nr 23.1).

Studium Podyplomowe Technologii Informacyjnej zostało zorganizowane przez Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej AP przy współpracy Katedry Metod Komputerowych Instytutu Fizyki i Informatyki oraz Pracowni Technologii Nauczania. Dokumentację i program Studium opracowali pracownicy IBIiN: dr Hanna Batorowska (kierownik projektu) i dr Barbara Kamińska-Czubala.

Studium Podyplomowe TI przeznaczone jest w głównej mierze dla nauczycieli wykorzystujących technologię informacyjną w edukacji i dla tych pedagogów, przed którymi reforma oświaty postawiła wysokie wymagania związane z uzyskaniem wielokierunkowego wykształcenia.

Program studium zgodny jest z wymogami stawianymi przed zreformowaną szkołą w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego. Zapewnia słuchaczom uzyskanie niezbędnej wiedzy i umiejętności potrzebnych do prowadzenia zajęć dydaktycznych w ramach ścieżki edukacyjnej *edukacja czytelnicza i medialna* oraz zajęć z *informatyki* w szkole podstawowej i w gimnazjum.

Nauczanie *informatyki* na tym poziomie sprostadoz się do przekazywania uczniom podstawowych wiadomości z zakresu obsługi komputera i do wykształcenia w nich umiejętności posługiwania się technologią informacyjną w procesie uczenia się, nauczania oraz w życiu codziennym.

Tematyką Studium Podyplomowego TI powinni zainteresować się w głównej mierze nauczyciele-bibliotekarze, którzy wiele lat temu ukończyli studia bibliotekoznawcze i nie mieli wówczas możliwości zapoznania się z problemami komputeryzacji działalności bibliotek. Nie mają oni dostatecznego przygotowania do realizacji zadań stawianych bibliotekom w zreformowanej szkole, tj. do przekształcania ich w tzw. *międzyprzedmiotowe pracownie dydaktyczne, szkolne centra informacyjne, mediateki, biblioteki multimedialne itp.* Nasze Studium powinno przygotować nauczyciela-bibliotekarza do roli doradcy w zakresie wykorzystywania nowoczesnej technologii informacyjnej w procesie edukacyjnym. Słuchaczami Studium mogą być również nauczyciele różnych przedmiotów, którzy chcieliby podjąć pracę w skomputeryzowanej bibliotece szkolnej, lecz nie ukończyli studiów bibliotekoznawczych. Proponuje się, aby osoby te zainteresowały się równocześnie drugim studium podyplomowym dla bibliotekarzy, które od wielu lat prowadzone jest przez IBIiN AP w Krakowie.

Program Studium Podyplomowego TI obejmuje 280 godzin dydaktycznych, w tym 200 godzin ćwiczeń w laboratoriach komputerowych i 80 godzin wykładów dostępnych także w Internecie (od sierpnia 2000 r.). W ciągu dwóch semestrów nauki realizowane są następujące przedmioty:

- 1) Technologia informacyjna — 10 godz.,
- 2) Działalność informacyjna biblioteki szkolnej — 30 godz.,
- 3) Szkolna pracownia komputerowa — 40 godz.,
- 4) Bazy danych — 40 godz.,
- 5) Edukacja medialna — 30 godz.,
- 6/ Technologia informacyjna w bibliotece i zarządzaniu szkołą — 30 godz.,
- 7) Internet w edukacji — 40 godz.,
- 8) Metodyka nauczania technologii informacyjnej — 30 godz.,
- 9) Metodyka nauczania z wykorzystaniem technologii informacyjnej — 20 godz.,
- 10) Elementy informatyki w zreformowanej szkole — 10 godz.

Kadrę dydaktyczną Studium tworzą: prof. dr hab. Jerzy Jarowiecki, dr Krystyna Moszner, dr Paweł Moszner, dr Janusz Morbitzer, dr Hanna Batorowska, dr Barbara Kamińska-Czubala, dr Henryk Czubala, mgr Władysław Kolasa, mgr Adam Bańdo, mgr Stanisław Skórka.

Hanna Batorowska

Alicja Baluch

Katedra czyli ceremonie naukowe

Na początku 2000 roku w Akademii Pedagogicznej w Krakowie, w Instytucie Filologii Polskiej, została erygowana Katedra Literatury dla Dzieci i Młodzieży. Pomimo prób sformułowania innej nazwy, w której pojawiłyby się słowa: kultura literacka, podkultura dziecięca, komunikacja, czy ikonosfera, Rada Wydziału zdecydowała zostawić starą, wypróbowaną formułę — literatura dla dzieci i młodzieży — z której korzystały różne ośrodki badań w Polsce: poznański z Centrum Sztuki dla Dziecka, wrocławski, gdański i warszawski z Fundacją Książki dla Dziecka i czasopismem „Guliver”.

Krakowska Katedra Literatury dla Dzieci i Młodzieży w składzie: prof. dr hab. Alicja Baluch (kierownik Katedry), prof. dr hab. Józef Zbigniew Białek, autor trzeciego tomu podręcznika literatury dziecięco-młodzieżowej, dr Bogumiła Małek, dr Maria Ostasz, mgr Małgorzata Chrobak, jest otwarta na współpracę z bibliotekoznawcami (dr Marią Jazowską Gumulską i dr Bożeną Pietrzyk), którzy pierwsi podjęli inicjatywę utworzenia takiej Katedry w Uczelni i pedagogami pracującymi w zespole kierowanym przez dr Marię Guśpiel. Spodziewamy się też gości z innych wydziałów i placówek naukowych, pisarzy, nauczycieli, rodziców, a nawet dzieci. Głównym zadaniem nowo utworzonej Katedry jest bowiem skupienie środowiska wokół spraw książki dla dzieci, sztuki dla dziecka i związanych z tym problemów edukacyjnych i etycznych — pojawiających się w szkole, bibliotece, domu.

Dlatego w planie wykładów kursowych i monograficznych dla studentów II i IV roku polonistyki, AP pojawiają się (oprócz tradycyjnych tematów dotyczących funkcji książki i czytelnictwa w życiu dziecka, a także ciągów historycznoliterackich) nowe ważne tematy i zagadnienia — np. możliwości i granice dziecięcej konkretyzacji tekstu literackiego, wartości ludyczne utworów dla dzieci i młodzieży, współdziałanie tej literatury z innymi środ-

kami przekazu (chodzi tu przede wszystkim o multimedialność), o kody lektury i style odbioru (w tym młodzieżowe gry fabularne — RPG), krytyka tematyczna i mitograficzna, których założenia odpowiadają strukturze literatury osobnej, a także literatura dla dzieci i młodzieży jako ważny komponent kształcenia nauczyciela.

Z prezentacji tych zagadnień wynika, że tym, co będzie wyróżniać krakowską Katedrę Literatury dla Dzieci i Młodzieży jest skupienie się na teoretycznych problemach kultury literackiej dotyczącej literatury osobnej. Zaplecze estetyczno-filozoficzne dla tak zaprogramowanych badań, a także wykładów, ćwiczeń i seminariów stanowią idee Herberta Reada. Wywodząca się z jego inspiracji problematyka *visual literacy*, pozwala uznać pierwszeństwo obrazu przed myślą dyskursywną. Sytuacja ta odpowiada możliwościom percepcyjnym dziecka, które myśli obrazami i prowadzi do koncepcji *cultural literacy*, czyli wizualnego charakteru współczesnej cywilizacji.

Pierwszym krokiem w tym kierunku jest proponowana przez Jerzego Cieślakowskiego — alfabetyzacja kultury... a potem — może uda się stworzyć w Polsce, tak jak w Szwecji, Instytut Książki dla Dziecka. Ten szwedzki instytut, wspierany przez rząd, ma za zadanie dbać — wszelkimi sposobami — o rozwój czytelnictwa dzieci w swoim kraju oraz szerzyć za granicą wiedzę o szwedzkim społeczeństwie i szwedzkiej kulturze.

Ale na razie pierwszym zamierzeniem naszego skromnego zespołu jest przygotowanie edycji najnowszych prac naukowców z Polski i zagranicy (właśnie ze Szwecji i Japonii), z dziedziny literatury dla małych i młodych odbiorców. Księga ta będzie poświęcona liderowi „dziecięcego” literaturoznawstwa — profesorowi Józefowi Zbigniewowi Białkowi — w 40 lecie pracy naukowej. Profesor dobrze pamięta czasy, kiedy literatura „paidialna” była traktowana jak „Kopciuszek”; dziś o jej królewskim bogactwie świadczy stale rosnąca bibliografia prac naukowych w interesującym nas przedmiocie.

A więc — wiwat, niech żyją wszyscy bohaterowie książek dla dzieci i ich czytelnicy — mali i duzi.

Alicja Baluch

Halina Kosętką

Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauczycielskich

Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauczycielskich stanowi integralną część Akademii Pedagogicznej w Krakowie. Został powołany do życia w 1968 r. jako Międzyuczelniany Ośrodek Metodyczny Studiów dla Pracujących Wyższych Szkół Pedagogicznych, w 1975 r. zmienił nazwę na Centralny Ośrodek Metodyczny Kształcenia i Doksztalcania Nauczycieli, a od 1981 r. nosi obecną nazwę. Jego kolejnymi dyrektorami byli: prof. dr hab. Jerzy Jarowiecki, prof. dr hab. Bogdan Nowecki, prof. dr hab. Zbigniew Ziolo. Od 1995 r. do chwili obecnej Ośrodkiem kieruje ponownie prof. dr hab. Jerzy Jarowiecki.

Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauczycielskich działa na podstawie Zarządzenia nr 21 Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki z dnia 24.04.1981 r. oraz Statutu WSP w Krakowie. Ogólny nadzór nad Ośrod-

kiem i jego pracami sprawuje bezpośrednio rektor Uczelni. Organami Ośrodka są: dyrektor odpowiadający za całokształt realizowanych zadań i Rada Naukowa Ośrodka, do zadań której należy opiniowanie i inspirowanie planów pracy zespołów kierunkowych, ocenianie ich działalności i corocznych sprawozdań przedkładanych przez dyrektora Ośrodka. Członkowie Rady Naukowej wybierani są spośród nauczycieli akademickich reprezentujących różne uczelnie i ośrodki badawcze prowadzące kształcenie nauczycieli. Kadencja Rady trwa 3 lata. Jej przewodniczącym jest prof. zw. dr hab. Andrzej Burewicz z UAM w Poznaniu, sekretarzem — prof. dr hab. Halina Kosętką z AP.

Ośrodek współpracuje z departamentami MEN, z Instytutem Badań Edukacyjnych, z uniwersytetami, wyższymi szkołami pedagogicznymi, oraz szkołami zawodowymi, które prowadzą kierunki i specjalizacje nauczycielskie, a także Wojewódzkimi Ośrodkami Metodycznymi.

Do podstawowych zadań COMSN należy m.in.:

— prowadzenie prac mających na celu doskonalenie form i metod procesu dydaktycznego w uczelniach kształcących nauczycieli

I.p.	Nazwa Zespołu	Przewodniczący	Sekretarz
1.	Filologii Polskiej	prof. zw. dr hab. Zenon Uryga	dr hab. Prof. AP Halina Kosętką
2.	Pedagogiki	prof. zw. dr hab. Józef Kuźma	dr hab. Prof. AP Halina Kosętką
3.	Pedagogiki Specjalnej	prof. dr hab. Janina Wyczasany	dr hab. Prof. AP Halina Kosętką
4.	Edukacji Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej	prof. dr hab. Janina Szymkat	dr hab. Prof. AP Halina Kosętką
5.	Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej	prof. dr hab. Franciszek Mincer	mgr Alicja Zawistowska
6.	Matematyki	prof. dr hab. Bogdan Nowecki	mgr Alicja Zawistowska
7.	Geografii	prof. dr hab. Zbigniew Ziolo	mgr Alicja Zawistowska
8.	Informatyki	dr Paweł Moszner	mgr Alicja Zawistowska
9.	Fizyki	prof. dr hab. Władysław Błasiak	mgr Hanna Kościńska-Jawień
10.	Biologii	prof. zw. dr hab. Wiesław Stawiński	mgr Hanna Kościńska-Jawień
11.	Chemii	prof. zw. dr hab. Andrzej Burewicz	mgr Hanna Kościńska-Jawień
12.	Pedagogicznego Kształcenia w Uczelniach Technicznych, Rolniczych i Ekonomicznych	prof. zw. dr hab. Henryk Bednarski	dr Kazimierz Ptak

- analizowanie planów i programów studiów
- dokonywanie analiz i ocen procesu dydaktycznego

- określanie roli i miejsca przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych w kształceniu nauczycieli

- organizowanie konferencji naukowych, szkół dydaktycznych, posiedzeń zespołów kierunkowych

- inicjowanie opracowań podręczników, skryptów, przewodników metodycznych

- redagowanie i wydawanie „Problemów Studiów Nauczycielskich”, „Biuletynu Informacyjnego COMSN” i pokonferencyjnych materiałów naukowych.

Zadania te realizowane są przez działające w obrębie Ośrodka Kierunkowe Zespoły:

Obecnie zespoły włączają się do prac związanych z reformą systemu oświatowego tak, aby mógł on odpowiadać potrzebom XXI w. Niezbędne jest więc dobre przygotowanie kandydatów na nauczycieli zarówno pod względem merytorycznym, jak i dydaktycznym, a także wyposażenie w umiejętności sprostania wyzwaniom nowej, reformowanej szkoły, wyzwaniom cywilizacyjnym i wymogom Unii Europejskiej. Na posiedzeniach zespołów dyskutowano zatem standardy przygotowania nauczycieli do różnych poziomów nauczania, problem akredytacji, koncepcje dwustopniowego kształcenia nauczycieli, koncepcje wielopremiotowego kształcenia, przygotowanie nauczycieli do nauczania integracyjnego, zintegrowanego, blokowego, pro-zdrowotnego; analizie poddano także podstawy programowe, treści kształcenia nauczycieli na poziomie akademickim i poziom przygotowania nauczycieli różnych przedmiotów do realizacji nowych zadań dydaktycznych.

Zespoły uczestniczyły w organizacji seminariów ogólnopolskich konferencji naukowych. Dopracowano się też tradycji organizowania szkół dydaktycznych. Odbyło się już 9 Jesiennych Szkół Dydaktyków Literatury i Języka Polskiego (organizują je od początku prof. zw. dr hab. Zenon Uryga i dr hab. prof. AP Halina Kosętką), 3 Szkoły Dydaktyków Historii (prof. dr hab. Alojzy Zidecki i mgr Alicja Zawistowska), 11 Szkół Problemów Dydaktyki Chemii (której od początku przewodniczą prof. zw. dr hab. Andrzej Burewicz) i 15 Szkół Dydaktyków Matematyki (kieruje prof. dr hab. Bogdan Nowecki).

Ośrodek jest platformą wymiany doświadczeń i poglądów na temat aktualnych problemów kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli, zapoznania z nowymi trendami w zakresie przygotowania kandydatów na nauczycieli, a także płaszczyzną wymiany poglądów w dziedzinie osiągnięć i efektywności kształcenia psychopedagogicznego i przedmiotowego. W konferencjach organizowanych przez Ośrodek uczestniczą przedstawiciele niemal wszystkich ośrodków akademickich w Polsce, którym bliskie jest kształcenie kandydatów na nauczycieli a także uczelni zagranicznych (m.in. z Niemiec, Włoch, Rosji, Słowacji, Czech, Ukrainy, USA, Wielkiej Brytanii, Francji).

COMSN prowadzi też działalność wydawniczą, na którą składają się seria „Problemy Studiów Nauczycielskich” i kolejne numery kwartalnika „Biuletyn Informacyjny COMSN”.

„Problemy Studiów Nauczycielskich” to rocznik, w którym publikowane są materiały będące najczęściej pokłosiem konferencyjnym. Dotychczas ukazały się 22 tomy. Od 1995 r. (kiedy dyrektorem Ośrodka został Jerzy Jaiowiecki) wyszły następujące pozycje w tej serii:

- *Dydaktyka matematyki. O badaniach nad nauczaniem i uczeniem się matematyki*, (red.) Bogdan Nowecki, WN WSP Kraków 1996, 173 s. (z. 6)

- *Organizacja studiów historycznych (stacjonarnych i zaocznych) w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych*, (red.) Janina Mazur, Alojzy Zidecki, WN WSP, Kraków 1996, 197 s. (z. 7)

- *Psychologiczno-pedagogiczne kształcenie nauczycieli*, (red.) Józef Kuźma, Halina Kosętką, WN WSP Kraków 1997, 132 s., z. 9

- *Perspektywy kształcenia nauczycieli fizyki*, (red.) Władysław Błasiak, WN WSP Kraków 1997, 214 s., z. 10

- *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, (red.) Zenon Uryga, WN WSP Kraków 1998, 195 s., z. 11

- *Problemy szczegółowej dydaktyki biologii w kształceniu nauczycieli biologii i badaniach naukowych*, (red.) Wiesław Stawiński, WN WSP Kraków 1998, 295 s., z. 12

- *Informacyjne przygotowanie nauczycieli*, (red.) Jacek Migdalek, Paweł Moszner, WN WSP Kraków 1998, 129 s., z. 13

- *Praktyczne kształcenie kandydatów na nauczycieli historii*, (red.) Janina Mazur, Alojzy

Zielecki, Wydawnictwo Libri Ressoivienses, Rzeszów 1998, 254 s., z. 14

— *Nauczyciel bibliotekarz. Przygotowanie do zawodu*, (red.) Jerzy Jarowiecki, WN WSP Kraków 1996, ss. WN WSP Kraków 1998, z. 15

— *Kształcenie zawodowe. Stan i perspektywy rozwoju kształcenia nauczycieli przedmiotów zawodowych w uczelniach technicznych, rolniczych i ekonomicznych*, (red.) Władysława Maria Francuz, Jerzy Jarowiecki, WN WSP Kraków 1998, z. 16

— *Edukacja zdrowotna dzieci i młodzieży*, (red.) Halina Kosętko, Janina Wyczasany, WN AP, Kraków 1999, 299 s., z. 17

— *Informatyczne przygotowanie nauczycieli*, (red.) Jacek Migdałek, Paweł Moszner, WN AP, Kraków 1999, 166 s., z. 18

— *Unowocześnianie procesu dydaktycznego w edukacji zawodowej u progu XXI wieku*, (red.) Maria Węgrzecka, WN AP, Kraków 1999, 296 s., z. 19

— *Wiedza fizyczna i jej przekaz*, (red.) Władysław Błasiak, Jerzy Warczewski, WN AP, Kraków 1999, 248 s. + 3 nlb, z. 20.

Ośrodek patronował też innym publikacjom, które wyszły poza tą serię:

— *Różne drogi kształcenia i dokształcania nauczycieli geografii*, (red.) Jerzy Jarowiecki i Sławomir Piskorz, Kraków, COMSN, WSP 1996, 204 s.

— *System kształcenia pedagogów specjalnych. Ciągłość i możliwości zmian*, (red.) Janina Wyczasany, Halina Kosętko. Prace Monograficzne 217 Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. KEN w Krakowie, Kraków. Wydawnictwo Naukowe WSP 1996, 164 s.

— *Polska chemia w Unii Europejskiej*, (red.) Andrzej Burewicz, Hanna Gulińska

— *Chemia a żywność. Materiały X Szkoły Problemów Dydaktyki Chemii*, pod red. Andrzeja Burewicza, Hanny Gulińskiej

— *Przeszłość w szkole przyszłości*, pod red. Jana Walczaka i Alojzego Zieleckiego, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, Częstochowa 1997, 330 s.

Od października 1995 r. ukazuje się „Biuletyn Informacyjny COMSN”, którego redaktorem naczelnym jest Jerzy Jarowiecki. W skład zespołu redakcyjnego wchodzi: Halina Kosętko, Kazimierz Ptak, Alicja Zawistowska, Hanna Kościńska-Jawień, Renata Jancarz (skład komputerowy). Opracowaniem edytorskim zajmuje się Kazimierz Ptak. Do chwili obecnej wyszło 17 numerów tego kwartalnika.

W „Biuletynie Informacyjnym” publikowane są artykuły poświęcone kierunkom zmian w kształceniu nauczycieli, problemom reformy systemu edukacji, dydaktyk szczegółowych, informacje związane z zamierzeniami i dokonaniami Ośrodka, kierunkami pracy Rady Naukowej i Zespołów Kierunkowych, dokumenty programowe, recenzje i przeglądy nowości wydawniczych.

Na uwagę zasługują także opracowane przez Ośrodek na zlecenie MEN Raporty: *Doświadczenia szkolne i opinie o zawodzie nauczycielskim oraz motywy jego wyboru* (z badań na przykładzie WSP w Krakowie), opublikowany w „Biuletynie Informacyjnym” COMSN nr 2/1995 i *O kształceniu nauczycieli w wyższych szkołach pedagogicznych i uniwersytetach w r. ak. 1994/95* opublikowany w „Biuletynie Informacyjnym COMSN” nr 5/1996. Ten ostatni składa się z trzech części:

I. Stan edukacji nauczycielskiej w szkołach wyższych

II. Pedagogiczno-psychologiczna edukacja nauczycieli

III. Dydaktyczna i praktyczna edukacja nauczycieli

Warto również sięgnąć po 4 numer „Biuletynu” z 1996 r., poświęcony orientacjom i koncepcjom edukacji nauczycielskiej autorstwa Czesława Banacha, a także numery 11 i 12 poświęcone w znacznej części reformie systemu edukacji, 13/14 — poświęcony kierunkom zmian w kształceniu nauczycieli, 15/16 — przedstawiający dylematy kształcenia zawodowego i polonistycznego, 17 — na temat kształceniu bibliotekarzy w systemie studiów dwustopniowych.

Halina Kosętko

45 lat w służbie nauczycielskiej

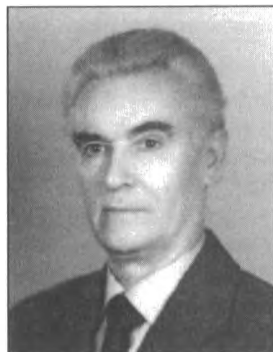
Rozmowa z profesorem Zygmuntem Rutą

Bożena Pietrzyk:

Jest Pan Profesor długoletnim nauczycielem akademickim w uczelni pedagogicznej. Jaki jest Pański pogląd na istotę pracy nauczycielskiej? I od czego zależy wartość nauczyciela i powodzenie jego pracy?

Zygmunt Ruta:

— W pedeutologii można wyróżnić dwa stanowiska w sprawie osobowości nauczyciela, jego praw i obowiązków. Od ukazania się w 1912 r. rozprawy J. W. Dawida *O duszy nauczycielstwa* utrwalił się pogląd, że praca nauczyciela to „powołanie”, „misja” płynąca z „miłości dusz ludzkich”. Takie stanowisko dominowało u nas w latach międzywojennych i w okresie Polski Ludowej. W ostatnich latach to pojmowanie zawodu nauczycielskiego, nacechowane idealizmem, uległo daleko idącej ewolucji. Dziś w warunkach gospodarki wolnorynkowej nauczyciele walczą o uznanie dla swej pracy, a przede wszystkim o wynagrodzenie zgodne z wykształceniem i wykonywanymi obowiązkami. O wartości nauczyciela, o jego dobrych wynikach dydaktycznych i wychowawczych przesądzą — co najmniej na równi z solidnym przygotowaniem merytorycznym i pedagogiczno-psychologicznym — walory charakteru, zwłaszcza zespół jego cech ideowo-moralnych. Myślę, że do należytego wykonywania obowiązków nauczycielskich potrzebne jest nie tylko przygotowanie teoretyczne wyniesione ze studiów, odbycie określonej ilości godzin praktyki pedagogicznej, ale także ciągła aktywność, refleksja nad działalnością dydaktyczno-wychowawczą połączona z myślową analizą osiągnięć i trudności. Samo wykształcenie, nawet wyższe, nie decyduje samoistnie o powodzeniu w zawodzie nauczycielskim. Nie można utożsamiać cenzusu nauczyciela akademickiego z jego autentycznym nienaganną pracą dydaktyczną i wychowawczą w szkole. Kompetencje merytoryczne — to jedno, a należyte wywiązywanie się nauczyciela z jego codziennych obowiązków szkolnych — to drugie.



Prof. zw. dr hab. Zygmunt Ruta, ur. w 1932 r., studiował historię w WSP w Warszawie i Krakowie, doktoryzował się w WSP w Krakowie w 1967 r., habilitacja w 1979 r. Od 1959 r. związany zawodowo z WSP w Krakowie. Profesor nadzwyczajny (1986), profesor zwyczajny (1997). Członek Komisji Nauk Pedagogicznych Oddziału PAN w Krakowie, przewodniczący Komitetu Redakcyjnego „Rocznika” tej Komisji. Wypromował ok. 300 magistrów i 4 doktorów. Autor wielu prac, w tym kilku książek, m.in. monografii *I Liceum Ogólnokształcące im. K. Brodzińskiego w Tarnowie do 1939 r.* (wspólnie z J. Rykiem); monografii historycznych *Dąbrowy Tarnowskiej*, *Bochni*, *Tarnowa*, *gminy Wierzchosławice i Nowego Sącza* (t. III) (wspólnie z F. Kurykiem); *Szkoły tarnowskie w XV-XVIII w.* (1968); *Szkolnictwo powszechne w okręgu szkolnym krakowskim w latach 1918–1939* (1979); *Prywatne szkoły średnie ogólnokształcące w Krakowie i w województwie krakowskim w latach 1932–1939* (1990).

Jakie były źródła Pańskich zainteresowań zawodem nauczycielskim?

— Nie marzyłem o pracy nauczycielskiej, którą dziś uważam za szczególną. Pochodzę z rodziny plebejskiej, gdzie nie rozmawiało się o wyborze zawodu, zwłaszcza nauczyciela. Także moi nauczyciele w szkole powszechnej nie zachęcali nikogo do tego rodzaju pracy. O wyborze zawodu nauczycielskiego zadecydował przypadek. Kiedy po wojnie rozpocząłem naukę w I Gimnazjum im. K. Brodzińskiego w Tarnowie, nie miałem jeszcze wyraźnie określonych zainteresowań co do przedmiotu przyszłych studiów. W związku z niedostatkiem kadr nauczycielskich w latach 1950–51 władze szkolne rozwinęły szeroko zakrojoną akcję propagandową na rzecz rekrutacji do zawodu nauczycielskiego. Niedobory starano się uzupełnić bądź przez rekrutację na Państwowe Kursy Nauczycielskie, bądź przez angażowanie absolwentów liceów ogólnokształcących jako nauczycieli niewykwalifikowanych. Mimo wykorzystania wszelkich środków propagandowych, nie udało się zorganizować w moim liceum kursu pedagogicznego. Jednak w lutym 1951 r. utworzono w I Liceum klasę pedagogiczną (kl. XI a), i znalazłem się wśród 27 uczniów dobranych z trzech oddziałów kl. XI. Po egzaminie dojrzałości uczniowie tej klasy składali dodatkowo w czerwcu egzamin uzupełniający z przedmiotów pedagogicznych i uzyskali dyplom nauczyciela szkoły podstawowej. Nie zostaliśmy jednak w czasie rekrutacji poinformowani, że czeka nas 3-letni nakaz pracy; byliśmy przekonani, że będziemy mogli starać się o przyjęcie na studia wyższe. Przy wręczaniu nakazów pracy w czerwcu 1951 r. rozczarowani absolwenci wystąpili z protestami, ale większość przyjęła nakazy i podjęła pracę w szkolnictwie. Zgodnie z nakazem pierwszą pracę miałem podjąć w Nowym Sączu, ale Kuratorium Szkolne w Krakowie wyraziło zgodę na objęcie „posady” w szkole ćwiczeń przy Liceum Pedagogicznym w Tarnowie. W trakcie wykonywanych obowiązków nauczycielskich rozwijał się mój pozytywny sto-

sunek do tego zawodu, mimo że płace były bardzo niskie.

Co skłoniło Pana Profesora do podjęcia studiów historycznych w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie?

— Szybko doszedłem do wniosku, że ukończenie liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego kursu pedagogicznego stanowi zaledwie punkt wyjścia do podnoszenia moich kwalifikacji, jeśli chcę pozostać w tym zawodzie. Wkrótce jednak, bo już w listopadzie 1952 r., zostałem powołany do odbycia dwuletniej służby wojskowej. Mimo trudnych warunków służba w wojsku przyczyniła się do ugruntowania moich zainteresowań, ukształtowania takich cech osobowości, jak dyscyplina, porządek, pracowitość. Po zakończeniu służby wojskowej rozpocząłem w 1955 r. zaoczne studia historyczne w warszawskiej WSP (w Krakowie nie było jeszcze tego kierunku), a po jej likwidacji przenieśliśmy się do WSP w Krakowie na studia dzienne. Pomógł mi w tym prof. Tadeusz Słowikowski, dzięki któremu uzyskałem miejsce w domu studenckim oraz stypendium, co pozwoliło mi na ukończenie studiów w 1959 r. i uzyskanie dyplomu magistra historii z wynikiem bardzo dobrym.

Wybór studiów historycznych w uczelni pedagogicznej nie był przypadkowy; historia interesowała mnie już w szkole powszechnej, a nauka w znanym z humanistycznych tradycji gimnazjum w Tarnowie pogłębiła te zainteresowania. Jako początkujący nauczyciel miałem świadomość, że wiedzę historyczną mogę zdobyć w uniwersytecie, ale należyte przygotowanie metodyczne może mi dać tylko uczelnia pedagogiczna. Utwierdziły mnie w tym przekonaniu praktyki pedagogiczne, które odbyłem w szkołach podstawowych i średnich, opinia o prof. Słowikowskim jako znakomitym dydaktyku historii i zachęta jego asystenta dra S. Wróbla, świetnego nauczyciela historii w Tarnowie, wpłynęły na wybór studiów w krakowskiej WSP. W czasie trwania moich studiów pracowało tu kilku docentów

i profesorów UJ, którzy przekazywali rzetelną wiedzę historyczną ze swej specjalności, rozwijali nasze zainteresowania oraz zachęcali do samodzielnego studiowania prac historycznych. Wśród nich na przypomnienie zasługują prof. Józef Garbacz, prof. Józef Buszko i prof. Antoni Podraza.

Co wpłynęło na zainteresowanie się Pana Profesora dziejami kultury, szkolnictwa i oświaty?

— Problematyką historii kultury i szkolnictwa zainteresował mnie prof. Ignacy Zarębski, znawca dziejów wczesnego Odrodzenia. Na seminarium prof. Zarębskiego uczęszczało niewielu studentów, gdyż tematyka prac koncentrowała się wokół zagadnień wczesnego humanizmu w Polsce, a to wymagało znajomości łaciny. Przedmiotem mojej pracy magisterskiej, przygotowanej pod jego kierunkiem, były problemy szkolnictwa i oświaty w okresie staropolskim. Praca ta, znacznie poszerzona, została opublikowana w r. 1962 pt. *Z problemów oświaty i szkolnictwa w Tarnowie do końca XVII wieku*. Na rozwój moich zainteresowań w tej dziedzinie wpłynął również prof. Leszek Hajdukiewicz z UJ, który służył mi radą i w pełni akceptował problematykę oraz moje zainteresowania badawcze w zakresie dobrze rozumianej regionalistyki.

Jak przedstawiają się Pańskie kolejne osiągnięcia naukowo-badawcze?

— Już jako asystent w Katedrze Historii Polski (od r. 1959) podjąłem temat rozprawy doktorskiej ściśle wiążący się z moimi zainteresowaniami dziejami oświaty w Małopolsce okresu przedrozbiorowego, roli Uniwersytetu Krakowskiego w procesie organizowania i podnoszenia poziomu oświaty na wspomnianym terenie. Efektem działalności naukowo-badawczej w tym zakresie, niezależnie od kilku artykułów i rozpraw, była dysertacja doktorska, której promotorem był prof. I. Zarębski, opublikowana pt. *Szkoły tarnowskie w XV–XVIII w.* jako wydawnictwo „Pracowni Dziejów Oświaty PAN” w 1968 r.

Oprócz zagadnień z dziejów szkolnictwa w epoce staropolskiej moje badania — zwłaszcza po uzyskaniu stopnia doktorskiego — objęły również i czasy nowsze. Wiązało się to z redagowaniem (wspólnie z prof. Feliksem Kiriakiem) zbiorowych monografii: *Dąbrowy Tarnowskiej, Bochni i Tarnowa*. Do tych publikacji przygotowałem rozdziały poświęcone szkolnictwu, oświacie i wychowaniu w latach 1918–1939, wydobywając w nich nie tylko fakty i zjawiska, ale także społecznie ważne w procesie kształtowania edukacji historycznej poznawcze, patriotyczne i obywatelskie elementy uświadamiania i szacunku dla własnego regionu.

W latach 1970–1978 prowadziłem badania nad procesem kształtowania się i kierunkami rozwoju szkolnictwa powszechnego w Polsce w dwudziestolecie międzywojennym. W ich rezultacie powstała praca *Szkolnictwo powszechne w Okręgu Szkolnym Krakowskim w latach 1918–1939*, wydana przez Ossolineum jako tom monograficzny publikacji Komisji Nauk Pedagogicznych PAN, Oddział w Krakowie. Stanowiła ona podstawę uzyskania w 1979 r. stopnia naukowego doktora habilitowanego. W 1990 r. opublikowałem w Wydawnictwie Naukowym WSP w Krakowie książkę *Prywatne szkoły średnie ogólnokształcące w Krakowie i województwie krakowskim w latach 1932–1939*.

W Pańskim dorobku znajdują się również prace poświęcone kształceniu nauczycieli oraz dziejom WSP w Krakowie.

— Rzeczywiście w moich badaniach wiele miejsca zajmują zagadnienia kształcenia nauczycieli w latach II Rzeczypospolitej. Artykuły i rozprawy poświęcone historii seminariów nauczycielskich w Tarnowie i Bochni w latach 1918–1936 są próbą odejścia od dotychczasowych rozważań na temat koncepcji kształcenia nauczycieli w II Rzeczypospolitej do bezpośredniej konfrontacji z realiami i codzienną praktyką funkcjonowania tego systemu na przykładzie kilku prowincjonalnych placówek szkolnych. Natomiast proble-

mowi przemian i organizacji przygotowania zawodowego zwłaszcza nauczycieli szkół podstawowych w naszym kraju po II wojnie światowej, poświęciłem rozprawę pt. *Kształcenie nauczycieli na poziomie średnim*, która stanowi część zbiorowej publikacji *Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej* (Kraków 1983).

Jako pracownik uczelni pedagogicznej, która od swych początków przykładała wielką wagę do wypracowania nowoczesnego modelu edukacji nauczycielskiej, napisałem kilka artykułów o działalności Szkoły oraz przygotowałem dwie zbiorowe monografie Uczelni obejmujące lata 1946–1996. Z tymi opracowaniami nierozzerwalnie wiążą się trzy tomy źródeł do historii Uczelni, które zostały opracowane przeze mnie i wydane w naszym Wydawnictwie Naukowym. Chciałbym dodać, że pod moją redakcją ukazało się także pięć tomów *Prac Historycznych i Pedagogicznych*, trzy — *Prac z Historii Oświaty i Wychowania*, oraz kilka tomów *Rocznika Komisji Nauk Pedagogicznych PAN, Oddział w Krakowie*.

Panie Profesorze, sporo czasu poświęcił Pan na pracę w komisjach i zespołach działających w Wyższej Szkole Pedagogicznej — czy ta działalność satysfakcjonowała Pana?

— Od początku zatrudnienia w WSP wykonywałem różne zadania organizacyjne: byłem delegatem młodszych pracowników do Rady Wydziału Filologiczno-Historycznego, rzecznikiem dyscyplinarnym rektora ds. studenckich, przewodniczącym Rady Szkoły ds. Młodzieży, członkiem Senatu i przewodniczącym Senackiej Komisji ds. Opracowania Statutu Szkoły, który został wdrożony od 1 X 1983 r. Komisja ta przygotowała też regulaminy wyborcze rektora, prorektorów, dziekanów, prodziekanów, dyrektorów instytutów, kierowników katedr i zakładów oraz dyrektora Biblioteki Głównej. Pełniłem również funkcje wiceprezesa i prezesa Zarządu Zrzeszenia Absolwentów WSP. Przez dwie kadencje byłem wiceprzewodniczącym Senackiej Komisji ds. Wydawniczych WSP w Krakowie. W tym czasie przygotowany został regulamin i zasa-

dy wydawnicze Wydawnictwa Naukowego WSP, które obowiązują także obecnie.

Z wymienionych działań najwięcej satysfakcji dała mi działalność w Zrzeszeniu Absolwentów oraz uczestnictwo w latach 1980–1990 w pracach Senatu, które zaowocowały opracowaniem i wdrożeniem w Szkole wielu dokumentów regulujących jej życie wewnętrzne.

Pan Profesor ma także swój udział w kształceniu kadry naukowej.

— Kształcenie kadry naukowej uważam za podstawowy obowiązek samodzielnych pracowników, zwłaszcza profesorów. Na ogół jest on mierzony ilością wypromowanych doktorów i doktorów habilitowanych, ale kształcenie tej kadry jest pojęciem znacznie szerszym i obejmuje również inne różnorodne działania. Wypromowałem czterech doktorów, ale przygotowałem recenzje wielu prac doktorskich i habilitacyjnych w przeważającej większości w uczelniach krajowych. Uczestniczyłem w wielu komisjach dla przeprowadzenia przewodów doktorskich oraz komisjach powołanych dla oceny dorobku naukowego kandydatów ubiegających się o otwarcie przewodu habilitacyjnego. Nie sposób wymieniać wszystkich osób i rad wydziałów, na zlecenie których dokonywałem oceny dorobku kandydatów na doktorów i doktorów habilitowanych, czy też wniosków o tytuły profesorskie lub stanowiska profesorów uczelnianych. Muszę jednak wspomnieć o uczelniach, które zwracały się do mnie w sprawie ocen swoich pracowników w związku z ich awansem naukowym. Były to uniwersytety w Gdańsku, Poznaniu, Warszawie, Opolu, Wrocławiu, Katowicach, Łodzi oraz wyższe szkoły pedagogiczne w Bydgoszczy i Rzeszowie. Do rozwoju naukowego nauczycieli akademickich przyczyniły się także recenzje wydawnicze prac na stopień, monografii oraz opracowań zbiorowych. W tym zakresie mam także wymierny udział, zarówno w macierzystej Szkole jak i w innych uczelniach w kraju.

Przez wiele lat był Pan Profesorem kierownikiem Katedry Historii Oświaty i Wychowania. Jakie jest obecnie miejsce i rola historii wychowania w kształceniu nauczycieli.

— W latach 1974–1976 i 1979–1981 kierowałem Zakładem Historii Oświaty i Wychowania, a od 1 stycznia 1982 r. do 31 stycznia 1997 r. byłem kierownikiem Katedry Historii Oświaty i Wychowania, która funkcjonuje w ramach Wydziału Pedagogicznego. Nie wielki zespół historyków wychowania skupiony w Katedrze prowadził zajęcia z tego przedmiotu na wszystkich kierunkach studiów. Później komisje specjalistyczne nie uznały wartości tego przedmiotu w kształceniu pedagogicznym i w rozwoju zainteresowań przyszłych nauczycieli. Historia wychowania została zlikwidowana na wszystkich kierunkach nauczycielskich. Obecnie studenci tych kierunków nie mają okazji, aby zainte-

resować się szerzej problematyką historyczno-szkolną. Natomiast na kierunkach pedagogicznych historia wychowania została uwzględniona w planach studiów w szerszym zakresie. Historia szkolnictwa i myśli pedagogicznej ma wielkie wartości kształcące i wychowawcze. Służy pogłębieniu kultury pedagogicznej i humanistycznych zainteresowań nauczycieli przez ukazywanie głównych dróg historycznego rozwoju szkolnictwa i myśli pedagogicznej, wykazywanie związków między teorią i praktyką edukacyjną a ekonomicznym i kulturalnym poziomem rozwoju społeczeństwa, wyjaśnianie współczesnych form wychowania i myśli pedagogicznej przez ukazywanie ich rodowodu historycznego oraz wyrabianie zmysłu krytycznego i skłonności do refleksji.

Rozmawiała Bożena Pietrzyk



Fot. Mieczysław Węclawek

Mgr Teresa Tatara — kierownik Działu Dydaktyki wspomina kolejne etapy pracy w Uczelni: „Przy odbiorze świadectwa maturalnego ówczesny dyrektor Technikum Ekonomicznego nr 1 w Krakowie, pan Jan Kossowski, wręczył mi kartkę z adresem WSP i stwierdził, że tam mam pracę i studia. Przeszłam więc 200 metrów z ul. Kapucyńskiej na Straszewskiego i... dwa dni po rozmowie podjęłam pracę. Było to 15 czerwca 1967 roku. Z sentymentem wracam pamięcią do rodzinnej atmosfery tego okresu. Wspominam Rektora prof. Wincentego Dankę, bo rekrutując na studia, część stażu odbyłam w Rektoracie. Pamiętam ówczesnego dyrektora administracyjnego, pana Jędrzychowskiego, z nieodłączną fajką (wiedzieliśmy zawsze, gdzie jest poza gabinetem) oraz uroczą, stale zapracowaną szefową panią Alicję Jasieńską — kierowniczkę Działu Nauczania, w którym kontynuowałam staż. Pani Alicja z życzliwością podpisywała moje prośby o urlop szkolny, w związku z podjętymi studiami zaocznymi na Wydziale Prawa UJ. W roku 1973 awansowałam, zostając najmłodszą kierowniczką Działu Kadr w środowisku krakowskich szkół wyższych. Cieszyła mnie praca w rozwijającej się Uczelni oraz zawierane przyjaźnie zawodowe trwające do dzisiaj. W roku 1983 powróciłam do działu dydaktyki, zostawiając sprawy kadrowe na rzecz pracy również w wielu komisjach, m.in. Senackiej Komisji Dydaktycznej, Uczelnianej Komisji Rekrutacyjnej. Praca w tym dziale rozszerzyła moje kontakty zawodowe na osoby mające jasne plany rozwoju Uczelni, dając mi możliwość uczestniczenia w ich realizacji. Tych zadań i pracy ciągle przybywało.

Dzisiaj, chociaż mogę mieć poczucie satysfakcji wynikające z dowodów uznania Władz Akademickich dla mojej 33-letniej pracy w postaci nagród i odznaczeń, to nade wszystko cenię sobie dobre słowa słyszane na co dzień”.

Janina Kaleta związana zawodowo z Uczelnią od ponad 35 lat o swojej pracy opowiada z przejęciem: „Pracę rozpoczęłam 10 września 1964 r. jeszcze w starym budynku przy ul. Straszewskiego. Potem losy służbowe rzuciły mnie do domu studenckiego przy ul. Pędzichów 13. Była to praca szczególnie wdzięczna, polegająca na obsłudze gospodarczej, a przez to na stałym kontakcie z naszymi studentkami, którym byłam pomocną, służąc radą i doświadczeniem. Ten okres wspominam szczególnie miło”.

Po likwidacji akademika w 1978 r. „Pani Jasia” — bo tak zwracają się do niej zaprzyjaźnione osoby — kontynuowała pracę w nowym gmachu Uczelni, w obsłudze Rektoratu i Kwestury. Dzisiaj mówi o tym: „Ta praca, oprócz niewątpliwej satysfakcji, przyniosła mi nowe doświadczenia. Poznałam nowych ludzi i kiedy sięgam pamięcią wstecz, widzę, ilu przez te lata było panów rektorów i prorektorów, dyrektorów administracyjnych. I ta refleksja uświadamia mi, od jak dawna związałam swoje losy z Wyższą Szkołą Pedagogiczną, a obecnie Akademią Pedagogiczną”.

Sumienność, obowiązkowość i oddanie Uczelni pani Janiny spotkały się z uznaniem Władz. Potwierdzają to liczne wyróżnienia, listy gratulacyjne i Srebrny Krzyż Zasługi.

A po pracy — codzienny trud dojazdów z podkrakowskich Dobczyc wynagradzają jej dom i ogród, który z zamięłowaniem pielęgnuje.



Fot. Mieczysław Węclawek

Mgr Karol Grzybacz rozpoczął pracę w WSP w Krakowie po ukończeniu studiów matematycznych w 1966 r. jako pracownik naukowo-dydaktyczny. Z atencją wymienia ówczesnych przełożonych i kolegów: prof. Zofię Krygowską, prof. Zenona Mosznera, doc. Irenę Tryułę, doc. Stanisława Serafina i innych.

W latach 1975–1991 był zatrudniony na etacie inżynierjno-technicznym w Instytucie Matematyki oraz w Centralnej Pracowni Poligraficznej.

Działal również społecznie w ZNP. Z Jadwigą Baran, Władysławą Szczepańską, Stanisławem Pelcem, Marianem Różyckim, Zbigniewem Powązką organizował dla pracowników Uczelni, oprócz czasów krajowych, pierwsze wyjazdy zagraniczne.

Następnie przez pięć lat (1991–1996) pełnił funkcje dyrektora administracyjnego WSP. O tym okresie w swojej karierze zawodowej dzisiaj mówi, że przyniósł mu znacznie więcej rozczarowań, niż satysfakcji: „Był to czas trudny dla Uczelni, która oprócz hotelu nauczycielskiego nie miała praktycznie żadnych dochodów. Zdarzało się nawet, że pracownicy nie otrzymywali w terminie pobrań. Mimo to udało się odzyskać i wyremontować budynek przy ulicy Ingardena, gdzie przeniosła się z kamienicy przy ulicy Grodzkiej Katedra Bibliotekoznawstwa, kierowana przez prof. Jerzego Jarowieckiego”. Obecnie Karol Grzybacz jest głównym specjalistą ds. obronnych.

Dowodami uznania dla jego wieloletniej pracy zawodowej i społecznej są odznaczenia: Brązowy Krzyż Zasługi, Złota Odznaka ZNP i Medal WSP. Karol Grzybacz swój silny, również emocjonalnie, związek z Uczelnią określa słowami: „Miałem tu możliwość poznania ciekawych ludzi, dlatego cieszą mnie Jej sukcesy i smućą niepowodzenia”.



Fot. Mieczysław Węclawek

Opracował Michał Zięba

Tadeusz Borucki

JĘZYK — RELIGIA — KULTURA

O współpracy Akademii Pedagogicznej w Krakowie z Instytutem Teologicznym w Tarnowie

Na początku lat dziewięćdziesiątych rozpoczęła się współpraca pracowników Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie z Instytutem Teologicznym w Tarnowie. Trwa ona aż po dziś i obejmuje wiele płaszczyzn, a jej owoce widoczne są w konkretnych rezultatach — wspólnie organizowanych konferencjach naukowych, licznych publikacjach pracowników Akademii Pedagogicznej w wydawnictwie *Biblos*, prowadzeniu przez nich zajęć w Instytucie Teologicznym, a także bogatej wymianie myśli. Współpracy, która przynosi wymierne korzyści obydwu stronom, towarzyszy bardzo dobra atmosfera.

Bodaj największym dotychczasowym wspólnym przedsięwzięciem Akademii Pedagogicznej w Krakowie i Instytutu Teologicznego w Tarnowie było zorganizowanie w dniach 9–12 stycznia 1995 roku międzynarodowej konferencji naukowej na temat: *Kolędy w Polsce i w krajach słowiańskich — geneza, rozwój, stan obecny*. Sympozjum podjęło pionierskie zadanie całościowego i wszechstronnego ujęcia i opisu kolędy jako fenomenu kulturowo-religijnego. Poszczególni uczestnicy konferencji poddawali głębokim rozważaniom naukowym nie tylko istotę i zjawisko kolędy polskiej, ale także w swoich wystąpieniach zajęli się jej zasięgiem i formami istnienia na obszarze całej Słowiańszczyzny. Blisko 60 badaczy niemal ze wszystkich ośrodków akademickich w Polsce oraz przedstawiciele kilku ośrodków zagranicznych prezentowało rezultaty swoich badań w trakcie czterodniowych obrad, wnosząc coraz to nowe elementy do bogatego obrazu zjawiska, jakim jest kolęda. Warto zaznaczyć, że wspomniana konferencja

zainaugurowała cykl jubileuszowych sympozjów organizowanych przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Krakowie z okazji 50-lecia jej istnienia, a w jej uroczystym rozpoczęciu wzięli udział ówczesny rektor Uczelni — prof. dr hab. Feliks Kyrk oraz Ordynariusz Diecezji Tarnowskiej ks. bp prof. dr hab. Józef Życiński.

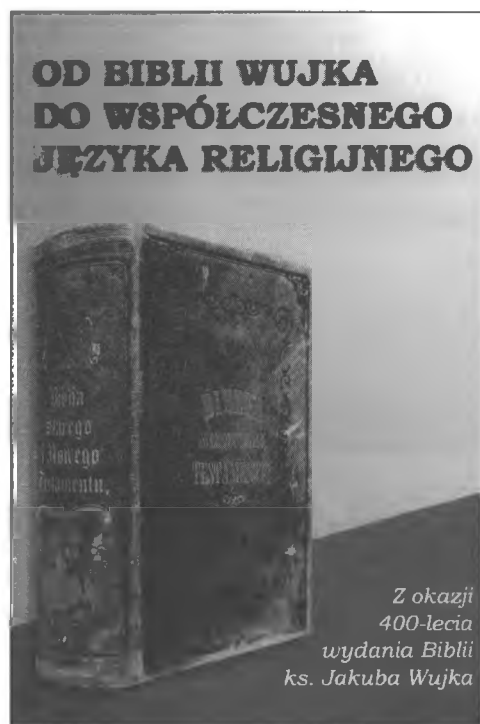
W roku 1996 w tarnowskim wydawnictwie *Biblos* został opublikowany liczący 611 stron tom pokonferencyjny pod redakcją krakowskich uczonych — prof. Tadeusza Budrewicza, dr. Stanisława Koziary i prof. Jana Okonia. Książka *Z kolędą przez wieki. Kolędy w Polsce i w krajach słowiańskich* została przyjęta z ogromnym uznaniem w środowisku naukowym. Szeroki odzew, z którym spotkał się ów tom znajduje odzwierciedlenie w kilkunastu recenzjach opublikowanych w uznanych periodykach naukowych, a także gazetach i czasopismach. Autorzy recenzji podkreślali fakt, iż w polskiej literaturze naukowej nie było dotychczas takiego opracowania oraz to, iż kolęda jako fenomen została zbadana przez uczonych różnych specjalności: polonistów, slawistów, historyków i teoretyków literatury, językoznawców, teologów, historyków sztuki, folklorystów, muzykologów, teatrologów, a także — astronoma. Bardzo wysoko ocenili tom jego recenzenci wydawniczy. Prof. Zdzisław Niedziela pokreślił, iż „zgrupowane prace [...] w wybitnym stopniu wzbogacają naszą wiedzę o ciekawym zjawisku kulturowym w życiu chrześcijańskim”. Według prof. Jerzego Starnawskiego, „po monumentalnej edycji najdawniejszych kolęd polskich dokonanej przez Juliusza Nowaka-Dłużewskiego

jest to drugie ważne wydarzenie w dziejach badań nad kolędą polską i nawet obcą". Autorzy opracowania uszeregowali poszczególne teksty w siedem rozdziałów, ukazując bogate, a zarazem różnorodne podejście poszczególnych autorów do kolędy jako fenomenu kulturowego. Kolejne rozdziały traktują o kolędzie w kulturze, jej dziedzictwie, ludowej i regionalnej tradycji kolędy w Polsce, w krajach słowiańskich oraz na Zachodzie. Najobszerniejszy jest rozdział trzeci poświęcony sztuce, językowi i artyzmowi kolęd.

W Tarnowie odbyły się dwa ważne sympozja naukowe organizowane przez Akademię Pedagogiczną i Instytut Teologiczny. Na rok przed „sesją kolędową” odbyła się konferencja na temat: *Teologia — kultura — współczesność*. Kilku pracowników Uczelni wygłosiło na niej referaty. Teksty wystąpień zostały opublikowane w roku 1995 w wydawnictwie Biblos w tomie pod tym samym tytułem: *Teologia — kultura — współczesność*, którego redaktorem był

ks. Zbigniew Adamek. Wiosną 1998 roku również w Tarnowie zorganizowano symposium na temat: *Od Biblii Wujka do współczesnego języka religijnego*. Jego tematyka nawiązywała do przypadającego w 1999 roku jubileuszu 400-lecia ukazania się Biblii Jakuba Wujka, która dla wielu pokoleń Polaków była niezastąpionym tekstem *Pisma Świętego*, tekstu, który odcisnął trwale piętno nie tylko w języku polskim, ale także w bardzo szeroko pojętej sferze kultury narodowej. Obok przypomnienia roli Biblii Wujkowej uczestnicy tarnowskiego symposiumu sporo miejsca poświęcili współczesnym problemom translatologii biblijnej. Zastanawiając się nad fenomenem tekstu Jakuba Wujka referenci podjęli próbę oceny kondycji współczesnego języka religijnego w wielorakich płaszczyznach jego realizacji: homiletycznej, katechetycznej, teologicznej, liturgicznej oraz literacko-artystycznej. Wystąpienia filologów-rusycystów wprowadziły do dyskusji nurt ekumeniczny poprzez ukazanie współczesnych zjawisk rosyjskiego języka religijnego. Pokłosiem symposiumu jest tom prac *Od Biblii Wujka do współczesnego języka religijnego*, wydany w wydawnictwie Biblos pod redakcją ks. Zbigniewa Adamka i dr. Stanisława Koziary składający się z dwu części: *Wokół Biblii Wujka i zagadnień teologiczno-językowych przekładu biblijnego* oraz *Z problematyki współczesnego języka religijnego*. Samo symposium, jak również wspomniany tom prac, stanowi bodaj jedyne upamiętnienie czterechsetnego jubileuszu Biblii Jakuba Wujka, którą w słowie wprowadzającym do tomu ks. prof. Michał Heller określa jako *kanon językowego piękna*. Bez wątpienia zawierający 24 prace tarnowski tom przyczyni się do poszerzenia dotychczasowego stanu wiedzy o bardzo istotnym dziele ks. Jakuba Wujka sprzed czterech wieków oraz wniesie wiele godnych rozważania propozycji do dyskusji nad aktualnym stanem oraz wyzwaniem, jakie stoją przed językiem religijnym na przełomie drugiego i trzeciego tysiąclecia.

Pracownicy naukowcy Akademii Pedagogicznej w Krakowie publikowali swoje teksty

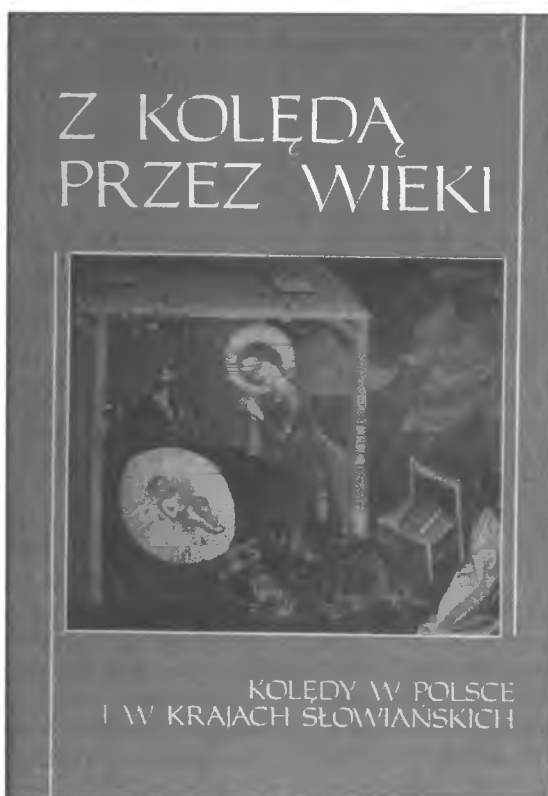


w Tarnowie nie tylko w tomach pokonferencyjnych. Współpraca z Tarnowem znalazła swoje odzwierciedlenie w licznych artykułach na łamach czasopisma „Religioni et Litteris”, a ich tematykę można umieścić w szeroko pojętej sferze *Język — kultura — religia*.

Pisząc o współpracy Krakowa z Tarnowem nie sposób nie wspomnieć, że pracownicy Wydziału Humanistycznego Akademii Pedagogicznej w Krakowie, głównie Instytutu Filologii Polskiej i Instytutu Neofilologii, prowadzą kolejny już rok wykłady dla studentów Instytutu Teologicznego w Tarnowie poszerzając tym samym zakres międzyuczelnianej współpracy.

Trudno w krótkim tekście podać pełną charakterystykę oraz wymienić wszystkie obszary współpracy między Akademią Pedagogiczną w Krakowie i Instytutem Teologicznym w Tarnowie, chociaż kontakty między tymi uczelniami trwają już blisko dziesięć lat. Wymiana myśli, dzielenie się wynikami badań oraz wspólne podejmowanie określonych zadań naukowych, edytorskich i organizacyjnych świadczą o tym, że współpraca ta służy szlachetnym celom i przynosi korzyści obydwu stronom. Należy wyrazić nadzieję, iż w przyszłości wzajemne kontakty pracowników obydwu uczelni będą równie korzystne i przyniosą wiele konkretnych rezultatów.

Tadeusz Borucki



„Więcej być...”

W latach 90-tych w związku z pracami II Polskiego Synodu Plenarnego w kilku wyższych uczelniach Krakowa z inspiracji ks. bpa Jana Szkodonia powstały grupy synodalne. Miały one służyć zgłębianiu nauczania apostolskiego Ojca Świętego Jana Pawła II i rozważaniu problematyki współczesnego kościoła katolickiego. Grono pracowników WSP utworzyło taką grupę w roku akad. 1994/95; przewodniczył jej ks. dr Kazimierz Kaczmarczyk z Papieskiej Akademii Teologicznej. W miarę możliwości zespół spotykał się raz w miesiącu. Przedmiotem dyskusji były przede wszystkim dokumenty papieskie: *List do Rodzin*, *Tertio millenio adveniente*, *Karta praw rodziny*, *Instrukcja Stolicy Apostolskiej o szacunku dla życia ludzkiego i godności jego przekazywania* — *Donum vitae*; encykliki: *Evangelium vitae*, *Veritatis splendor*, *Fides et ratio*. Rozpatrywano także niektóre kwestie związane z przygotowaniem do Wielkiego Jubileuszu A.D. 2000, posiłkując się *Katechizmem Kościoła Katolickiego* oraz innymi publikacjami z Jubileuszowej Trylogii — *Jezus Chrystus, Jedyne Zbawienie świata, wczoraj, dziś i na wieki* oraz *Pełna jest ziemia Twojego Ducha, Panie*. Śledzono ponadto kolejne pielgrzymki Ojca Świętego, starano się uwzględnić doniosłe fakty z życia Kościoła w Polsce i na świecie, np. orędzie biskupów polskich na temat dialogu i tolerancji.

Z inicjatywy prof. Mariana Śnieżyńskiego zorganizowano kilka otwartych wykładów w salach audytoryjnych Uczelni. Jednym z największych wydarzeń było przybycie do

naszej Uczelni ks. bpa Tadeusza Pieronka, pełniącego wówczas obowiązki Sekretarza Episkopatu Polski, z wykładem na temat *Kościół — Państwo. Co dalej?*

W uczelni przygotowującej kadry nauczycielskie — wychowawców przyszłych pokoleń — szczególnego znaczenia nabrały dwie prelekcje ks. dra Mieczysława Malińskiego: *Po co Kościół? Po co religia? i Wychowanie do twórczości*. Duże zainteresowanie, zwłaszcza wśród studentów, wzbudziły również dwa referaty ks. dra hab. Andrzeja Zwolińskiego: *Nowe sekty i ruchy religijne* i *New Age*. Kilka wykładów wygłosili wybitni uczeni: ks. dr hab. Józef Makselon — *Człowiek wobec przemijania*; prof. dr hab. Władysław Błasiak — *Tęcza — symbol nadziei*; ks. prof. dr hab. Michał Heller — *Wszechświat i ewolucja*; ks. prof. dr hab. Jerzy Chmiel — *Catun turyński w świetle badań naukowych*; ks. prof. dr hab. Jan Wal — *Chrystus — tak, Kościół — nie*; ks. dr Kazimierz Kaczmarczyk — *Etyczne aspekty inżynierii genetycznej*; ks. prof. dr hab. Łukasz Kamykowski — *Ekumenizm dzisiaj*.

Interesującą problematykę poruszył ks. dr Krzysztof Kościelniak w referacie na temat chrześcijaństwa we współczesnym Egipcie. Jego wykład bogato ilustrowany zdjęciami oraz dokumentami, wyjaśnił wiele nieznanych zagadnień z kultury Bliskiego Wschodu.

Poznanie problematyki wykraczającej poza zawodowe zainteresowania uczestników spotkań oraz duchowy wymiar omawianych spraw pozwoliły z większą odwagą i optymizmem myśleć o zbliżającym się tysiącleciu.

Henryka Kramarz,
Maria Jazowska-Gumulska, Jan Bujak

Mgr inż. Marian Różycki (1930-2000)



Fot. Marian Pasternak

Marian Różycki urodził się 22 maja 1930 r. we Włoszczowej. W 1950 r. ukończył tamtejsze Liceum Ogólnokształcące, następnie studiował fizykę w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie (magisterium w UJ w 1959). Studiował również elektrotechnikę przemysłową w AGH, uzyskując w 1965 dyplom inżyniera elektryka.

Z krakowską WSP związany zawodowo od września 1953 r., początkowo na stanowisku asystenta, później — wykładowcy i starszego wykładowcy w Zakładzie Fizyki. Do chwili przejścia na emeryturę w 1991 r. pełnił w naszej uczelni wiele odpowiedzialnych funkcji administracyjnych i społecznych, m.in. jako wieloletni kierownik Zakładu Fizyki Doświadczalnej i zastępca kierownika w Samodzielnym Zakładzie Fizyki. W latach 1975–1981 był prodziekanem Wydziału Matematyczno-Fizyczno-Technicznego. Aktywność zawodową, która przyniosła mu zaszczytną opinię wybitnego organizatora kształcenia nauczycieli fizyki, łączył z wielokierunkową działalnością społeczną, przede wszystkim w uczelnianym Związku Nauczycielstwa Polskiego, którym kierował w latach 1976–1980.

Ważnym rozdziałem w życiu Mariana Różyckiego była trwająca ponad 45 lat praca na pół etatu nauczyciela fizyki w I Liceum Ogólnokształcącym im. Bartłomieja Nowodworskiego. Z liceum tym był związany od 1956 r. do momentu śmierci. W latach 1982–1985 kierował Szkołą Podstawową i Liceum Ogólnokształcącym im. Lotników Polskich przy Ambasadzie w Londynie. Przez krótki czas był również wicedyrektorem Instytutu Kształcenia im. Wł. Spasowskiego Oddział w Krakowie.

Dowodem uznania dla zasług Mariana Różyckiego — nauczyciela, badacza, organizatora kształcenia, działacza społecznego, są liczne nagrody resortowe i uczelniane oraz odznaczenia, m.in. Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski, Złoty Krzyż Zasługi i Medal Komisji Edukacji Narodowej.

W pamięci uczniów, przyjaciół i znajomych pozostanie jako człowiek mądry i szlachetny, całym sercem oddany naszej uczelni, współtwórca jej sukcesów.

Marian Różycki odszedł od nas 27 marca 2000 r. Pożegnaliśmy Go kilka dni później na Cmentarzu Rakowickim.

Janusz Chmura

O Marianie

Podjmując nowego rodzaju zajęcia ze studentami fizyki podczas pracy w WSP (a zajęcia były bardzo często „nowe”, bo programy studiów zmieniały się ciągle) starannie opracowywał ich koncepcję i omawiał ją szczegółowo z pracownikami. Wszystko było dokładnie przemyślane: program zajęć, koordynacja ćwiczeń z wykładem, sposób zaliczania i rodzaj egzaminu.

Często powtarzał studentom, że łączy nas wspólna pasja — umiłowanie „stanu nauczycielskiego”.

Mimo choroby był pełen entuzjazmu i chęci do pracy nauczycielskiej. Trzy tygodnie przed śmiercią zapoznawał nas, kolegów po fachu, ze stosowanymi przez siebie metodami aktywizowania uczniów na lekcjach

fizyki, a także z systemem ich oceniania, który pełnił funkcję motywacyjną. Pokazywał samodzielne prace uczniów na temat Układu Słonecznego, własne ich opracowania, w które włożyli wiele serca i wysiłku powodowani — być może — w dużym stopniu miłością do swojego nauczyciela.

Marian kochał uczniów i szkołę, nie wyobrażał sobie bez niej życia. Będąc już poważnie chorym, marzył o powrocie do pracy.

Ewa Salach

Słowo pożegnania

**śp. Profesora Mariana Różyckiego
wygłoszone w imieniu społeczności Liceum
Nowodworskiego**

Odszedł od nas Profesor Marian Różycki. Dziś, 7 kwietnia roku 2000 żegnamy Go w Kaplicy Zmarłych Pańskiego na Rakowickim Cmentarzu.

Przeżył lat 70, z których 46, a więc prawie pół wieku, poświęcił bez reszty pracy nauczyciela fizyki w I Liceum Ogólnokształcącym im. Bartłomieja Nowodworskiego. Gdy pracę tę rozpoczynał, był już od trzech lat asystentem w Zakładzie Fizyki ówczesnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Uczelni tej pozostał wierny prawie 40 lat. Był fizykiem naukowcem, poczynił wiele dla rozwoju Zakładu i Instytutu Fizyki obecnej Akademii Pedagogicznej, lecz pasjonowała Go przede wszystkim metodyka nauczania fizyki, a łącząc pracę dydaktyka fizyki na uczelni nauczycielskiej z nauczaniem w Szkole Nowodworskiej, wzbogacał wyniki badań teoretycznych w metodyce o doświadczenia praktyczne nauczyciela szkoły średniej — jak owi liczni profesorowie Uniwersytetu Jagiellońskiego i innych polskich wyższych uczelni z lat galicyjskich, międzywojennych i pierwszych lat powojennych.

Gdy jeden z najwybitniejszych dyrektorów, *nota bene* dyrektor Liceum i Gimnazjum Zakopiańskiego, jeszcze w Polsce międzywojennej, który Liceum Nowodworskiego władał w latach 1948–1971 — Henryk Sędziwy — odnalazł młodego fizyka Mariana Różyckiego i zaprosił Go do grona fizyków Nowodworskich. Spotkał tu Marian Różycki nauczycieli niezwykłych — Tadeusza Strojnego i Antoniego Wolańskiego, którzy — jako starsi — byli Mu patronami. Różycki stał się szybko takim jak Oni mistrzem, a następnie patronem wielu młodych nauczycieli fizyki w Liceum Nowodworskiego.

Przez jakiś czas przyszło Profesorowi Marianowi Różyckiemu kierować polską szkołą przy naszej

Ambasadzie w Londynie, w której to pracy wykorzystał swe umiejętności organizacyjne i wychowawcze.

Szkole Nowodworskiej pozostał wierny do końca, jako nauczyciel który umiłował swój zawód i polską młodzież... Uczyl jeszcze w Liceum Nowodworskiego przez cały pierwszy semestr roku szkolnego 1999/2000.

Zawsze pełen energii, a zarazem wewnętrznego spokoju, w okularach, z coraz bardziej siwą głową, w zaciszu profesorskiego gabinetu zapalał fajkę i mówił: o Córce Nowodworcance — Ewie znanej i cenionej w kręgach naukowych i nauczycielskich germanistów wiedeńskich i o Synu Nowodworczyku — Michale, Absolwencie Szkoły Morskiej, żeglującym w swym oficerskim mundurze po morzach i oceanach świata...

Rankiem 27 marca roku 2000 Profesor Marian Różycki nagle zasnął... lecz w owej chwili silnym ruchem ręki otworzył wieczność jak okno —

I ujrzał Chrystusowe krajobrazy
I białych młodzieńców zrodzonych z muzyki
I białe panny zrodzone ze śpiewu...
Słyszycie ?
Kto szarpnął strunami Jego harfy
Śmierć
Ta pszczoła nieśmiertelności, która wraca do ula
Z ciężką kroplą miodu.

Stanisław Jastrzębski

**Mowa wygłoszona nad grobem Mariana Różyckiego
przez prof. Czesława Kusia, prorektora
ds. studenckich Akademii Pedagogicznej**

Panie Profesorze, Przyjacielu, Marianie

Odchodzisz od nas pozostawiając pogrążoną w smutku rodzinę i przyjaciół. Odchodzisz zbyt wcześnie.

Żegnam Cię w imieniu władz Akademii Pedagogicznej, uczelni, w której pracowałeś całe życie. To Ty organizowałeś Zakład Fizyki i byłeś jego wieloletnim kierownikiem. Byłeś nie tylko nauczycielem ale i społecznikiem. Łączyłeś ludzi o różnych charakterach. Służyłeś radą i pomocą przy rozwiązywaniu problemów ludzkich. Do Ciebie każdy mógł się zwrócić o pomoc. O Tobie będzie pamiętać nie tylko rodzina, przyjaciele, ale rzesze uczniów rozproszonych po kraju i świecie.

Żegnaj, odpoczywaj w pokoju.

Czesław Kusi

Z prac Senatu AP

Trudno szczegółowo omówić w krótkim tekście wszystkie posiedzenia Senatu, które odbyły się w tym roku akademickim. Wynika to z faktu, że posiedzeń tych było już dziewięć. Pomimo zaplanowanej i przyjętej przez Senat tematyki, uwzględniającej wszystkie funkcje Uczelni, przeważały zagadnienia finansowe. To zrozumiałe, ponieważ nie można np. przyjąć uchwały o rekrutacji na studia bez dyskusji o ilości grup ćwiczeniowych, czy bez znajomości stanu godzin ponadwymiarowych. Mówiąc o inwestycjach i remontach nie sposób pominąć ich udziału w budżecie Uczelni. I tak ostatnio, 17 kwietnia, Senat zajął się sprawozdaniem finansowym za 1999 rok oraz planem finansowym na 2000 rok. Przedstawione Senatowi materiały i projekt planu uzupełnione zostały wcześniej o uwagi Senackiej Komisji Budżetowej. Zarówno sprawozdanie, jak i plan przyjęte zostały przez Senat jednomyślnie, co cieszy tym bardziej, że poddano je wcześniej szczegółowej analizie i wnikliwej ocenie. Jednym z dokumentów, który otrzymali członkowie Senatu była analiza dotacji MEN na działalność dydaktyczną. Wynika z niej, że od 1993 roku ma ona tendencję malejącą (około 20%). Powstaje pytanie: jakie są tego przyczyny? Dotacja zależna jest, jak wiadomo, od wielu czynników, w tym m. in. od „przeliczeniowej” liczby studentów i pracowników naukowo-dydaktycznych. Przy tej okazji podjęto dyskusję nad ilościową relacją studentów dziennych do zaocznych. Przy takiej samej ilości studentów dziennych i zaocznych relacja ta w algorytmie wynosi 1 : 3. Oznacza to, że wzrost liczby studentów zaocznych i podyplomowych (ponad liczbę studentów dziennych) nie jest uwzględniany w algorytmie. Z kolei algorytm finansowania szkół wyższych najwyżej „ceni” słuchaczy dziennych studiów doktoranckich, którzy otrzymują 5 punktów. Czyli jeden doktorant równa się (finansowo) 5 studentom dziennym i 15 zaocznym. Kreowanie nowych kierunków studiów, rozwój studiów dziennych (kosztem zaocznych) to także sposób na korzystną zmianę dotacji.

Oprócz wspomnianej dotacji Uczelnia otrzymuje środki budżetowe z Komitetu Badań Naukowych na działalność naukowo-badawczą. Wielkość tych środków jest, jak wiadomo, wynikiem przy-

znanej kategorii. Dotacja, którą otrzymuje wydział (działalność statutowa) jest sumą ocen z poszczególnych sekcji KBN. Wysokość środków, które są w dyspozycji dziekanów, zależy od kategorii wydziału i liczby pracowników. Są one zróżnicowane następująco: od 100 % — kategoria pierwsza, następnie 50%, 25% i 20%. Obecnie nasze wydziały i jedna katedra mają kategorie od 2 do 5, co nie jest — wszyscy mają taką nadzieję — szczytem możliwości tych jednostek. Przedmiotem dyskusji były także inne źródła pozabudżetowego finansowania uczelni.

Na tym samym posiedzeniu Senat jednomyślnie zatwierdził Uczelnianą Komisję Rekrutacyjną w składzie:

prof. dr hab. Maria Jolanta Korohoda — przewodnicząca

mgr Teresa Tatara — sekretarz

prof. Tadeusz Budrewicz — dziekan Wydziału Humanistycznego

prof. Józef Kuźma — dziekan Wydziału Pedagogicznego

prof. Eugeniusz Wąchnicki — dziekan Wydziału Matematyczno-Fizyczno-Technicznego

prof. Marian Zakrzewski — dziekan Wydziału Geograficzno-Biologicznego

dr Bożena Pietrzyk — RZ ZNP

mgr Jan Fróg — KU NSZZ „Solidarność”

stud. A. Kędra — przedstawiciel Samorządu Studenckiego.

Na wniosek Komisji Wydawniczej Senat zatwierdził (27 marca br.) zmianę nazwy naszego *Rocznika Naukowo-Dydaktycznego* na *Rocznik Naukowy*. Uwzględniając liczne uwagi i sugestie dotyczące przyjęcia obowiązującej w wielu wydawnictwach nazwy łacińskiej, Senat 27 kwietnia przyjął dla tego wydawnictwa nazwę: *Annales Academiae Pedagogicae*.

Wreszcie sprawa dydaktyki. W listopadzie roku ubiegłego Senat przyjął uchwałę o rekrutacji na rok akademicki 2000/2001. Szczegóły zawiera wydany z początkiem roku informator dla kandydatów na studia. Studia magisterskie z wychowania technicznego i licencjat z edukacji filozoficznej to niektóre z nowości tam prezentowanych.

Niezwykle ważną dla rozwoju dydaktyki jest — przyjęta po szerokiej dyskusji — uchwała o modernizacji procesu dydaktycznego, która dopuszcza możliwość nauki na specjalnościach nienauczycielskich. Natomiast przyjęte ostatnio (29 maja br.) to:

uchwała w sprawie pensum dydaktycznego, rodzaju zajęć dydaktycznych zaliczanych do pensum, zasad ustalania godzin obliczeniowych i ponadwymiarowych oraz wysokości pensum w roku 2000/2001 i druga w sprawie ustalenia liczby studentów w grupie ćwiczeniowej.

Warto również wspomnieć, że Uczelnia ma wreszcie swoje logo — z wielu przedstawionych Senatowi propozycji wybrany został projekt Marka Sajduka.

Plan posiedzeń Senatu obejmował także zagadnienia związane z kadrą naukową, wyposażeniem w aparaturę i współpracą z zagranicą. Na posiedzeniu w dniu 27 marca br. Senat zapoznał się z przydziałem środków na działalność naukowo-badawczą w roku bieżącym. Dotacja KBN na działalność statutową dla wydziałów wzrosła następująco:

Wydział Humanistyczny kat. 3wzrost o 26%

Wydział Pedagogiczny kat. 4wzrost o 8%

Wydział Mat-Fiz-Tech. kat. 3wzrost o 14%

Wydział Geogr-Biolog. Kat. 3wzrost o 6%

Katedra Astronomii kat. 2

Środki na badania własne wzrosły o 14,91%, a należy przypomnieć, że wielkość dotacji zależy od dynamiki rozwoju kadry naukowej, liczby nauczycieli, przewodów doktorskich i habilitacyjnych w okresie ostatnich trzech lat. Wśród uczelni pedagogicznych mamy największe środki na badania własne, porównywalne ze środkami, jakimi dysponują duże uczelnie uniwersyteckie czy techniczne. Osobne miejsce zajmują granty indywidualne KBN, z których środki można przeznaczyć na badania i honoraria.

Przedstawione zostały założenia V Programu Ramowego Badawczego Unii Europejskiej, do którego Polska została przyjęta w październiku ubiegłego roku.

Najważniejsze cele tego programu to:

- integracja polskiej nauki z systemem europejskim,
- wspólne projekty badawczo-rozwojowe,
- dostęp do najlepszych laboratoriów,
- budowa europejskiej sieci naukowej.

Dyskusja nad badaniami naukowymi sprzyjała refleksji nad innymi kwestiami. Znalazła się wśród nich sprawa statusu pracowników naukowo- i inżynierjno-technicznych. Zakres ich czynności jest szeroki, ale wykonują i takie obowiązki, które nie

powinny do nich należeć. Do rzadkości niestety należy udział tych pracowników w badaniach naukowych. Są jednak i tacy, którzy aktywnie uczestniczą w konferencjach naukowych, są autorami patentów, publikacji naukowych. Rekordzistą jest osoba ze stopniem doktora, która w okresie dwóch lat opublikowała 20 prac.

11 maja w czasie uroczystego posiedzenia Senatu dyplomy doktorów habilitowanych i doktorów odebrali następujący nauczyciele akademicki z AP: dr hab. Jerzy Wiktor Rajman, dr hab. Barbara Elżbieta Wydro, dr hab. Teresa Muryn, dr Zbigniew Bauer, dr Teresa Wnętrzak, dr Maria Gubińska, dr Maria Piotrkowska, dr Małgorzata Szalińska-Ostrowska, dr Katarzyna Parys, dr Piotr Majewicz, dr Bożena Pawlak, dr Marek Banach, dr Magdalena Grochowalska, dr Andrzej Górz, dr Robert Kościelniak, dr Anna Chrzan, dr Krzysztof Piksa, dr Sławomir Kurek, dr Renata Rettinger, dr Bożena Rożek, dr Barbara Nawolska, dr Maciej Major. Pracownicy innych uczelni: dr hab. Waldemar Zbigniew Kowalski, dr hab. Kazimiera Lis, dr Jan Głowska, dr Ewa Dźwierżyńska, dr Bożena Bierca, dr Paweł Czarnota, dr Alicja Huruk, dr Iwona Jażewicz, dr Beata Orchel, dr Małgorzata Przeniosło oraz obcokrajowcy — stypendyści RPP: dr Lilia Kowkiel i dr Jurij Gordziejew — obywatele Białorusi.

Mirosław Oset

Związek Nauczycielstwa Polskiego w Akademii Pedagogicznej

Związek Nauczycielstwa Polskiego w Akademii Pedagogicznej działa od 1946 roku. Obecnie skupia nauczycieli akademickich, pracowników naukowo-technicznych, inżynierjno-technicznych, pracowników biblioteki oraz administracji i obsługi. Członkowie Rady Zakładowej aktywnie uczestniczą we wszystkich pracach wewnątrzuczelnianych. W jednostkach organizacyjnych Uczelni oraz komisjach reprezentują Związek również osoby nie będące w Radzie. Zadania statutowe Związku realizowane są poprzez działania naszych przedstawicieli w komisjach rektorskich i ciałach kolegialnych: Senacie, radach wydziałów, Komisji Bu-

dżetowej, a także poprzez działalność socjalno-bytową.

Nie unikamy odpowiedzialności za decyzje podejmowane wspólnie z władzami Akademii w zakresie, jaki dopuszcza Ustawa o Związkach Zawodowych. Wymaga to niekiedy ustępstw z obu stron i zawierania kompromisów. Trzeba stwierdzić, że mimo wielu napięć szczególnie na tle płacowym, współpraca między władzami Uczelni a Radą Zakładową układa się harmonijnie.

Organizacja ma zdecydowanie charakter związkowy i nie angażuje się w akcje polityczne. Dążymy ustawicznie do integrowania społeczności akademickiej. Działalność ta przyjmuje różne formy — przykładami mogą być coroczne spotkania opłatkowe.

Związek stara się uczestniczyć aktywnie w życiu krakowskiego środowiska akademickiego. 17 listopada 1999 r. z naszej inicjatywy odbyła się Konferencja Związku Nauczycielstwa Polskiego Szkół

Wyższych Krakowa w murach Akademii Pedagogicznej. Na tym spotkaniu rozpoczęliśmy przygotowania do stworzenia ogólnokrakowskiej organizacji ZNP Szkół Wyższych. Dążymy bowiem do podjęcia dialogu na tematy płacowo-socjalne z Kolegium Rektorów Szkół Wyższych. Przyczyniliśmy się także do powstania Konwentu Prezesów Związku Nauczycielstwa Polskiego Krakowskich Szkół Wyższych na posiedzeniu 13 grudnia 1999 r. w Uniwersytecie Jagiellońskim. W Konwencie, którego przewodniczącym został dr hab. Jan Białczyk z UJ, AP reprezentuje dr Andrzej Kliś.

W tym roku będziemy koncentrować się głównie na problematyce płacowej i ochronie socjalnej wszystkich pracowników naszej Uczelni. W związku z tym do współpracy zapraszamy nie tylko członków Związku.

Andrzej Kliś

Biblioteka Główna AP informuje

Biblioteka Główna Akademii Pedagogicznej uruchomiła kolejny moduł amerykańskiego systemu VTLS (*Virginia Tech Library System*) — moduł udostępniania. VTLS jest systemem obsługującym wszystkie procesy biblioteczne — gromadzenie, opracowanie i udostępnianie zbiorów. Czytelnik może z dowolnego terminala zamawiać potrzebną literaturę, a także sprawdzać stan własnego konta.

Hasłem dostępu do każdego konta jest numer dowodu osobistego czytelnika. Należy wpisać komendę:

numer czytelnika, np.: **2050000020**

a następnie nr dowodu osobistego, np.: **DB3456872**

— po czym czytelnik uzyska dostęp do swojego konta, rejestrującego zamówienia i wypożyczenia z datami wypożyczeń i zwrotów. Natomiast nie będzie miał możliwości wglądu do swoich danych osobowych zarejestrowanych w rekordzie czytelnika.

Biblioteka Główna rozpoczęła użytkowanie systemu VTLS w 1996 r. od wdrożenia modułu katalogowania druków zwartych. Od 1 stycznia 1997 wszystkie wpływające do Biblioteki nabytki są opracowywane wyłącznie elektronicznie. W 1998 r. przystąpiono również do elektronicznego katalogowania czasopism, które można wyszukiwać łącznie z drukami zwartymi we wspólnym katalogu online, zwanym OPAC (*Online Public Access Catalog*).

24 stycznia 2000 r. odbyła się uroczysta prezentacja modułu udostępniania z udziałem Senatu, którego członkom wręczono nowe karty biblioteczne. Od tej daty rozpoczęto sukcesywne wydawanie kart bibliotecznych oraz rejestrowanie w bazie elektronicznych wypożyczeń i zwrotów materiałów bibliotecznych. Moment ten poprzedziła wielomiesięczna praca Zespołu ds. Automatyzacji Biblioteki Głównej, która zmierzała

do przystosowania kolejnych modułów amerykańskiego systemu — *udostępniania zbiorów* i tzw. *Document Delivery* (wykorzystywanego do obsługi użytkowników w bibliotekach posiadających system magazynów zamkniętych) — do warunków polskich i specyfiki Biblioteki Głównej AP. Wiązało się to nie tylko z odpowiednimi przygotowaniem systemowymi — np. ustawieniem wymaganych parametrów, tłumaczeniem na język polski komunikatów wyświetlanych na ekranie — ale także z dużymi nakładami finansowymi (zakup komputerów, czytników kodów kreskowych, drukarek do nadruku na plastikowych kartach bibliotecznych, samych kart bibliotecznych oraz niezbędnego oprogramowania).

Równolegle z przygotowaniem systemowymi prowadzono szkolenia dla pracowników Oddziału Udostępniania Zbiorów oraz Magazynów. Utworzono również bazę danych czytelników, liczącą ok. 16.700 rekordów potencjalnych użytkowników biblioteki, które są weryfikowane przy wydawaniu nowych kart bibliotecznych.

Ponieważ katalog elektroniczny Biblioteki Głównej Akademii Pedagogicznej obejmuje w chwili obecnej tylko część księgozbioru Biblioteki, czyli ok. 18.000 rekordów bibliograficznych i 31.200 rekordów egzemplarza, chcąc dotrzeć do poszukiwanych materiałów należy posługiwać się dwoma katalogami: tradycyjnym kartkowym oraz elektronicznym, dostępnym z terenu Biblioteki poprzez terminale w Mediatece i Oddziale Informacji, a także z każdego innego terminala posiadającego dostęp do Internetu. Proponujemy więc przeglądanie katalogu z każdego dostępnego komputera po uruchomieniu odpowiedniego programu komunikacyjnego, np. telnet, i wpisaniu adresu serwera victoria: **149.159.96.15**, na którym znajdują się również katalogi elektroniczne innych bibliotek 7 krakowskich szkół wyższych oraz PAN.

Można także skorzystać z połączenia ze strony domowej Biblioteki:

<http://www.wsp.krakow.pl/biblio/>

Książki, których nie wprowadzono do katalogu elektronicznego, niestety trzeba jeszcze zamawiać w sposób tradycyjny, tzn. wypełniając rewers. Natomiast pozycje zarejestrowane w OPAC mogą być zamawiane wyłącznie elektronicznie. Aby tego dokonać, należy posługiwać się nową kartą biblioteczną z nadanym numerem czytelnika w bazie. Biblioteka musi utrzymać tradycyjny system udostępniania zbiorów, dopóki nie zostaną opracowane elektronicznie wszystkie druki zwarte.

Książki opracowane elektronicznie posiadają nadany status „dostępny”, który oznacza, że znajdują się w magazynie. Zamówionemu lub wypożyczonemu egzemplarzowi

system automatycznie nadaje odpowiedni status, a więc „zamówiony”, „wypożyczony”. Obecnie status „dostępny” nie zawsze oznacza dostępność danego egzemplarza, ponieważ mógł on być znacznie wcześniej wypożyczony w sposób tradycyjny.

Przestrzeganie zasad związanych z elektronicznym modułem udostępniania zbiorów pozwoli stopniowo przyspieszyć obsługę czytelników i sprawi, że elektroniczny katalog będzie nie tylko informował, czy biblioteka posiada poszukiwaną pozycję, ale też, czy można ją w danym momencie wypożyczyć.

Dorota Witczak



Lidia Ziemińska

To nie mój luksus

Zdumiewa mnie powszechna i niezmienna wiara w magiczną moc zakazów i nakazów. Nigdy nie przestrzegane żyją później papierowym życiem, pozostając świadectwem naszej bezradności. Ich twórcy zwykle nie pamiętają, że zakaz skuteczny musi być możliwy do wyegzekwowania, a egzekutor powinien dysponować odpowiednimi narzędziami.

Minęło dwadzieścia osiem lat od dnia, w którym zostałam kierownikiem domu studenckiego. Mój były opiekun roku, obecnie znany profesor Uczelni, przestrzegał mnie przed niebezpieczeństwami, jakie w tej pracy napotkam. Zdaje się, że sam ich doświadczył. Ale ja miałam dwadzieścia kilka lat i praca z młodzieżą studencką wydawała mi się doświadczeniem ekscytującym. Nie posłuchałam ostrzeżeń.

Pierwsze lata były trudne, bo nie mając żadnego doświadczenia, od podstaw tworzyłam metody pracy i zasady codziennego funkcjonowania domu studenckiego. Nie byłam jednak osamotniona. Był powoływany przez rektora spośród młodszych pracowników naukowych opiekun domu studenckiego. Działał pełnomocnik rektora i rady ds. młodzieży, złożone z pracowników naukowych i administracyjnych, tak jak ja zajmujących się jej wychowaniem niejako przy okazji.

To byli ludzie, którzy czuli się odpowiedzialni za wszechstronne kształcenie studenta. Może miałam szczęście, ale najczęściej były to także osoby o dużych walorach intelektualnych i moralnych. Ich pomoc w działalności wychowawczej była nieoceniona. To nie znaczy, że wyręczali mnie w czymkolwiek, oznacza natomiast, że moja działalność była nierozdzieloną częścią większego planu wychowawczego Uczelni, realizowanego przez wiele osób.

Żaden mieszkaniec domu studenckiego nie mógł odnieść wrażenia, że miejsce, w którym żyje, nie ma nic wspólnego z Uczelnią,

że jego sposób bycia tutaj nie ma wpływu na postrzeganie i ocenę jego osoby tam gdzie studiuje. Ta integralność domu studenckiego i uczelni wynagradzała i zastępowała niedoskonałość ówczesnego regulaminu mieszkańca domu studenckiego i towarzyszących przepisów.

Zmieniło się wszystko. Ale w ciągu ostatnich dwudziestu lat nie stworzyliśmy niczego w zamian. Niczego, co pozwalałoby nam mieć wpływ na wychowanie studenta podczas jego pobytu w domu studenckim i co chroniłoby interes domu studenckiego.

Domy studenckie to terytorium, na którym ujawniają się wszystkie negatywne zjawiska, które dla spokoju sumienia my dorośli nazywamy „normalnymi kosztami rodzącej się demokracji” albo „cechami okresu przełomu”.

Nagminnie popełniamy wobec młodzieży grzech zaniechania, zbyt łatwo rozgrzeszamy, nie korygujemy potknięć, mówiąc sobie w duchu: „A co ja się będę narażał? Niech to zrobi ktoś inny!”

Mój kontakt z młodymi ludźmi jest częsty i indywidualny. Podając do wierzenia na zajęciach, że $e = mc^2$ ma się luksusową sytuację: jest mało prawdopodobne, że student zacznie z tym poglądem dyskutować. Ale to nie mój luksus. Ja muszę od studenta wymagać, aby uwierzył, że ma obowiązek płacić za zamieszkanie, nie hałasować w nocy, bo obok śpią ludzie, korzystać z urządzeń sanitarnych zgodnie z przeznaczeniem, nie dewastować pomieszczeń itp. Wielu studentów nie chce tego przyjąć do wiadomości, bo, po pierwsze, młodość z natury nie akceptuje słów „musisz” i „powinieneś”, po drugie, łatwo zapamiętuje spis praw, ale wykaz obowiązków jest niezwykle trudny do przyswojenia, a nade wszystko student już się dowiedział, że jest demokracją, a to oznacza, że wolno mu robić wszystko. Gdy mu powiem, że jego wolność kończy się tam, gdzie zaczyna się wolność jego bliźniego, a więc na przykład moja, milknie. Czasem widzę w oczach zastanowienie i myślę, dlaczego wcześniej nikt mu tego nie

powiedział? To przecież zasada tak uniwersalna, że można by nią zastąpić wszystkie regulaminy porządkowe i wiele innych przepisów.

Elementem procesu „dorastania” do szerszego widzenia porządku świata jest wyrobienie w młodych przeświadczenia, że ich postępowanie rodzi konsekwencje dla nich samych i dla innych. Nie powinniśmy ich więc przed tymi konsekwencjami i odpowiedzialnością chronić w złudnym przekonaniu, że im pomagamy.

Wszelkie regulaminy, w tym regulamin mieszkańcy domu studenckiego, powinny mieć taką konstrukcję, by zależność między uczynkiem a konsekwencją była oczywista, wymierna, wykonalna i w miarę możliwości nie do uniknięcia. A jak jest?

Powszechnie wiadomo, czego mieszkańcy DS. nie wolno i jakich nakazów powinni przestrzegać. Ale co zrobić, jeśli on nie chce? Regulamin mieszkańcy wyszczególnia przypadki, w których student traci prawo do zamieszkania. Forma zapisu sugeruje, że utrata miejsca następuje automatycznie, a więc kierownikowi nie pozostaje nic innego, jak załatwić formalności. Tymczasem tak naprawdę nikt nie wie, kto w Uczelni jest uprawniony do usunięcia studenta z DS. — poza komisją dyscyplinarną, która nierychliwość ma chyba zapisaną w statucie.

Z opóźnieniem docierają do mnie informacje o tym, kto ze studentów utracił prawo do zamieszkania wskutek skreślenia lub powtarzania roku, więc co sprytniejsi i pozbawieni skrupułów opuszczają akademik nikogo nie informując, nie oddając wyposażenia i nie płacąc. Jeśli zorientuję się odpowiednio wcześniej, proszę kierowniczkę dziekanatów o zablokowanie dokumentów, ale osoby tracące status studenta z niewiadomych powodów nie zawsze są zainteresowane ich odzyskaniem. Dziekanaty zwykle nie odmawiają współpracy w tym zakresie, ale prawdą też jest, że odbywa się to na zasadzie towarzyskiej umowy.

Niektóre z tych problemów wyglądają na nierozwiązywalne, to prawda. Ale wiele z nich

rozwiązać można lub ograniczyć ich negatywne skutki. Dewastację sprzętu i pomieszczeń, z której rozmiarów w domach studenckich rzadko zdajemy sobie sprawę, można by ograniczyć, gdyby student wiedział, że za zniszczenia zapłaci i nic go przed tym nie uchroni. A nic go nie uchroni, jeśli będzie można tę należność potrącić mu z kaucji. Inaczej pozostaje ona nieściągalna. Mając tę świadomość często rezygnuje się z dochodzenia praw DS. do rekompensaty za zniszczenia.

Od wielu lat regulamin mieszkańcy DS. tworzony był pod silną presją młodzieży domagającej się coraz większych swobód i uprawnień. Powstała przed laty idea samowychowania młodzieży, którą kolejne samorządy podnosiły dowodząc, że wychowawcza funkcja kierownika jest przeżytkiem i zawadą na drodze do rozwoju samorządności, zawiodła.

Żaden samorząd nie zagwarantuje Uczelni dobrego funkcjonowania domu studenckiego, choćby z racji tymczasowości. Gwarantem takiego funkcjonowania może być natomiast kierownik. Do jego sprawnego działania, nie wystarczy jednak osobowość i zalety, które jako konkretny człowiek reprezentuje. Trzeba go jeszcze wyposażać w narzędzia pracy. Zwłaszcza że w domach studenckich ujawniają się silne, znane skądinąd, zjawiska społeczne i obyczajowe. Domy te zaczynają podlegać prawom gospodarki rynkowej, a to pociąga za sobą konieczność szybkiego podejmowania decyzji na miejscu, bez odwoływania się do szeregu instytucji samorządowych i władz Uczelni. To także skutkuje wzrostem ilości obowiązków i zwiększeniem oczekiwań w stosunku do kierownika DS. i jego umiejętności odnalezienia się w nowych warunkach. Kierownik akademika może jednak poruszać się wyłącznie w tej ciasnej przestrzeni, jaka została mu wyznaczona.

Odnoszę niekiedy wrażenie, że nawet zwierzchnicy nie są świadomi, jak nikłe są jego uprawnienia. Niewspółmierność między oczekiwaniami i wymaganiami, jakie mu się

stawia, a narzędziami, jakimi dysponuje, to jeden z najtrudniejszych aspektów naszej pracy. Zapewne wiele osób zadaje sobie pytanie, dlaczego kierownicy o tym nie mówią? Ano choćby dlatego, że jak mnie, tak im ktoś raz i drugi odpowiedział, że przecież inni jakoś sobie radzą — a my nie chcemy sobie radzić „jakoś”. Oczekujemy tylko, że jeśli ktoś każe nam pozamiatać, to da nam miotłę.

Lidia Ziemińska

To już trzydzieści lat

Moja droga zawodowa w Akademii Pedagogicznej zaczęła się od pracy w Bibliotece WSP, która mieściła się wtedy na parterze budynku przy ul. Straszewskiego 22. Przyjęła mnie ówczesna kierowniczka Działu Udostępniania, pani Irena Burkotowa. Malutki, lecz srogi dyrektor Chelstowski budził w nas prawdziwy respekt, choć nigdy nie słyszałam, by na kogoś krzyczał. Jak mi tam było dobrze! Najlepsze książki w zasięgu ręki, najnowsze wydawnictwa, przedmiot pożądanego koneserów literatury, dostępne bez ograniczeń, cała gama chodliwych czasopism...

A potem przyszła propozycja pracy w Domu Studenckim. Różne zależności spowodowały, że ją przyjął opuszczając Bibliotekę i tamtą niepowtarzalną atmosferę, którą tworzyła grupa młodych pań: Irena Burkot, Maria Rajman, Barbara Stabryła, Barbara Znosko i in. 1 lutego 1972 r. zaczęło się prawdziwe życie. Rzucona na głęboką wodę rozpaczliwie próbowałam poruszać się w gąszczu przepisów i niepisanych praw. Moje szczęście, że obowiązywał wtedy inny model relacji między domami studenckimi, a resztą Uczelni. Istnienie opiekuna DS., pełnomocnika rektora, dość ścisły kontakt z dziekanami wydziałów i opiekunami roczników pozwalał zwalczyć poczucie osamotnienia.

To nie jest łatwa praca: kierownik domu studenckiego. Dla człowieka wrażliwego



Lidia Ziemińska

Rozmyślania przed snem

*Ku czemu niesie mnie ten dzień,
który wartkim, choć bezgłośnym prądem płynie?
Do czego zbliża mnie ta noc
biciem zegara godzina po godzinie?
Za ile serca mego drgnień
Bogu świeczkę, a diabłu dać ogarek?
Jak duszy, której w ciele źle
wytłumaczyć, że ciało ma na miarę?
Skąd pewność, że to już ten czas,
kiedy lustra odwraca się od ściany?
Jeszcze chociaż parę wiosen krzaka bzu,
co pod oknem rozmarza po zimie.
Jeszcze tylko na granicy snu
zachybocę, zatańczę, popłynę ...*

może okazać się destrukcyjna. Nieustanne opieranie się przeciwnym naciskom, próby sprostania rozbieżnym oczekiwaniom, niewspółmierność oczekiwań i możliwości, brak precyzji lub konsekwencji w pojmowaniu roli kierownika domu studenckiego, wieloletnia jej deprecjacja przez środowisko studenckie, w połączeniu z niedostatkami pieniędzy i postępującym ignorowaniem zasad dobrego wychowania, może prowadzić do ciężkiej depresji. Ta praca, choć bywała drogą

przez mężkę, stymulowała mój rozwój, a tego nie da się przeliczyć na odznaczenia i zaszczyty. Tych zresztą nie było wiele: Srebrny Krzyż Zasługi otrzymany w 1989 roku. Moje nagrody — list od matki mieszkanki, którą udało mi się z pomocą kilku osób wyciągnąć z lekomanii i namówić, aby nie rzuciła studiów na IV roku. To wciąż przychodzące listy od niej samej i fotografie jej synka; to także listy od innych moich mieszkanki i latami podtrzymywany przez nie pełen przyjaźni i sympatii kontakt.

Praca, choć absorbująca, nie wypełniła mi życia, chociaż jest jego istotną częścią. Zawsze czułam potrzebę poszukiwania sposobu na

jak najpełniejsze wyrażanie siebie, na samo-realizację. Moja dusza wykazuje skłonność do rejterady w kierunku sztuki uprawianej na własny użytek. Nauczyłam się szyć i różnych technik haftu. Co jakiś czas sprawdzam, czy potrafię zrobić coś, czego dotychczas nie robiłam. Napisałam artykuł do prasy, a ostatnio pomyślałam, może napisać wiersz?

Napisanie paru wierszy nie uczyniło ze mnie od razu poetki. Piszę, bo chcę pozostawić córce zapis moich myśli, uczuć i stanów ducha, bo nie ma lepszej, niż wiersz formy dla esencjonalnego określenia siebie samej.

Opracował Michał Zięba

Wystawa prac studentów



Fot. Mieczysław Węclawek

9 czerwca 2000 r. w holu przy Auli Akademii Pedagogicznej odbyło się uroczyste otwarcie XXII Wystawy Prac Studentów Instytutu Wychowania Plastycznego. Wystawę otworzył Dyrektor Instytutu, prof. Stanisław Sobolewski. Wśród licznie zgromadzonych gości znaleźli się przedstawiciele Władz Uczelni: prof. Maria Korohoda, prorektor ds. dydaktycznych, prof. Czesław Kuś, prorektor ds. studenckich, prof. Henryk Żaliński, prorektor ds. nauki, prof. Józef Kuźma, dziekan Wydziału Pedagogicznego, dr Janusz Chmura, prodziekan Wydziału Matematyczno-Fizyczno-Technicznego, pracownicy i studenci Akademii Pedagogicznej.

Miłym akcentem spotkania była również obecność prof. Ireny Popiołek-Rodzińskiej.

Witold Bacía

Ile zapłacimy za naukę, czyli co nieco o ustawie

Ilu z nas czytało tekst Ustawy o szkolnictwie wyższym? Zapewne niewielu. Niewielu również zdaje sobie sprawę z tego, jaki wpływ na życie studenta ma owe 210 artykułów uszeregowanych w siedmiu działach.

Przyznam się, że do niedawna moja wiedza o tym akcie prawnym ograniczała się do faktu jego istnienia. Do niedawna. Wszystko zmieniło się w momencie, kiedy ustawa „zajrzała” mi do kieszeni...

Ustawa o szkolnictwie wyższym z 12 września 1990 r. uchwalona u progu przemian ustrojowych, gospodarczych i społecznych wymaga wielu zmian, nie odpowiada bowiem na wyzwania dnia dzisiejszego. Powinna również uwzględniać rozwiązania funkcjonujące w krajach europejskich. Słyszeliście o tym zapewne w telewizji, podobne informacje pojawiały się w prasie i bardzo często nie dotyczyły one tylko tej regulacji. Łatwo więc w takim natłoku informacji przeoczyć coś bardzo ważnego. Prace nad stworzeniem nowego prawa o szkolnictwie wyższym trwają już dość długo, wystarczy wspomnieć, że 18 stycznia został przedstawiony kolejny, dziewiąty (!) projekt ustawy.

Cóż więc w tej regulacji jest tak wyjątkowego? Postaram się odpowiedzieć na to pytanie, patrząc na nią ze studentckiego punktu widzenia.

Po pierwsze o pieniądzach. Ustawa reguluje sprawę mienia i finansów uczelni. Określa zasady ich finansowania, uzyskiwania przychodów. To bardzo ważny punkt. Tutaj decyduje się o odpłatności za studia. Zapewne większość z nas chce, żeby nauka była bezpłatna. Gwarantuje nam to konstytucja. Kolejne projekty ustawy zawierały różne próby pogodzenia sytuacji finansowej kraju ze społecznymi oczekiwaniami i obowiązującą ustawą zasadniczą. Pojawił się pomysł wprowadzenia opłat za tzw. usługi edukacyjne (egzamin, dodatkowe przedmioty i kierunki, lektoraty itd.). Nauka teoretycznie pozostałaby więc bezpłatna, płacilibyśmy za weryfikację wiedzy. Ten projekt, mocno oprotestowany, został odrzucony.

Najnowsze rozwiązanie zaproponowane przez Ministerstwo Edukacji przewiduje wprowadzenie limitów miejsc nieodpłatnych na poszczególnych kierunkach studiów w danej uczelni (zarówno na studiach dziennych jak i zaocznych!). Liczbę studentów kształconych nieodpłatnie określał będzie minister po opiniowaniu przez Radę Główną Akredytacyjną i Konferencję Rektorów. W warunkach roku 2000 z bezpłatnej nauki skorzystałoby około 757 tysięcy studentów. Jak na razie nie ma jasno określonych zasad, według których te bezpłatne miejsca miałyby być przyznawane. Powrócił pomysł odpłatności za usługi edukacyjne. Odpłatność za nie obejmowałaby: studia licencjackie, inżynierskie i magisterskie nie sfinansowane w ramach dotacji budżetowej (innymi słowy, ci, którzy nie „załapali się” na miejsca darmowe muszą za naukę płacić); powtarzanie określonych zajęć z powodu niezadowolających wyników w nauce (oblałeś, więc płacisz); kształcenie na drugim i kolejnym kierunku studiów (rozumie się samo przez się); studia prowadzone w języku obcym jako wykładowym (bardzo nieprecyzyjne określenie — czy studenci neofilologii będą płacili za studia?); zajęcia nie objęte planem studiów; kształcenie na studiach podyplomowych oraz studiach i kursach specjalnych. Jakby na osłode dorzucono zapis, zobowiązujący uczelnię do odprowadzania 5% przychodów z innych opłat na sfinansowanie stypendiów za wyniki w nauce.

Tak wygląda najnowsza propozycja rozwiązania kwestii opłat za studia uznawana za oficjalny projekt rządowy. Czy to sukces, czy porażka środowiska akademickiego? Jeżeli popatrzymy wstecz, to zauważymy, że pierwsze propozycje obejmowały całkowicie płatne studia. Wynegocjowanie miejsc bezpłatnych to już pewien sukces. Sukces ale i porażka, gdyż zmniejsza się liczba osób, które na taką bezpłatną edukację mogłyby liczyć.

Po drugie, znowu o pieniądzach. Wprowadzonym opłatom za usługi edukacyjne towarzyszyć będzie zmieniony system pomocy materialnej dla studentów.

Tutaj znowu trochę historii. W toku prac nad ustawą pojawiały się rozmaite pomysły mające na celu „usprawnienie” systemu. Do takich

należał „doskonały” pomysł całkowitego zniesienia stypendiów socjalnych, który po zdecydowanych protestach został zastąpiony projektem likwidacji stypendiów na korzyść zwiększenia puli kredytów edukacyjnych. Pomyślcie sobie, że o „stypendium socjalne” ubiegacie się w banku, i co z tego wynika (jak do tej pory system pożyczek i kredytów studenckich faworyzuje osoby mogące się wylegitymować dużymi dochodami, które będą stanowiły zabezpieczenie kredytu — co więc z najbiedniejszymi?). Na szczęście mamy to już za sobą. Kolejnym pomysłem było „wyprowadzenie” pomocy materialnej do powiatów, urynkowanie akademików (funkcjonowałyby one na zasadach w pełni komercyjnych — tak jak hotele), ba, nawet dofinansowanie obiadów (popularna „karta stołowa”) byłoby przyznawane w gminach. Solidarny opór środowiska studenckiego skutecznie odwiódł projektodawców od próby realizacji tego pomysłu.

Co mówi na ten temat najnowszy projekt? Zgodnie z art. 147 student będzie mógł otrzymać pomoc materialną w formie takich świadczeń, jak: stypendium socjalne, stypendium specjalne dla osób niepełnosprawnych, zapomoga, stypendium za wyniki w nauce, stypendium ministra za wybitne osiągnięcia w nauce, nagrody ministra oraz stypendium mieszkaniowe i boni żywieniowy. Konstytucja gwarantująca równość wszystkich wobec prawa wymaga, aby w jednakowy sposób byli traktowani studenci zarówno studiów dziennych, jak i zaocznych (według terminologii nowej ustawy, studenci stacjonarni i niestacjonarni), dlatego z pomocy materialnej będą mogli skorzystać teraz wszyscy. Powstanie też określony w stosownym zarządzeniu Ministra Edukacji jednolity system kryteriów, według których będą przyznawane stypendia socjalne.

Po trzecie — o tym, co mieliśmy, a na co nie wszyscy chcą się zgodzić. Aktualnie obowiązująca ustawa gwarantuje studentom miejsca w ciałach kolegialnych uczelni (senat, rady wydziałów itd.), określając wyraźnie ich procentowy, minimalny udział (np. minimum 10% itd.). Studenci mają też zagwarantowane miejsca w kolegiach elektorskich wybierających władze uczelni, bez ich akceptacji nie może być wybrany prorektor ani prodziekan do spraw studenckich.

Nowy projekt promowany przez Ministerstwo wprowadza do tych zapisów drobne, na pozór „kosmetyczne” zmiany. Pojawiają się lakoniczne zapisy w stylu: „w skład Senatu wchodzi (...) przedstawiciele samorządu studenckiego”. Co to może oznaczać w praktyce? Nie ulega wątpliwości, że ograniczenie do minimum naszego wpływu na najważniejsze decyzje, jakie podejmuje się w uczelni. Przecież w świetle tak sformułowanego zapisu może dojść do paradoksalnej sytuacji, w której senat uczelni liczący kilkadziesiąt osób ograniczy liczbę studentów biorących udział w jego obradach do dwóch (to już są przedstawiciele samorządu). Taka sama sytuacja może powstać w radach wydziału czy instytutu. W przypadku wyborów władz uczelni, a dokładniej prorektora i prodziekanów ds. studenckich, planuje się ograniczyć rolę samorządu studenckiego do opiniowania kandydatów, czyli innymi słowy mówiąc, prorektor (czy też prodziekan) ds. studenckich może być powołany nawet wbrew woli środowiska studenckiego! Najprawdopodobniej nauczony doświadczeniami z własnego podwórka (obecny Minister Edukacji, projektodawca tych zmian, był rektorem AGH i tam musiał stoczyć walkę z „opornym” samorządem w sporze właśnie tego typu) ustawodawca postanowił ułatwić życie swoim kolegom.

To zaledwie wycinek całej problematyki związanej z *Prawem o szkolnictwie wyższym*. Staralem się poruszyć tu kwestie najbardziej palące, te będące w polu zainteresowania przeciętnego studenta. Chętnych do poszerzenia swojej wiedzy na temat ustawy odsyłam na stronę www.men.waw.pl lub do biura Samorządu Studentów AP, gdzie można znaleźć pełny tekst projektu.

W następnym numerze postaram się przybliżyć rolę i zasady funkcjonowania swobodnego studenckiego lobby w Ministerstwie Edukacji, a mianowicie Parlamentu Studentów RP oraz innych tego typu organizacji (PSSUK, MONSSUN).

Witold Bucia

Autor jest przewodniczącym
Samorządu Studentów AP

Rafał Kucharzyk

Nowa Ekonomia

Aby wejść do Internetu wystarczy mieć komputer, kartę sieciową, modem i telefon. Według OBOP ma do niego dostęp 16 proc. Polaków. To bardzo mało, bo np. w USA aż 50 proc. gospodarstw domowych posiada połączenie z siecią. Gdy do tego doliczymy komputery znajdujące się w miejscach pracy, szkołach wyższych, to otrzymamy całkiem sporą liczbę użytkowników. Jak wszędzie, tak i tu istnieje pewien margines — ludzie nieprzystosowani lub z natury konserwatywni będą mieć opory przed korzystaniem z Internetu.

Niezależne agencje prasowe podają, że w Wielkiej Brytanii około 30 procent ludności korzysta z Internetu w domu, w szkole, na uczelni i w miejscu pracy. Na początku roku 2000 było to 25 procent, gdy tymczasem w grudniu 1997 roku — zaledwie osiem procent. Wzrost następuje także dzięki temu, że rosnące zainteresowanie cyberprzestrzenią wykazują kobiety.

Szczególną grupę użytkowników sieci stanowią młodzi ludzie ze szkół średnich i studenci. W rozwiniętych krajach nie tylko znajomość co najmniej jednego języka obcego jest standardem, ale i umiejętność korzystania z komputera oraz sieci Internet staje się powoli normą.

Nie dotyczy to wyłącznie młodych ludzi wchodzących dopiero w dorosłe życie. Spotkałem stronę internetową pewnego starszego pana, na której napisane było, że wykonał ją wnuczek na specjalną prośbę dziadka. Jedna z organizacji dokumentujących zbrodnie komunistyczne zamieszcza apel do młodego pokolenia aby zapytało dziadków, czy nie mają jakichś pamiętek i materiałów z tamtego okresu, które mogliby przekazać do specjalnie tworzonego muzeum. Internet nie jest więc tylko dla młodzieży.

Obserwujemy proces informatyzowania polskiego społeczeństwa. Pierwszym krokiem, dobrym w założeniach, choć niedocenionym

przez władze jest program Interkl@sa, czyli pracownia komputerowa w każdym gimnazjum. Są na szczęście zapaleńcy, którzy śmiało forsują ten projekt.

Gorzej jest w szkołach wyższych. Internet doceniły głównie uczelnie techniczne i ekonomiczne. W pozostałych jest nie najlepiej. Bądźmy jednak dobrej myśli. Planiści w 1985 r. przewidywali, że Akademia Ekonomiczna mieć będzie 40 mikrokomputerów i 4 kserokopiarki w 2000. Obecnie ma 1200 komputerów i 120 kserokopiarek!

Już od dłuższego czasu studenci AGH po przyjęciu na studia otrzymują do dyspozycji konto pocztowe. Są też specjalne pracownie, gdzie można skorzystać z sieci. Widać to również w Miasteczku Studenckim AGH, gdzie już wkrótce każdy mieszkaniec będzie mógł kontaktować się z Internetem. To dobry znak, bo nie wychodząc z akademika można załatwić wiele spraw: sprawdzić pocztę, dokonać zakupów (co prawda z nieco opóźnioną dostawą), wejść do chat-roomu i porozmawiać ze znajomymi, odwiedzić ciekawe miejsca w sieci, sprawdzić rozkłady jazdy, notowania walut czy prognozę pogody.

Bywalcy akademików UJ przy ul. Bydgoskiej zauważyli pewnie w jednym z nich pracownię internetową. Plany przewidują powstanie kolejnych takich miejsc.

Dla pozostałych zostają kawiarenki internetowe. Za drobną opłatą możemy tam surfować po Internecie, a przy okazji coś zjeść lub ugasić pragnienie.

Student, który rzadko korzysta z komputera, ma mniejszą siłę przebicia w staraniach o pracę. Kurczący się coraz bardziej rynek pracy dla absolwentów szkół pedagogicznych zmusza do większej elastyczności i pragmatycznego podejścia do wykształcenia i planów zawodowych. Paradoksalnie to właśnie studenci posługujący się na co dzień komputerem wymuszają na innych, aby stale podnosili swoje kwalifikacje. Coraz częściej bowiem środkiem porozumiewania się stają się e-maile czy IRC. I nikogo nie obchodzi zwrot „yyy, no tak, ale...” Żyje się coraz szy-

bciej i nieprzystosowani (lub niedouczeni) mają mniejsze perspektywy życiowe.

Potwierdzeniem coraz większej roli technologii informacyjnych w codziennym życiu jest zachowanie się giełd, a szczególnie nowojorskiej. Specjalny indeks Nasdaq wyznacza wartość największych spółek high-tech. Wystarczyła propozycja amerykańskiego sędziego, by podzielić największą firmę Nowej Ekonomii — Microsoft — aby nastąpiło małe trzęsienie ziemi. Giełda zareagowała natychmiast. Pociągnęła za sobą wszystkie inne giełdy i wywołała sporą bessę na całym świecie. Już tylko ten mały sygnał może świadczyć o sile nowych technologii.

Czasami wiara ludzka w nowości bywa jednak irracjonalna. Przykładem może służyć fakt ogłoszenia przez kilka nowo powstałych firm amerykańskich zamiarów działania na rynku high-tech. Deklaracje te spowodowały szybki wzrost ich wartości, mimo, że wiele z nich nie zrobiło nic w tym kierunku. Sytuacja taka powtórzyła się w skali mikro na giełdzie warszawskiej. Jedna z firm ogłosiła chęć wejścia na rynek handlu internetowego. Reakcja inwestorów była podobna do zachowań Amerykanów. Choć w końcu okazało się to nieprawdą, mimo pewnego niesmaku, pozostał wyraźny sygnał możliwości nowej technologii.

Za kilka lat na polskim rynku możemy spodziewać się sporej liczby spółek internetowych. Właściciele największych w Polsce portali internetowych poszukują inwestorów strategicznych w celu dokapitalizowania siebie oraz dostawców nowych technologii. Ma to umożliwić zagarnięcie jak największej części rynku reklam i handlu w Internecie. Także właściciele mniejszych witryn mogą zarabiać na tym całkiem spore pieniądze. Środowisko komentowało niedawno kilka udanych transakcji, gdzie małe, amatorskie niemal, ale prowadzone z pomysłem witryny zostały sprzedane większym firmom za duże pieniądze. Twórcy tych stron nie przekroczyli trzydziestego roku życia.

Rafał Kucharzyk

Przegląd prasy

Poprzedni „Przegląd” zamknęliśmy 16 marca. W obecnym „ośmiotygodniowym odcinku” wątków związanych z AP nie było zbyt wiele. Być może święta i dni wolne zmniejszyły zainteresowanie prasy Akademią, a może też potrzebę kontaktu ludzi Akademii z mediami. Odnotowujemy więc zaledwie 6 publikacji mających związek z Uczelnią.

AP i ranking

W kwietniu br. miesięcznik edukacyjny „Perspektywy” opublikował — przygotowany przez siebie i Fundację „Perspektywy” — ogólnopolski ranking wyższych uczelni. Opracowany został na podstawie ocen 150 największych krajowych pracodawców, opinii 180 członków PAN, wypowiedzi 300 rektorów i prorektorów, uzupełniony danymi statystycznymi z MEN, KBN i GUS. Przyjęto 4 grupy kryteriów oceny: preferencje pracodawców, ocena uczelni przez środowisko akademickie, moc naukowa uczelni, warunki studiowania. Uwzględniono 75 szkół wyższych. Na pierwszym miejscu (w skali kraju i Małopolsce) znalazł się Uniwersytet Jagielloński, który jako jedyna uczelnia uzyskał 100 punktów. Dla porównania: na drugim miejscu w kraju znalazł się Uniwersytet Warszawski z 67 punktami.

Nasza AP uzyskała 43. miejsce w kraju, 7. w Małopolsce i pierwsze wśród uczelni pedagogicznych.

Szczegółowe tabele rankingu zamieszczono w „Rzeczpospolitej” oraz w „Dzienniku Polskim” (13 IV 2000).

Konferencja przyszłych pedagogów

13 i 14 kwietnia NZS AP i Młodzieżowa Rada Miasta Krakowa, przy współpracy z biurem festiwalu „Kraków 2000”, zorganizowały konferencję *Takie Rzeczpospolite będą, jakie ich młodzieży chowanie*. O konferencji, której patronowali minister edukacji narodowej — prof.

Mirosław Handke, rektor AP — prof. Michał Śliwa i wiceprezydent miasta Krakowa — Teresa Starmach, informowały liczne afisze. Lista zagadnień i tematów była imponująca: główne założenia reformy oświatowej; czy reforma jest konieczna? reforma szkolnictwa podstawowego; nauczyciele wobec reformy; ocenianie i egzaminowanie; czy reforma w zintegrowanej Europie stworzy szansę rozwoju polskiej młodzieży? ekonomiczne aspekty odpłatności za studia; studenci wobec zmiany ustawy o szkolnictwie wyższym; czy studia będą powszechne? przygotowanie samorządu do wprowadzenia reformy edukacji; stanowisko Prezydenta RP dot. reformy oświaty. Niestety, ani rozżaleni przedstawiciele społeczeństwa skarżący się na reformę, ani ważniejsi goście z Warszawy, ani nawet duża społeczność Wydziału Pedagogicznego AP nie skorzystała z szansy na publiczną debatę i wielka aula AP okazała się... zbyt wielka. Oczekiwane tłumy nie przybyły, a dostojni goście odwoływali swój przyjazd w przeddzień konferencji, a nawet dwie godziny przed jej otwarciem.

Tymczasem — „Wśród studentów panują nie najlepsze nastroje. Mówi się o reorganizacji sieci szkół, o niżu demograficznym, o perspektywie zatrudnienia osób właśnie się uczących, jak być dobrym nauczycielem w nowej szkole” — zauważył Artur Jóźwik, wiceprzewodniczący Młodzieżowej Rady Miasta. Paweł Mierniczak, przewodniczący NZS AP, podsumowując konferencję podkreślił: „Warto było się spotkać i porozmawiać o reformie, mimo iż zdaniem kuratora oświaty będzie można ją rzetelnie ocenić w 2011 r., kiedy naukę skończy młodzież, która od początku uczyła się w zreformowanej szkole” („Gazeta Krakowska” nr 90 i 91 z 17 IV 2000).

Co ma wspólnego Konopnicka z Brazylią, a prof. Budrewicz z p. Balcerem?

Z okazji 500-lecia Brazylii „Przekrój” (nr 18/2862 z 30 IV 2000) zamieścił wywiad Leszka Mazana z prof. **Tadeuszem Budrewiczem** (Katedra Literatury Polskiej XIX wieku

IFP AP) na temat jednego z najdłuższych poematów w polskiej literaturze. Rzecz jasna chodzi o *Pana Balcera w Brazylii*, nad którym Maria Konopnicka pracowała 20 lat. Niezwykle finezyjny dialog nasycony zdumiewającymi informacjami wart jest, by sięgnąć do tego tekstu i poznać go w całości. Żeglowanie po oceanie literacko-historycznym faktów nie jest łatwe, jednak Tadeuszowi Budrewiczowi w krótkiej rozmowie udało się przekazać czytelnikowi takie szczegóły, jak — skąd pochodził i jakie miał zajęcie bohater poematu, czym się zajmował jego brat mieszkający w Krakowie, dlaczego część wynędzniałych emigrantów zdecydowała się wracać do ojczyzny, idąc na piechotę z portu w Marsylii przez Szwajcarię i Austrię w rodzinne strony, jak poemat wpłynął na los męża Konopnickiej inwigilowanego przez carską policję... wreszcie, czy jest jakieś racjonalne wytłumaczenie, dlaczego Maria Konopnicka — jako pierwsza i jedyna polska autorka — zaczęła swój monumentalny poemat zdaniem podrzędnie złożonym rozpoczynającym się od „więc”. Dodajmy, że poemat, który ukazał się w całości w roku 1910 (uprzednio drukowany odcinkami w „Bibliotece Warszawskiej”) nadal jest ważnym dokumentem historycznoliterackim. Wywiad, zatytułowany *Pan Balcer w lamusie* kończy się zaskakującym odkryciem prof. Budrewicza iż... w krakowskich antykwariatach nadal jeszcze można spotkać pierwodruk poematu.

Zamożny WUJ sponsorem studentów AP

W maju br. ukazał się nr 8 (104) *Pisma Studentów WUJ — Wiadomości Uniwersytetu Jagiellońskiego*. Od 10 lat jest ono wydawane przez Fundację Studentów i Absolwentów UJ „Bratniak” w nakładzie 5000 egz. Wspomniany numer wzbogacono „Wkładką Akademii Pedagogicznej — nr 1” (bez własnego tytułu do chwili rozstrzygnięcia go w drodze konkursu). Cztery strony redagowane przez Biuro Samorządu Studentów AP zawierają wywiady z władzami nowego zarządu, poradnik dla starających się o akademik, zapowiedź imprezy

juwenaliowej, informacje o zmianach w regulaminie studiów oraz „kapsułki informacyjne” — INFO uczelnia oraz INFO samorząd. **Witold Bacia**, przewodniczący Samorządu Studentów AP (student IV roku IFP), przedstawił nadzieje związane z nową inicjatywą wydawniczą: „Zaczęliśmy od 4 stron, jeżeli biułctyn przypadnie do gustu, może uda się powiększyć jego objętość. Pomysł wydawania uczelnianej gazetki zrodził się w grudniu ubiegłego roku. Wprawdzie dopiero rozpoczynała się współpraca z kwartalnikiem „Konspekt”, ale ze względu na charakter tego wydawnictwa nie mogliśmy liczyć na to, że stanie się ono dobrą witryną samorządu... Również braliśmy pod uwagę „Nowy Legion”, lecz pismo NZS ma już swój profil i historię, a my postanowiliśmy stworzyć coś nowego. Wydaje się, że konkurencja wyjdzie nam wszystkim na dobre”. Od redakcji: „Konspekt” ma nadzieję, że kolejna inicjatywa będzie także dla nas interesującym źródłem informacji o życiu i działalności studentów.

Święto Uczelni

Dzień 11 maja obchodzony jest przez Uczelnię jako święto Akademii. W tym roku najważniejszym jego elementem było uroczyste posiedzenie Senatu połączone z promocją 5 habilitacji oraz 29 doktoratów. W wystąpieniu rektora AP znalazła się m.in. następująca deklaracja: „Rozwój szkolnictwa prywatnego i wzrost zainteresowania kształceniem na kierunkach nauczycielskich jest faktem, ale nie powinno to oznaczać braku zainteresowania Uczelni kształceniem nie nauczycieli (...). Wkrótce Senat AP będzie pracował nad nową wersją statutu AP, programem rozwoju do 2002 r. oraz decentralizacją finansów. Szczegóły dotyczące problematyki rozpraw, ich autorów, nazwiska promotorów oraz okolicznościową fotografię uzupełniającą tekst Mariana Satały pt. *Doktoraty i habilitacje* opublikowała „Gazeta Krakowska” (12 V 2000).

O teatrze „Entr'Acte” znowu głośno

„Gazeta Wyborcza” (19.V.2000) w artykule Iwony Trybuś *Teatr po francusku* zamieszcza informacje o wynikach trwającego przez 5 dni w krakowskiej „Rotundzie” IX Międzynarodowego Festiwalu Teatrów Uniwersyteckich Francuskojęzycznych. Publiczność zobaczyła 7 polskich przedstawień konkursowych oraz 6 spektakli towarzyszących. Poza konkursem wystąpił Teatr „Entr'Acte” związany z Nauczycielskim Kolegium Języka Francuskiego AP. O jego dotychczasowych sukcesach pisaliśmy w „Konspekcie” (nr 1).

Od 1994 r. teatr przygotował 7 premier pod troskliwą opieką reżyserską Janiny i Krzysztofa Błońskich. Tym razem teatr zaprezentował „Gopło” — sztukę opartą na pierwszej części „Balladyny” Juliusza Słowackiego, w reżyserii Janiny Błońskiej. „Wyróżniał się spośród innych doskonałym opracowaniem plastycznym, oryginalną przestruenią sceniczną i wyważoną grą aktorską. I tak — słudzy Goplany buszowali w leśnej scenerii złożonej z prawdziwej (zielonej!) trawy i pachnących drzewek rozmieszczonych na planie koła. Atrakcyjne kostiumy z roślin, kwiatów i skór podkreślały niezwykłość postaci. Goplana wystąpiła w sukni z konwalii (...). Wizyjność baśniowego świata dopełniło zjawiskowe światło. Powstało w ten sposób przedstawienie i poetyckie, i dobrze wyreżyserowane” („Gazeta w Krakowie” s. 11).

Marek Glogier

Biuletyn Informacyjny Pracowników Akademii Górniczo-Hutniczej

W numerze sygnałnym miesięcznika, który ukazuje się od 1994 roku, ówczesny rektor AGH prof. Mirosław Handke określił rolę nowo powstającego pisma: „... gazeta będzie [...] naszym uczelnianym środkiem przekazu informacji: od władz Uczelni do członków jej społeczności i odwrotnie. Mam również nadzieję, że powszechnie dostępna informacja o życiu Uczelni spowoduje wzrost zainteresowania jej sprawami, jak i wzrost stopnia identyfikacji pracowników ze swoją Alma Mater. Gazeta ta może stać się miejscem, wokół którego będą się gromadzić ludzie z pomysłami, z inicjatywą” (19 stycznia 1994). Inicjatywa założenia pisma okazała się trafna, bowiem w marcu 2000 r. ukazał się już 76 jego numer. Obecnie jego redaktorem naczelnym jest Zbigniew Sulima.

BIP przeznaczony jest nie tylko dla pracowników, jak sugeruje tytuł, ale także dla studentów i wszystkich zainteresowanych działalnością uczelni. We wspomnianym, 76 numerze miesięcznika, na szczególną uwagę zasługuje reportaż z pobytu w Malezji rektora uczelni Ryszarda Tadeusiewicza, ilustrowany fotografiami pochodzącymi z archi-

wum autora. Interesująca jest także relacja Bogumiły Osiak z podróży do Moskwy. W omawianym numerze o szczegółowe omówienie egzaminu wstępnego na AGH w 1998 roku pokusił się Stanisław Białas z Wydziału Matematyki Stosowanej. Równie ciekawy jest artykuł Józefa Szerłomskiego, poświęcony poezji Aldony Litwiniszyn oraz wysiłkom autorki, aby zainteresować studentów Wydziału Paliw i Energii zagadnieniami etycznymi jej poezji. W tym samym numerze Janina Moser przedstawiła Bibliotekę Wydziału Matematyki Stosowanej. Nie pominięto także informacji dotyczącej marcowego posiedzenia Senatu, na którym powołano do życia Fundację Studentów i Absolwentów AGH. Nie zabrakło informacji dla studentów i o studentach: Bolesław Karwat i Grzegorz Szydełko wspominali Bal Mechanika 2000, Lucyna Drelinkiewicz poruszyła problem niedomagań finansowych Radia RAK, Marek Łodziński nawiązał do zbliżającego się I Ogólnopolskiego Sympozjum Studenckich Kół Geologów, a Andrzej Czekaj opisał V Spotkanie Wychowanek AGH KWK „Staszic” i KWK „Wieczorek”.

Urszula Lisowska



Nasza pracownia poligraficzna

W maju pracownicy poligrafii obchodzili swoje święto. Z tej okazji redakcja „Konspektu” składa im serdeczne życzenia i podziękowania za dotychczasową współpracę. Przy okazji poświęcamy im niniejszy artykuł, który być może lepiej zobrazuje proces powstawania uczelnianego pisma. Skład komputerowy naszego pisma kończy jego redakcyjne opracowanie. Makietę numeru przekazujemy do działu poligraficznego Uczelni, którym kieruje inż. Urszula Mićków. Montażystki Jolanta Eckhardt i Lilianna Tomaszek zajmują się przygotowaniem montażu i płyt papierowych na maszynie Elefaks. Po wykonaniu formatek i oczyszczeniu korektorem, płyty papierowe oddawane są w ręce Jana Hałuszcza i Mirosława Kotusika, którzy zadrukowują je przez maszyny offsetowe. Drukarnia ma dwie maszyny typu „Romayor 313”, a w pierwszym kwartale tego roku wzbogaciła się o nowoczesną maszynę offsetową „Heidelberg GTO 52-1”, która drukuje lepiej i szybciej. Jej wydajność obliczona jest na 8600 odbitek na godzinę. Warto przypomnieć, że pierwszą pracą wykonaną na nowej maszynie był druk drugiego numeru „Konspektu”.

Szczególnie pracochłonną czynnością jest wydrukowanie okładki. Drukarnia dysponuje



Urszula Mićków

Fot. Mieczysław Więclawek

bowiem maszynami, które drukują w jednym kolorze, a to oznacza, że w przypadku okładek i wkładek kolorowych maszyny muszą być myte po użyciu każdego koloru. Często więc arkusz zadrukowywany jest przez maszyny kilkakrotnie (druk wielobarwny). Wszystko to znacznie wydłuża czas produkcji, który zależy również od nakładu, jakości i chłonności podłoża, czyli gatunku papieru.

W naszej drukarni nie ma przygotowalni offsetowej, co sprawia, że naświetlanie płyt odbywa się poza nią. Proces naświetlania jest czynnością czasochłonną i w dużej mierze zależną od współpracy z innymi firmami. Dlatego też zdarza się czasami, że z przyczyn niezależnych od pracowników drukarni druk jakiejś pozycji ulega opóźnieniu. Istnieje zatem konieczność wyposażenia naszej pracowni poligraficznej w taką przygotowalnię.



Jan Hałuszcza, Bogdan Ziąbka i Mirosław Kotusik

Fot. Mieczysław Więclawek



Lilianna Tomaszek i Jolanta Eckhardt

Po wydrukowaniu na maszynach offsetowych rzecz trafia do introligatorni obsługiwanej przez **Annę Sałaję** i **Janinę Regułę**. Wykonują one aż siedem czynności, proces introligatorski polega bowiem na fałcowaniu arkuszy na dwa łamy, następnie ich rozkładaniu od strony tytułowej do strony końcowej, łączeniu i wkładaniu w prasę introligatorską, ponownym smarowaniu klejem, a po jego wyschnięciu rozcinaniu na poszczególne egzemplarze. Potem każdy egzemplarz jest raz jeszcze smarowany klejem i umieszczany w przygotowanej wcześniej przez bigowanie (załamanie) okładce. Tak przygotowane egzemplarze trafiają do obcięcia na krawalnicę, którą obsługuje **Bogdan Ziábka**, na koniec zaś — do magazynu.

Zespół drukarni kierowany jest, jak już wspomniano, przez zastępcę redaktora naczelnego do spraw redakcyjno-technicznych inż. **Urszulę Mićków**, absolwentkę Politechniki Krakowskiej ze specjalnością Maszyny Robocze Ciężkie, specjalizacja „Budowa i eksploatacja maszyn poligraficznych”. Posiada ona duże doświadczenie zawodowe, pracowała bowiem od 1974 r. w Drukarni Narodowej jako specjalista technolog, od 1984 r. kierowała działem poligrafii w Polskim Wydawnictwie Muzycznym. Od 15 października 1990 r. związana jest z naszą uczel-

nią. Najdłuższy staż w zawodzie poligraficznym ma **Janina Reguła**, która pracę zawodową rozpoczęła w Drukarni Narodowej w 1964, od stycznia 1988 r. pracuje na Uczelni. W Drukarni Narodowej rozpoczęła również pracę **Anna Sałaja**, która pracuje u nas od sierpnia 1970 r. — 25 lat na stanowisku brygadzystki. Obie panie ukończyły specjalistyczne kursy poligraficzno-introligatorskie. Montażystki: **Jolanta Eckhardt** i **Lilianna Tomaszek** pracę zawodową zaczynały w naszej pracowni poligraficznej i są związane z Uczelnią od października 1972 (Pani Jolanta) i czerwca 1978 (Pani Lilianna). Maszyniści offsetowi: **Jan Hałuszczak** w zawodzie pracuje od 1980 r., na Uczelni od kwietnia 1992; **Mirosław Kotusik** wykonuje swój zawód od 1984 r., na Uczelni od stycznia 1990 r. Składacz ręczny (zecer) **Bogdan Ziábka** w zawodzie od 1984, na Uczelni pracuje od stycznia 1989 r. Wszyscy mają wykształcenie średnie, kończyli krakowskie Liceum Poligraficzne.

Zespół poligraficzny zajmuje się produkcją poligraficzną Uczelni, drukując publikacje naukowe, skrypty, materiały pomocnicze i informacyjne oraz akcydensy — drukarki, formularze, ankiety, rewersy.

Czesław Michalski



Anna Sałaja i Janina Reguła

Jubileusz Klubu Uczelnianego AZS AP

Szybkimi krokami zbliżamy się do jubileuszu 50-lecia Klubu Uczelnianego AZS Akademii Pedagogicznej. Z tej okazji na łamach „Kon-spektu” przybliżamy sylwetki zasłużonych dla klubu działaczy, trenerów, wybitnych zawod-ników. W tym numerze zaprezentujemy syl-wetki prezesa KU AZS w latach 1961–1965 Ryszarda Wasztyla i wieloletniego trenera sekcji piłki siatkowej kobiet Jerzego Szym-czyka.



Ryszard Wasztyl urodził się 7 lutego 1943 r. w Czołchanach k/Doliny w woje-wództwie stanisławowskim. Po ukończeniu Li-ceum Ogólnokształcącego w Kętach (1960 r.) rozpoczął studia historyczne w Wyższej Szko-le Pedagogicznej w Krakowie i znalazł się w szeregach AZS w sekcji lekkoatletycznej. Dzięki talentowi organizatorskiemu już jesie-nią 1991 roku został prezesem Klubu Uczel-nianego AZS WSP, którą to funkcję spra-wował do wiosny 1965 r. Jednocześnie był członkiem Zarządu Środowiskowego AZS Kraków. Pod jego kierownictwem uczelniany AZS odnosił znaczące sukcesy w Mistrzo-

stwach Polski Wyższych Szkół Pedagogicznych i Lidze Międzyuczelnianej środowiska kra-kowskiego. W 1965 roku obronił pracę ma-gisterską przygotowaną na seminarium his-torycznym prof. Adama Przybosia, pt. *Kam-pania 1792 roku*. Doświadczenia zdobyte pod-czas studiów oraz w pracy społecznej spra-wiły, że rozwijał zainteresowania sportowe i naukowe. Był m. in. członkiem Prezydium Krakowskiego Komitetu Kultury Fizycznej i Turystyki i Prezydium Wojewódzkiego TTKF w Krakowie, wiceprezesem Krakow-skiego Okręgowego Związku Szermierczego i Krakowskiego Okręgowego Związku Lekkiej Atletyki, członkiem Zarządu Wojewódzkiej Federacji Sportu. Komisji Sportowo-Szko-leniowej GTS Wisła, Zarządu Koła Seniorów AZS Kraków.

Ryszard Wasztyl współpracował z krakow-skimi redakcjami sportowymi, m.in. „Gazety Krakowskiej”, „Echa Krakowa” i „Tempa”. Ogłosił ponad 160 artykułów z zakresu his-torii sportu oraz organizacji kultury fizycznej. W maju 1981 roku zwyciężył w konkursie redakcji „Tempa” i GTS Wisła na pracę his-toryczną o tym krakowskim klubie, zorgani-zowanym z okazji jubileuszu 75-lecia Wisły. Od grudnia 1978 r. pracuje w Zakładzie Historii i Organizacji Kultury Fizycznej Aka-demii Wychowania Fizycznego w Krakowie. Doktoryzował się na podstawie rozprawy *Rozwój sportu robotniczego w Krakowie w latach 1918–1939* w 1982 r., habilitował się z zakre-su kultury fizycznej w 1994 r. przedstawiając książkę *Wychowanie fizyczne i sport w Krakowie w latach 1773–1890*. W dalszym ciągu zaj-muje się dziejami kultury fizycznej w zaborze austriackim i rosyjskim, czemu dał wyraz w opublikowanych na ten temat kilkudziesię-ciu pracach. Aktualnie jest profesorem nad-zwyczajnym AWF w Krakowie, pełniąc funk-cję zastępcy dyrektora ds. naukowych w Insty-tucie Nauk Humanistycznych.

Żona Ewa jest również absolwentką WSP Kraków. Mają córkę Lilianę i wnuczka Ma-ciusia.

Jerzy Szymczyk urodził się 30 września 1942 r. w Piotrkowie Trybunalskim. Karierę sportową rozpoczął w Klubie Sportowym Piotrcovia jako lekkoatleta i koszykarz. W 1958 r. odniósł pierwszy znaczący sukces sportowy, zostając mistrzem Polski młodzików w trójboju lekkoatletycznym. W latach 1958–1959 grał w piłkę siatkową w klubie Lechia Tomaszów Mazowiecki, zdobywając z zespołem tytuły mistrza i wicemistrza Polski juniorów. Studia na AWF Warszawie ukończył w 1964 r. W okresie studiów grał w piłkę siatkową w zespole AZS AWF Warszawa, zdobywając dwukrotnie tytuł mistrza Polski i trzykrotnie wicemistrza Polski.

Po studiach przeprowadził się do Krakowa rozpoczynając pracę nauczyciela wychowania fizycznego w Szkole Podstawowej nr 102, jednocześnie trenując młodzików i juniorów „Hutnika” Kraków. Przez kolejne 10 sezonów grał w zespole Hutnika Kraków zdobywając dwukrotnie tytuł mistrza Polski. Od 1959 roku był reprezentantem Polski juniorów. W pierwszej reprezentacji Polski zadebiutował w 1961 roku w meczu z Japonią. W 1961 roku grał w reprezentacji Polski na Uniwersjadzie w Sofii zdobywając 4. miejsce. W 1965 roku rozgrywany był w Polsce Puchar Świata. Reprezentacja Polski, w której występował, zdobyła 2. miejsce za Związkiem Radzieckim. Na mistrzostwach świata w Pradze wraz z polskimi siatkarzami uzyskał 6. miejsce. Na mistrzostwach Europy w Istambule zdobywając brązowy medal zakwalifikował się wraz z reprezentacją Polski na Igrzyska Olimpijskie w Meksyku, które odbyły się rok później. Reprezentacja Polski zajęła tam 5. miejsce. Identyczny sukces odniósł występując na mistrzostwach świata w Sofii w 1970 roku.

Z powodu kontuzji kolana od 1970 roku przerywa karierę zawodniczą na kilka miesięcy. Po wznowieniu treningów wyjeżdża do Włoch jako zawodnik i trener. Do reprezentacji Polski już nie wrócił. Rozegrał w niej 135 meczów międzypaństwowych. We Włoszech trenował i grał w zespołach Giaotti

Ravenna i Pescara Voley. Po powrocie do kraju w 1981 roku podjął pracę w Studium Wychowania Fizycznego i Sportu. Jako opiekun żeńskiej piłki siatkowej Klubu Uczelnianego AZS WSP, zdobywa z sekcją 5-krotnie tytuł akademickiego mistrza Krakowa. Jednocześnie trenował ligowy zespół Hutnika Kraków (1982–1984), WKS Wawel (1985–1994). W latach 1991–1992 szkolił młodzieżową reprezentację Polski. Grał z takimi asami polskiej siatkówki, jak: Tadeusz Szlagor, Zbigniew Russek, Zdzisław Ambroziak, Edward Skorek, Stanisław Gościński czy aktualny trener reprezentacji Zbigniew Bosek.

Za swoje osiągnięcia sportowe został uhonorowany w 1972 roku tytułem Zasłużony Mistrz Sportu. Żona Teresa jest absolwentką Instytutu Geografii WSP Kraków, syn Rafał ukończył AE, grając jednocześnie w piłkę koszykową w krakowskiej Wiśle i AZS–AE Kraków.

Czesław Michalski



Jerzy Szymczyk w stroju reprezentacyjnym
— Olimpiada w Meksyku, 1968 r.

Akademiczne mistrzostwa w pływaniu

W dniach 12–14 kwietnia 2000 r. na basenie Akademii Pedagogicznej odbyły się Mistrzostwa Wyższych Szkół Pedagogicznych i Filii Uniwersytetów w Pływaniu. Zawody zostały zorganizowane przez Klub Uczelniany AZS oraz Studium Wychowania Fizycznego i Sportu naszej uczelni. 13 kwietnia prof. Eugeniusz Wachnicki, dziekan Wydziału Matematyczno-Fizyczno-Technicznego, dokonał uroczystego otwarcia imprezy, w którym wzięli udział zawodnicy wszystkich ekip, działacze sportowi Akademii Pedagogicznej, członkowie krakowskiego AZS oraz zainteresowani zawodami studenci.

W zawodach startowało ogółem około 150 osób, w tym licząca 25 osób reprezentacja Akademii Pedagogicznej. Najwięcej medali zdobyli zawodnicy Wyższych Szkół Pedagogicznych z Zielonej Góry i Bydgoszczy. Sukcesami pochwalić się mogą również nasi sportowcy. Na szczególną uwagę zasługuje zwycięstwo Małgorzaty Strąg na dystansie 100 m stylem zmiennym, drugie miejsce tej zawodniczki na dystansie 100 m stylem dowolnym, drugie miejsca Daniela Konara na dystansie 50 m stylem motylkowym (przebrana zaledwie o 0,07 sek.!) oraz na dystansie 100 m stylem zmiennym, ponadto trzecie miejsce drużynowo mężczyzn. Świetnych wyników, jak widać, nie zabrakło, sądzę jednak, że byłyby one jeszcze lepsze, gdyby zintensyfikowano pływackie treningi. Obecnie nasi zawodnicy trenują dwa razy w tygodniu, podczas gdy ich konkurenci z Zielonej Góry czy Bydgoszczy dwa razy częściej.

Mistrzostwa można uznać za bardzo udane. Nowoczesny basen Akademii Pedagogicznej stał się miejscem nie tylko zdrowej, sportowej rywalizacji, ale i doskonałej zabawy. Zarówno sędziowie, jak i organizatorzy wywiązali się dobrze ze swoich obowiązków. Dopisała publiczność, wspierając wysiłki sportowców kulturalnym dopingiem.

Wojciech Sypek

Z działalności KU AZS AP

Wiosna to gorący okres w „życiu” Klubu Uczelnianego AZS Akademii Pedagogicznej, to czas startów reprezentantów naszej uczelni w Mistrzostwach Wyższych Szkół Pedagogicznych i Filii Uniwersytetów, Krakowskiej Lidze Międzyuczelnianej jak również w Wewnętrznych Mistrzostwach AP.

Członkowie naszego KU AZS rokrocznie stają w szranki z reprezentantami krakowskich uczelni, w których funkcjonują Kluby Uczelniane AZS. W tym roku akademickim w Mistrzostwach WSP i FU startowały tylko sekcje pływackie, o czym była już mowa na łamach „Konspektu”. Główny zaś wysiłek zawodników naszych sekcji skierowany jest na starty w Krakowskiej Lidze Międzyuczelnianej, w której zajęliśmy V miejsce. Nie jest ono wykładnikiem potencjału sportowego naszej uczelni ani odbiciem zainteresowania sportem naszych studentów. Mimo dużych ambicji Zarządu Klubu jak i trenerów SWF i S 5. miejsce w lidze to jednak szczyt naszych możliwości. Spowodowane jest to m.in. biernością naszych studentów i słabnącym z roku na rok zainteresowaniem startami w barwach AP, co dziwi, jeżeli weźmiemy pod uwagę w miarę dobrą bazę sportową i finansową naszego klubu.

Zdarza się jednak, że zawodnicy poszczególnych sekcji wraz ze swoimi trenerami, dzięki zapałowi i wytrwałej pracy uzyskują godne uwagi i rokujące nadzieje na przyszłość wyniki, m.in. II miejsce sekcji LA kobiet, II miejsce w biegach przełajowych kobiet, III miejsce w pływaniu kobiet, III miejsce w badmintonie, III miejsce w piłce nożnej. Odnotować należy także start sekcji KU AZS AP w Spartakiadzie Juwenaliowej, w której piłkarze ręczni doszli do półfinałów, a piłkarze nożni trenowani przez Andrzeja Kotarbę dotarli do finału zawodów, eliminując w ich trakcie dwie drużyny AWF Kraków. Dobrze zaprezentowały się także nasze sekcje pływackie, które rywalizowały z zawodnikami innych krakowskich uczelni na naszym nowoczesnym basenie.

Po LM przyszedł czas Wewnętrznych Mistrzostw AP, które odbywały się w kwietniu i maju br. Zawody rozgrywane były w popularnych wśród braci studenckiej dyscyplinach sportu, jakimi niewątpliwie są koszykówka, siatkówka, piłka nożna, badminton i pływanie. W obecnej edycji tych rozgrywek największym zainteresowaniem cieszyła się koszykówka (sala AP przy ul. Ingardena 4) piłka nożna (hala WKS Wawel) oraz badminton (sala ZSM ul. Humberta). Zwycięzcami zawodów koszykarzy została drużyna „FC. Porażka” (III rok historii), II miejsce zajęła drużyna „Paraliżu” (IV i V rok geografii) a III miejsce drużyna „Matrix” (zawodnicy i zawodniczki sekcji koszykówki). W zawodach piłkarskich zwyciężyła drużyna „Gwiazd” (zawodnicy sekcji piłki nożnej), II miejsce zajęła V rok filologii polskiej, a na III miejscu uplasował się II rok politologii. W zawodach badmintonistów wśród kobiet zwyciężyły ex aequo Magdalena Wilgosz i Iwona Krzysik, III miejsce zajęła Joanna Długopolska. Wśród panów triumfował Łukasz Tokarz przed Maciejem Belcarzem i Piotrem Falickim.

Z uwagi na nikłe zainteresowanie siatkówką oraz strzelectwem planowane zawody nie doszły do skutku. Jest to niewątpliwie duża strata dla samych studentów, bowiem w takich zawodach każdy może, a nawet powinien wystartować i spróbować swych sił w jakże istotnej dla ludzi młodych sportowej rywalizacji. Dziwi mnie, jak łatwo studenci zapominają o starej, ale sprawdzonej maksymie głoszącej, że w zdrowym ciele zdrowy duch. Sport to dla nich jedynie obejrzenie transmisji w telewizji.

Sezon sportowy KU AZS AP ma także swój epilog. W zeszły piątek, tj. 26 V, w popularnym „Bakalarzu” dokonano podsumowania działalności naszego klubu za rok akademicki 1999/2000, połączono je z Balem Sportowca (dyskoteką). Spotkali się na nim członkowie klubu, trenerzy, dawni zawodnicy naszych sekcji, a obecni pracownicy naukowci AP oraz sympatycy naszego klubu. Była pyszna zabawa, były nagrody dla wyróżniających się zawodników poszczególnych sekcji oraz dla 23 zawodników, którzy po pięciu latach studiów i reprezentowania naszego klubu na wielu imprezach sportowych zakończyli swoje „kariery”. Wielkie dzięki za ich trud, pracę i poświęcenie, a za sukcesy brawa.

Tadeusz Czełusniak

Towarzystwo Asystentów Akademii Pedagogicznej

4 maja 2000 odbyło się Walne Zebranie Towarzystwa, które dokonało zmian we władzach. Nowym prezesem został dr Marek Banach z Katedry Pedagogiki, wiceprezesami zostali dr Edward Klisiewicz i dr Czesław Michalski. Funkcję sekretarza objęła mgr Urszula Lisowska, skarbnika — dr Maciej Kucia. Przewodniczącym Komisji Rewizyjnej został dr Tadeusz Borucki, zaś przewodniczącym Sądu Koleżeńskiego dr Marek Białota. O działalności Towarzystwa, jego perspektywach rozwojowych napiszemy w następnym numerze.

CM

Kronika studencka

Mamy już nowy Samorząd Studentów. Przewodniczącym został Witold Bacia, student IV roku filologii polskiej. W skład Zarządu weszli ponadto: Agnieszka Mikstein — Przewodnicząca Sekcji Ekonomicznej; Sławomir Szczepaniak — Przewodniczący Sekcji Socjalnej; Albin Kędra — Przewodniczący Sekcji Kulturalnej, oraz członkowie: Joanna Kowalczyk, Marcin Kościółek, Robert Gabryś. Nowo wybranym życzymy powodzenia!

Za nami Juwenalia. W tym roku mamy się czym pochwalić. Po pierwsze korowód. Spek-

takularny sukces odnieśli nasi studenci, którzy wygrali konkurs na najlepsze przebranie. Kto był i widział, na pewno nie żałuje. Pisały o nas wszystkie większe gazety, pokazywano nas w telewizji. Po raz pierwszy od kilku lat zaznaczyliśmy wyraźnie swą obecność wśród innych uczelni. Następnym sukcesem do prezen-tacji Uczelni na płycie Rynku podczas uroczystości rozpoczęcia Juwenaliów 2000. Świetny program, super wykonanie. Wygra-liśmy również organizowany podczas Kabaretu Konkurs Opowiadaczy Dowci-pów, pierwsze miejsce zajął Paweł Król z II roku wychowania plastycznego.

Narodziła się „nowa świecka tradycja” — mamy już własną, znaną w krakowskim śró-dowisku imprezę juwenaliową — „Księżycową Noc Filmową”. W tym roku podczas plene-rowego pokazu filmowego urządzonego na trawniku za biblioteką można było obejrzeć: *Miasteczko South Park*, *Oczy szeroko zamknięte*, *Dług*, *Zapach trawki*, *smak wolności*. Gratulacja dla Samorządu za pomysł!

Zakończył się „sezon rajdowy”. Trzy rajdy plus jeden spływ to oferta, jaką przygotowały dla studentów Samorząd oraz działające w Uczelni organizacje. ZSP — Rajd do Słowackiego Raju, NZS — Babia Góra, Klub „Bakałarz” — Góry Stołowe, Samorząd i Stowarzyszenie „Ateneum” — Spływ Pojezie-rzem Drawskim. Było w czym wybierać.

Mamy też najmilszą studentkę Akademii Pedagogicznej. Została nią **Joanna Kamińska** z IV roku filologii polskiej (na zdjęciu).

Witold Bacia



Andrzej Jaśkowlec

Konferencja „Takie będą Rzeczpospolite, jakie ich młodzieży chowanie...”

Akademia Pedagogiczna w Krakowie
13–14 kwietnia 2000 r.

Wśród uczestników toczącej się debaty o przyszłości polskiego szkolnictwa nie może zabraknąć Akademii Pedagogicznej, uczelni, której głównym celem jest przygotowanie kadr do reformującej się szkoły. Te przyszłe kadry to dzisiejsi studenci Akademii, słuchacze studiów dziennych, zaocznych i podyplomowych.

Wyrazem ich zainteresowania zmianami, jakie dokonują się w oświacie była zorganizowana przez Niezależne Zrzeszenie Studentów AP, we współpracy z biurem festiwalowym *KRAKÓW 2000*, konferencja „*Takie będą Rzeczpospolite, jakie ich młodzieży chowanie...*” Zaproszenie do udziału w tym ważnym spotkaniu przyjęli: Minister Edukacji Narodowej prof. Mirosław Handke, JM Rektor Akademii Pedagogicznej prof. Michał Śliwa, Krakowski Kurator Oświaty Jerzy Lackowski, Wiceprezydent Miasta Krakowa Teresa Starmach oraz wielu innych znakomych gości.

W zamierzeniu organizatorów pierwszy dzień konferencji miał być poświęcony samej reformie, jej realizacji, a także przygotowaniu uczelni pedagogicznych do kształcenia kadry, której wymaga nowy model szkoły. Drugi dzień obrad zdominować miała dyskusja na temat projektowanej ustawy o szkolnictwie wyższym — prawa o szczególnej wadze również dla środowiska studenckiego.

Występując w pierwszym dniu obrad prof. Czesław Banach podkreślił, że zainicjowana próba międzyuczelnianej dyskusji o nowej szkole nie przyniosła oczekiwanych rezultatów. Zastanawia fakt — zauważał — nikłego zainteresowania uczelni pedagogicznych zmianami w procesie kształcenia nowej kadry nauczycielskiej, a niewątpliwie specyfika nowej szkoły tego wymaga. Uspokajając nieco, kurator Jerzy Lackowski wskazywał, że dopiero w 2011 roku będzie można uzyskać konkretną odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu refor-

ma się powiodła. Będzie to bowiem rok, w którym w dorosłe życie wejdą absolwenci zreformowanej szkoły. Niemniej jednak — konkludował prof. Banach — sukces reformatorskich wysiłków zależy w głównej mierze od kadry pedagogicznej oraz od tego, jak będzie ona projektowane zmiany wprowadzać.

Szeroką dyskusję wywołało wystąpienie znakomitego publicysty „Tygodnika Powszechnego” dra Janusza Majcherka. Jego zdaniem, nowa szkoła stwarza znakomite szanse dla młodych ludzi w zjednoczonej Europie, w której najprawdopodobniej w niedalekiej przyszłości powinniśmy się znaleźć. W świecie nowoczesnych technologii i ostrej konkurencji na rynku pracy niezbędne jest nie tylko przygotowanie do odpowiedzialności i przedsiębiorczości, ale i kształcenie, które ma na celu zachowanie własnej tożsamości. Janusz Majcherek zwrócił również uwagę na bierność wyższych szkół pedagogicznych, w których nie widać dostatecznego zrozumienia dla konieczności kształcenia nowej kadry — konieczności, którą narzuca nie tylko reforma edukacji, ale i całokształt przemian dokonujących się w III RP.

Drugi dzień konferencji rozpoczął się od zgrzytu — mimo wcześniejszej zapowiedzi nie znalazł dla nas czasu minister Handke. Wielka szkoda, albowiem studenci (i inni uczestnicy spotkania) przygotowali wiele pytań, na które mógł odpowiedzieć zarówno jako inicjator zmian w oświacie, jak też współtwórca projektu ustawy o szkolnictwie wyższym. Na szczęście był z nami prof. Czesław Banach, któremu udało się zainicjować na szerokim forum dyskusję o nowej szkole. Do tej dyskusji włączyli się studenci, pracownicy nauki oraz nauczyciele szkół krakowskich.

W ocenie organizatorów i obserwatorów konferencja okazała się przedsięwzięciem udanym i potrzebnym, wzbogacającym krajobraz naukowy Akademii Pedagogicznej. Cieszy fakt, że tak aktywnie do dyskusji nad przyszłością szkolnictwa włączali się nasi studenci — przyszli nauczyciele. Miejmy nadzieję, że konferencja stanie się impulsem do dalszej wymiany myśli, sprzyjając pozytywnym zmianom w procesie kształcenia kadry dla nowej, zreformowanej szkoły.

Andrzej Jaśkowlec

Praktyka terenowa studentów biologii

W dniach od 18 do 29 lipca 1999 roku odbyła się praktyka terenowa studentów biologii Akademii Pedagogicznej w Krakowie (10 os.) oraz niemieckich studentów z Pädagogische Hochschule we Freiburgu (20 os.).

Celem praktyki było przede wszystkim poznanie bogatej flory i fauny Alp (18–24 lipca, baza naukowa na wys. 1931 m n.p.m. w schronisku Freiburger Hütte w Austrii) oraz Schwarzwald, m.in. rezerwatu przyrody w Wutach, w okolicach Freiburga. W czasie pobytu w Alpach studenci zebraли i oznaczyli ponad 300 gatunków roślin naczyniowych, w tym wiele gatunków roślin nie występujących w Polsce. Obserwowali w środowisku naturalnym okazałe plechy porostów (m. in. *Usnea filipendula*) a także nie występujące w naszym kraju gatunek salamandry (*Salamandra atra*). W ramach ćwiczeń z morfologii roślin studenci przygotowali klucze do oznaczania wybranych gatunków. Plonem wycieczek jest dokumentacja fotograficzna oraz materiały zielnikowe.

Jednodniowa wycieczka do rezerwatu przyrody w Wutach (Schwarzwald) miała także charakter zajęć terenowych. Rezerwat ten charakteryzuje się

wyjątkowym bogactwem flory i fauny. Obserwowano plechy porostów, m.in. *Lobaria pulmonaria* oraz rzadkich gatunków motyli. Skład gatunkowy świadczy o czystości środowiska w tym rejonie.

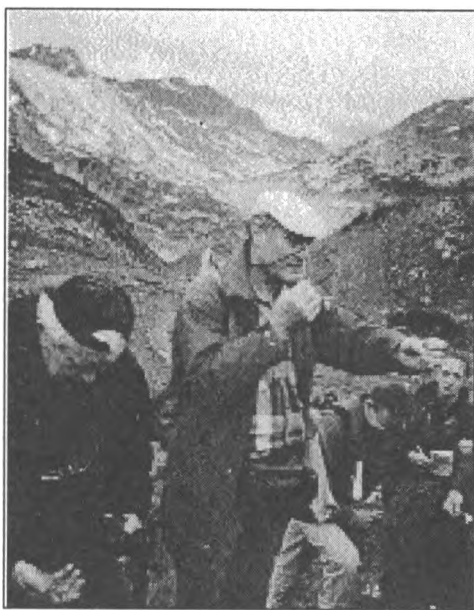
Celem praktyki było też poznanie kultury i zabytków Alzacji i Schwarzwald. Studenci zwiedzili Innsbruck — szczególne wrażenie wywarł na nich Hofburg i Hofkirche. Od 25 do 29 lipca studenci byli zakwaterowani w schronisku Włoskiego Towarzystwa Alpejskiego w Breitenau, skąd odbywały się wycieczki do Freiburga i najbliższych okolic. Bogactwo tego miasta wiąże się z handlem wyrobami ze srebra, stąd wycieczka do kopalni rudy srebra. Dzięki życzliwości prof. Herberta Langego i prof. Horsta Buszello doszła do skutku jednodniowa wycieczka do Strasburga. Studenci zwiedzili Pałac Europy, gmach Unii Europejskiej oraz słynną katedrę. Mieli również okazję zapoznać się bliżej z programami studiów oraz funkcjonowaniem Pädagogische Hochschule, a także przyjrzeć się bazie dydaktycznej i naukowej tej uczelni.

Należy podkreślić ogromny wysiłek prof. Herberta Langego włożony w przygotowanie i prowadzenie zajęć terenowych. Studenci korzystali z jego ogromnej wiedzy botanicznej. Poznali i porównali metodykę prowadzenia zajęć terenowych. Słowa uznania należą się również prof. Horstowi Buszello, dzięki któremu mogli lepiej poznać kulturę i zabytki Alzacji. W organizacji i przebiegu praktyki na terenie Niemiec aktywnie uczestniczyli pracownicy Instytutu Biologii AP (wspólne prowadzenie zajęć terenowych z zoologii i botaniki w języku niemieckim i angielskim). Plonem naukowym wspólnych zajęć są opracowania flory porostów oraz biologii życia *Salamandra atra*. Koszty związane z pobytem całej grupy zostały pokryte przez stronę niemiecką.

Kontakty między Akademią Pedagogiczną i Pädagogische Hochschule we Freiburgu intensywnie się rozwijają, rośnie zainteresowanie studentów zaprzyjaźnionych uczelni, którzy chętnie uczestniczą w tych nadobowiązkowych zajęciach. Wspólna działalność podczas praktyki sprzyja integracji studentów obu uczelni — świadczą o tym utrzymywane kontakty prywatne.

W bieżącym roku studenci niemieccy w ramach rewizyty w drugiej połowie lipca odbędą zajęcia terenowe w Białowieskim i Pienińskim Parku Narodowym oraz w Krakowie.

Andrzej Kornaś



Fot. Andrzej Kornaś

Studencki Kurs Językowy w Sankt-Petersburgu

Dzięki staraniom Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych AP w ubiegłym roku wznowione zostały wyjazdy studentów na kursy językowe do Rosji. W efekcie nawiązania kontaktów z Uniwersytetem Państwowym w Sankt-Petersburgu opracowany został program szkolenia studentów naszej uczelni obejmujący także wiele imprez kulturalnych. Propozycje przygotowane przez naukowego opiekuna grupy mgr Helenę Ples oraz studentów filologii rosyjskiej zostały w pełni zrealizowane przez wykładowców uniwersytetu w Sankt-Petersburgu. Jednostką przyjmującą naszą grupę był Instytut Kultury i Języka Rosyjskiego. Kurs odbył się w dniach od 23 lipca do 8 sierpnia 1999 roku. Podobny kurs planowany jest latem bieżącego roku. Poniżej przedstawiamy relację studentek Filologii Rosyjskiej, które uczestniczyły w pierwszym wyjeździe.

Petersburg w naszych oczach

Petersburg to miasto czarodziejskie, jak ze snu, miejsce ozłocone przez poezję. Nic więc dziwnego, że dwutygodniowy wakacyjny pobyt w nim dostarczył nam niezapomnianych wrażeń i pozwolił wzbogacić znajomość języka rosyjskiego, a także poznać kulturę, tradycje i realia współczesnej Rosji.

Opiekę zarówno naukową, jak i organizacyjną nad naszą piętnastoosobową grupą z Polski sprawowali pracownicy Instytutu Kultury i Języka Rosyjskiego Uniwersytetu Petersburskiego. To właśnie oni jako pierwsi powitali nas na dworcu i pomogli zakwaterować się w akademiku, którego standard przerósł nasze oczekiwania. Mieszkaliśmy bowiem w dwuosobowych pokojach z telewizorem, lodówką i widokiem na Zatokę Fińską.

Nasz dzień zaczynał się od pobudki o godz. 8.00 (czas polski: godz. 6.00!), którą codziennie urządzała nam nieustrudzona pani Helena Ples — główny organizator podróży. Godzinę później wszyscy punktualnie stawiali się w autobusie, który dowoził nas do Instytutu Smolnego, gdzie odbywaliśmy zajęcia. Z okien autokaru mieliśmy okazję podziwiać przepiękne zabytki: Twierdzę Pietropawłowską, Pałac Mierzyńskiego, Muzeum Etnograficzne, Admiralicję.

Tematyka zajęć była opracowana zgodnie z naszymi życzeniami i oczekiwaniami. Dotyczyła slangu młodzieży rosyjskiej, kina, religii, ekonomii, historii i literatury współczesnej. Byliśmy pod wrażeniem zaangażowania i profesjonalizmu wykładowców, którzy zawsze służyli nam radą i pomocą. Szczególnie wiele zawdzięczamy profesor Galinie Judin, która poświęcała nam czas nie tylko w ramach zajęć. Podążając za nią śladami Dostojewskiego, zwiedzając świątynie różnych wyznań, poznawaliśmy inne oblicze Petersburga.

Nasz pobyt w tym niezwykłym mieście obfitował w mnóstwo różnorodnych wydarzeń kulturalnych. Byliśmy w wytwornym Cesarskim Teatrze Mariińskiego na balecie *Jezioro łabędzie* i na kameralnym przedstawieniu *Sen śmieszego człowieka* odbywającym się na poddaszu obskurnej kamienicy, doskonale oddającym atmosferę dzieł Dostojewskiego.

Nie sposób w ciągu tak krótkiego czasu zwiedzić wszystkich zabytków Petersburga, ale dzięki



Przy grobie Fiodora Dostojewskiego

operatywności pani Heleny udało się nam zobaczyć m.in. Muzeum Rosyjskie, Sobór Kazański, Sobór św. Izaaka, Katedrę św. Piotra i Pawła, Cerkiew Zmartwychwstania, letnią rezydencję Piotra I — Peterhof.

Na każdym kroku spotykaliśmy się z życzliwością za strony Rosjan, czego najlepszym przykładem może być wydarzenie w Ermitażu. Pracownica tego muzeum usłyszawszy polską mowę wyjątkowo pozwoliła nam sfotografować dzieła Picassa, za co w normalnej sytuacji trzeba płacić bajorńskie sumy.

Ponadto zorganizowano dla nas wycieczki, dzięki czemu zwiedziliśmy inne historyczne miasta Rosji — Psków i Nowogród.

Pobyt w Petersburgu zmienił nasze wyobrażenia o wschodnich sąsiadach. Spacerując po Newskim Prospekcie, oglądając witryny sklepów i obserwując mieszkańców nie mieliśmy wątpliwości, że jest to miasto na poziomie europejskim. Istnieje tylko jeden sposób, by się o tym przekonać: udać się w to magiczne miejsce podczas tegorocznych wakacji.

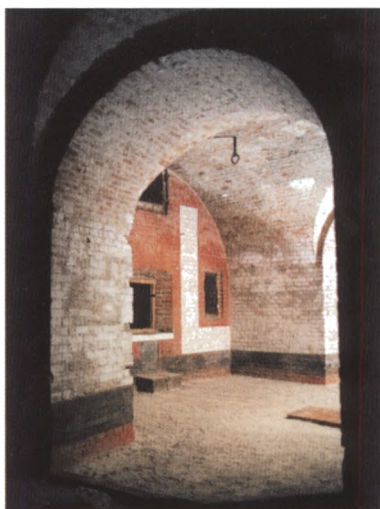
*Magdalena Maziarczyk-Zybała,
Barbara Wieczorek, Karina Zajac*

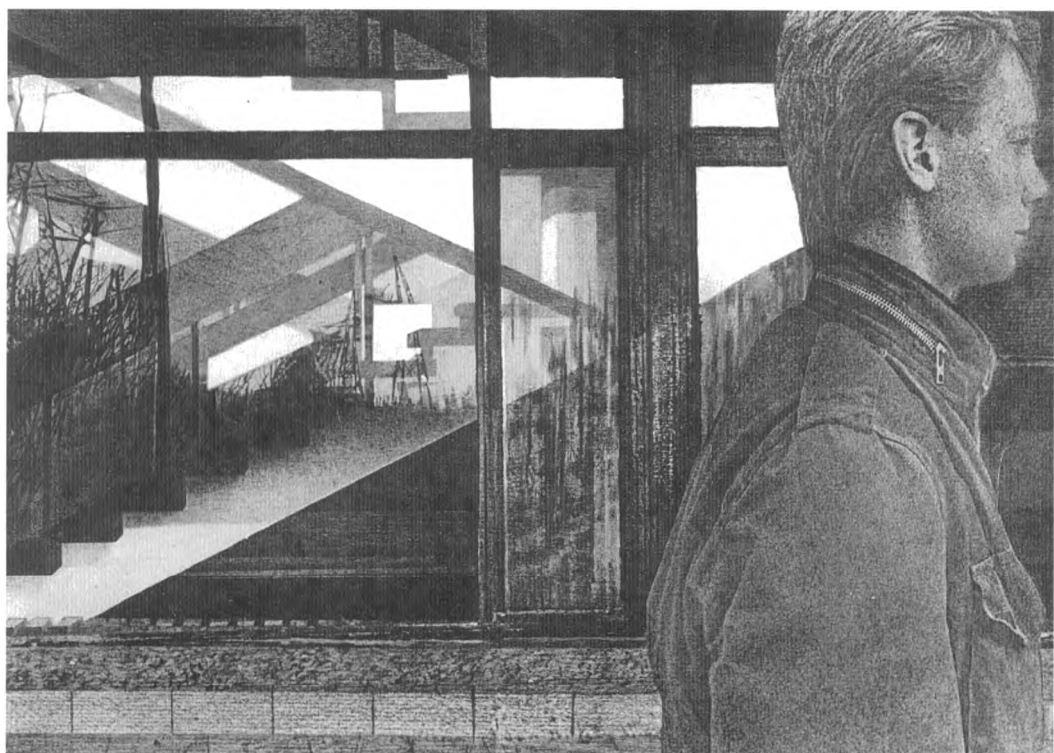




Liberator 1996 – instalacja w Forcie św. Benedykta

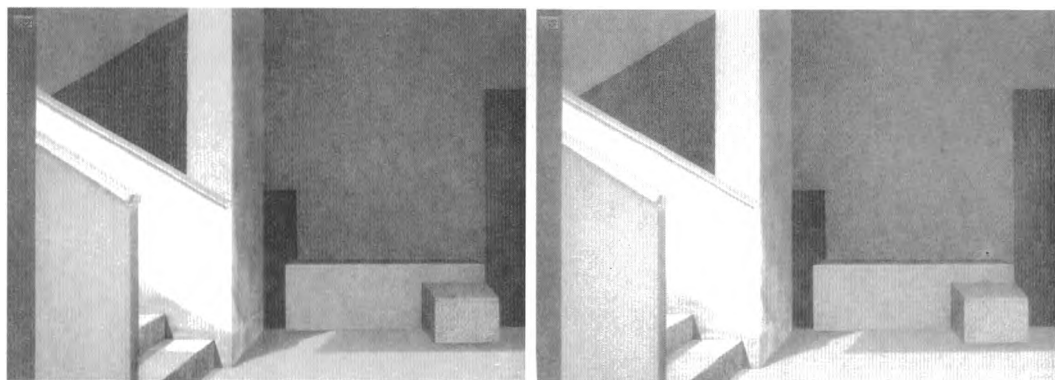
Artista *Carver*





Rysunek, technika mieszana. 41x29

Pawilon III, 1986



Z cyklu: Wejścia (dyptyk)



Z cyklu: Chłopcy



Z cyklu: Chłopcy



Z cyklu Pawilony w remoncie



Z cyklu Pawilony w remoncie

Marek Karwala

Halina Cader — fascynacja zwykłością

Halina Cader urodziła się w 1952 r. w Krakowie. Studiowała na Wydziale Grafiki krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych w pracowni prof. Mieczysława Wejmiana (dyplom 1976). W Instytucie Wychowania Plastycznego Akademii Pedagogicznej (zatrudniona od zarania jego istnienia) prowadziła początkowo zajęcia z zakresu grafiki, nieco później skupiła się na rysunku i fotografii. Od 1990 r. prowadzi „Galerię Fotografii A5”.

Posiada w swym dorobku wystawy indywidualne; brała udział w licznych prezentacjach zbiorowych (w kraju i poza granicami). Jej prace posiadają m. in.: Muzeum Narodowe w Krakowie, Muzeum Narodowe we Wrocławiu, Biblioteka Narodowa w Warszawie, Muzeum Okręgowe w Radomiu, Maison de Cultur-Bourges we Francji.

Twórczość Haliny Cader, jakkolwiek zróżnicowana wewnętrznie, stanowi obraz harmonijnego, spójnego ewoluowania myśli artystki. Kolejno pojawiające się cykle wyrastają z poprzednich, tworząc zarazem podstawę dla następnych. Ich tytuły: *Mosty*, *Kolektura To-To* (oba pochodzą jeszcze z lat 70.), *Pawilony* (1984–88), *Wejścia* (1988–92), *Chłopcy* (1988–92), *Nowe pawilony* (1997–98) czy *Pawilony w remoncie* (od 1999...) — zwracają uwagę swoją zwykłością, niemal banalnością. Typowość prezentowanych miejsc lub postaci, zmierzającą wyrażnie ku anonimowości, podkreśla również fakt, że artystka rezygnuje z nadawania tytułów poszczególnym pracom, oznacza je tylko kolejnymi numerami w obrębie cykli. Inspiracji poszukuje w swoim najbliższym otoczeniu, co wyraźnie podkreśla:

„(...) dwadzieścia parę lat temu powstała zasada pracy, jaką stosuję do dziś. Fotografu-

ję moje otoczenie, moją drogę z domu do pracy, z pracy do domu. Zdjęcia traktuję jako szkicownik, z którego wylania się koncepcja rysunków lub obrazów”.

*

Gdy akademicki dyplom realizowała Halina Cader techniką akwaforty, nie podejrzewała jeszcze, że najbliższa przyszłość przyniesie jej zafascynowanie rysunkiem, pośrednio fotografią, później także malarstwem. Tak się jednak stało, co potwierdziła kilkakrotnym udziałem we wrocławskich Międzynarodowych Triennale Rysun-



ku, Wystawach Polskiego Rysunku Współczesnego w Radomiu, ekspozycją w ramach przeglądu prac autorów z Krakowa w Australii (1994) i in.

Można odnieść wrażenie, że artystka wywodzi swoje rozumienie sztuki z tradycji konceptualizmu, nurtu, którego początki przypadły na lata 60. XX wieku, a centralna idea sprowadza się do przekonania, że generatorem sztuki jest idea, a nie uprzedmiotowiony obraz tej idei. Prezentowana przez Halinę Cader zwykłość zdaje się wyrażać ideę porządku. Taki tytuł nosiła nawet jedna ze zbiorowych ekspozycji, w której artystka brała udział. We wstępie-*credo* powiedziała wówczas, że „porządek” rozumie m. in. jako: „symetrię, powtarzalność, monochromatyczność, typowość ludzi i miejsc; miasto, ulicę, przeciętność, anonimowość, codzienność, system, cykl”, ale też... „tajemnicę, duchowość, transcendentalność” (Galeria w Zakopanem, 1995).

*

Wczesne cykle były utrzymane w konwencji hiperrealizmu, ale już w cyklu *Wejścia*, powstałym na przełomie lat 80. i 90., dało się zauważyć odstępianie od realistycznego „fotografowania” rzeczywistości na rzecz geometrycznego uproszczenia. Powstałe wtedy prace wiązała zasada: pozytyw–negatyw, którą wykorzystywała artystka również w późniejszych dyptykach i tryptykach. Najbardziej wyrazistym etapem ewolucji w twórczości Haliny Cader stał się natomiast cykl zapoczątkowany w 1999 roku i nadal realizowany — *Pawilony w remoncie*. Artystka zaczęła odczuwać potrzebę wypowiedzi abstrakcyjnej i w tym właśnie czasie po raz kolejny zainspirowała ją zwykłość. Tak wspomina ten moment: „(...) czekałam na impuls z zewnątrz, z miasta. I oto pewnego dnia pawilon osiedlowy,

mijany przeze mnie codziennie w drodze do pracy, został oddany do remontu. Na szybach wystawowych pojawiły się «mazie» od pędzla-ławkowca. bezmyślne esy-floresy, automatyczny ruch ręki malarza”.

*

W pracach z wszystkich okresów powtarzają się: obserwacja rzeczywistości, monochromatyczność, operowanie walorami szarości, zainteresowanie światłem. Zmienia się natomiast technika wypowiedzi. Cykl *Pawilony* kończy etap kserorysunku, zastępuje go rysunek kredką na papierze oraz operowanie szablonem (przez szablon prószona jest farba, co daje wrażenie specyficznej „ostrości”). Z kolei na płótna nanosi artystka emulsję fotograficzną lub akryl, który wydaje się „delikatniejszy” od oleju, bardziej „przejrzysty” i niekiedy daje wrażenie „świecenia”. Ostatni cykl realizowany jest już techniką niemal kolażową i — co charakterystyczne — widać w nim formaty wyraźnie powiększone w porównaniu z rozmiarami wykorzystywanymi wcześniej.

*

Osobne miejsce w dorobku Haliny Cader zajmuje instalacja (jedyna zresztą, jaką do tej pory wykonała) zatytułowana *Liberator* — zrealizowana w 1996 roku w krakowskim Forcie św. Benedykta. Była ona udaną próbą przeniesienia doświadczeń rysunkowych do przestrzeni trójwymiarowej. Podobnie jak poprzednio, także i tutaj rozpoznawalna jest gra symetrii, monochromatyczność oraz poddanie się zastanej sytuacji — do celi, będącej miejscem akcji, nic nie zostało wniesione z zewnątrz, a wyostreniu uległy jedynie znaki już tam wcześniej istniejące: czerwień cegły, biel wapna, szarość sadzy.

Marek Karwala

WIERSZE

Na progu [II]

wioska
obleczona w białą szatę
obnaża się w słońcu
wstaje dzień
kolorowo robi się nad dachami
krzew przeciska się przez okno
liście kapią na ziemię po jednym
rosa
symfonia na gardziółki ptaszęce gra
gdy jaśniej
kula ciepła ku progom chat stoczyła się
w konwie wypełnione mlekiem
biel

ognista kula u mych stóp
gdy przeciągam się ku wschodowi
by w twarz uśmiechnąć się
poganiaczowi ciemności

Stronie 8 VIII 1975

Na granicy dnia i cienia

tu zawsze pachnie świętem
jak w kapliczce przydrożnej
trochę przedpołudniem
w słoneczną niedzielę

różą podokienną
zapachem lata
panną siewną i dziewanną
w otoczkach

ciepło ciemno cicho
poblask tuli się do wieczora
obuta lipą ścieżka
wpada w przetak sitowia

i gwarzą liście
opada kwiat bez echa
wiecznie znudzona wanilia
hosanną i przegibką płochą



Fot. Elżbieta Leśniak

Prof. Franciszek Leśniak urodził się w 1953 r. w Stroniu k. Limanowej w rodzinie chłopskiej. Ukończył Technikum Chemiczne w Starym Sączu (1972), studia historyczne w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie (1977). Był asystentem w Instytucie Historii WSP w Rzeszowie (1977–1984). Od 1984 r. pracuje w Instytucie Historii WSP w Krakowie — doktorat (1986), habilitacja (1998), prof. nadzw. AP (1999). Od 1 września 1999 prodziekan Wydziału Humanistycznego. Specjalizuje się w historii gospodarczej i społecznej Polski nowożytnej oraz biografistyce. Autor wielu artykułów i książek: *Krosno w czasach Odrodzenia. Studia nad społeczeństwem miasta* (1992), *Wielkorządcy krakowscy XVI-XVIII w. Gospodarze zamku wawelskiego i majątku wielkorządowego* (1996), *Rzemieślnicy i kupcy w Krośnie (XVI-pierwszej poł. XVII w.)* (1999), *Wielka Historia Polski t. III–IV. Zarys podręcznikowy* (1998).

Franciszek Leśniak

w rozmowie łączy się przełękłe
na strudze wypranych chałup
i tylko pobrzęk i tylko brzask
dopija noc pod wędrowcem

Stronie 7 VIII 1980

Rybobranie

oczko wodzie
bąble puszcza
jazu kipiel
ryby pławi
na podwórku
karp świąteczny
łypie okiem
wodzi wziętek
w mroku pełno
ręką wiosłem
liny garną
drewno palce
błony żabie
żagle wody
w żaglostawie

Rzeszów 26 IV 1978

Młynowe pole ranne

wyjechałem w żelastwie za miasto
na zieloność brzemieną
ogłuszony rodzeniem się dnia
odbijałem wodę od kół
razem z młynem
strumień sepleniał swą nazwę
w chmury trzepotał bryzgami rosy

ogromny to był świt
na równinie przestronnej
od ludzi

do ludzi
powracałem w obręcz żelaznej

Kraków 17 V 1976

Sierpień

pępek lata spełnienie marzeń
srebrzystych nocy i dni płowych
żeńców gromada układa kopy
w ciasny krzyż
rozległa płachta rżyska
odkrywa łono pod lemieszem
przepalona gruda
sypie ziarna w sąsieki
aż skrzypią powały
ucieczką dudnią korytarze mysie
śmiej dożynek
do stodół
do stogów
do izb
wygonów wieńce
tulą żdźbła ronione na ściernisku
przez kobiety stare
zabraknie ptakom na wydziobanie
choć góra złota na klepiskach
taje

Stronie 13 VIII 1980

Franciszek Leśniak publikował swoje wiersze w „Nowym Wyrazie”, „Profilach”, „Wieściach” i innych czasopiśmie. Jego utwory były wyróżnione na VI Warszawskiej Jesieni Poezji i VIII Konkursie Poetyckim w ramach „Jesieni Tatrzańskiej”.

Profesor Wojciech Kubiczek — artysta i pedagog

Postać profesora Kubiczka jest nierozdzielnie związana z powstaniem i działalnością Instytutu Wychowania Plastycznego krakowskiej Akademii Pedagogicznej. Należał do grona organizatorów ówczesnego Zakładu Wychowania Plastycznego i przez wiele lat był jego pierwszym kierownikiem. Za jego kadencji uformował się też pierwszy skład nauczycieli akademickich, którzy, z niewielkimi wyjątkami, dziś już jako samodzielni pracownicy naukowi kontynuują działalność Profesora.

Profesor Wojciech Kubiczek studiował na Wydziale Grafiki Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie (filia w Katowicach), gdzie w 1958 roku uzyskał dyplom. W tym samym roku został przyjęty w poczet członków Związku Polskich Artystów Plastyków i rozpoczął samodzielną pracę artystyczną, której znaczną część wypełniła grafika książki. Związany ze śląskimi wydawnictwami wykonał projekty wielu okładek i obwolut książkowych. Dzisiejsze średnie pokolenie pamięta też zapewne doskonały znak Wydawnictwa Iskry, którym opatrywana była najlepsza literatura młodzieżowa i podróżnicza. Projekt Profesora uzyskał wtedy pierwsze miejsce w ogólnopolskim konkursie. Podobny sukces to zwycięstwo w konkursie na projekt sygnetu Wydawnictwa Śląsk. Stylizowana literka „Ś” na wiele lat staje się symbolem tego zasłużonego śląskiego wydawnictwa.

Obok działalności artystycznej — profesor Wojciech Kubiczek podjął zaraz



po studiach pracę nauczycielską, która rychło stała się jego drugą prawdziwą pasją. Pierwsze doświadczenia pedagoga i dydaktyka zdobywał nauczając w szkole podstawowej w Świętochłowicach, gdzie pracował w latach 1958–1966. Następny etap to funkcja wykładowcy w I. i II. Studium Nauczycielskim w Krakowie. W 1969 roku związał się z ówczesną Wyższą Szkołą Pedagogiczną, obecnie Akademią Pedagogiczną w Krakowie. Tam też obok pracy dydaktycznej rozwinął działalność naukową. W 1969 roku doktoryzował się pod kierunkiem prof. dr hab. Mieczysławy Romankówny na podstawie rozprawy *Rola i znaczenie wychowania plastycznego w polskiej współczesnej szko-*



Linoryt nagrodzony w konkursie na „Najlepszą grafikę miesiąca” katowickiego okręgu ZPAP (1961 r.)



Jeden z linorytów wystawionych na II Biennale Grafiki w Krakowie (1962 r.)

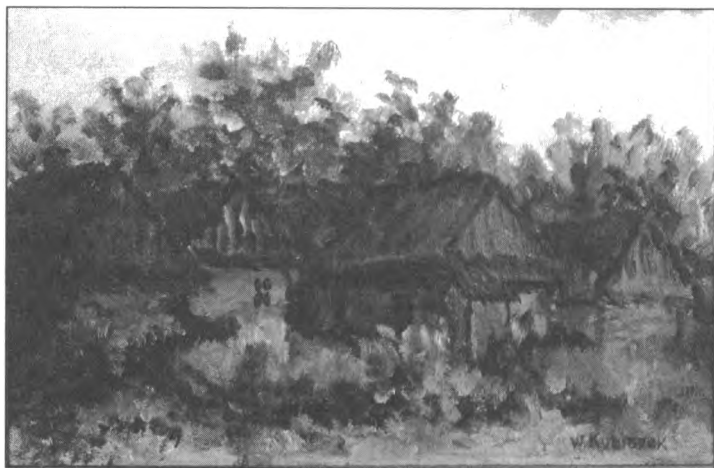
le podstawowej na tle zarysu historycznego. W ponad pięćdziesięciu publikacjach Profesora przedstawiony jest szeroki zakres zagadnień związanych z dydaktyką plastyki, jej dziejami na terenach ziem polskich, ze szczególnym uwzględnieniem czasów rozbiorowych i dwudziestolecia międzywojennego.

Znaczący jest też głos Profesora w toczącej się od wielu lat walce o istnienie plastyki w szkolnictwie podstawowym i średnim. Wyrazem docenienia wartości kształcenia artystycznego stała się rozprawa *Rola szkolnictwa ogólnokształcącego w rozwoju kultury plastycznej młodzieży w Polsce*, która stała się też podstawą habilitacji uzyskanej w 1979 roku. Zainteresowania Profesora znajdują też wyraz w tematyce seminarium magisterskiego, gdzie z jego inicjatywy i pod jego kierunkiem powstały między innymi prace dokumentujące dorobek wybitnych nauczycieli „rysunków”, jak dawniej nazywano obecne zajęcia plastyczne. Wymienić tu warto postacie Henryka Polichta, Tadeusza Waśkowskiego czy Antoniego Buszka. Jako redaktor „Rocznika Na-

ukowo-Dydaktycznego WSP” umiejętnie łączył tematykę badań historycznych ze współczesnymi zagadnieniami upowszechniania sztuki i kształcenia artystycznego.

Profesor Wojciech Kubiczek należy do niewielu artystów łączących działalność artystyczną z prawdziwie twórczą, naukową, refleksją pedagogiczną. A co szczególnie cenne, w swej nauczycielskiej praktyce prezentował zawsze postawę zjednującą mu szacunek i uznanie uczniów na wszystkich poziomach kształcenia. Nawet dziś, gdy z natury rzeczy aktywność Profesora uległa osłabieniu, stara się osobistym przykładem wpływać na kształcenie postaw twórczych. Związany obecnie z Czchovem, jako czynny artysta-malarz nie tylko kontynuuje swoje zainteresowania pejzażem ale, co warto podkreślić, inspirował swych dawnych wychowanków, zaprasza ich często do udziału we wspólnych wystawach, dając świadectwo przekonaniu, że powołanie do stanu nauczycielskiego wykracza daleko poza czas zwykłych obowiązków zawodowych.

Stanisław Sobolewski



Waldemar Ogłóza

Nasze Okno na Wszechświat

Dostęp do wielkiego teleskopu to marzenie każdego astronoma. Duże, nowoczesne instrumenty stwarzają warunki do prowadzenia najbardziej wyrafinowanych obserwacji i otrzymywania najdoskonalszych rezultatów. Marzenia te jednak najczęściej przegrywały z takimi problemami, jak techniczne możliwości konstrukcji i koszty budowy.

Budowa i eksploatacja dwu do niedawna największych teleskopów (średnica 5 m Mt. Palomar USA; 6 m SAO Rosja) pokazały, że osiągnęliśmy granice tradycyjnych technologii budowy wielkich zwierciadeł. Zapewnienie im odpowiednich parametrów optycznych i mechanicznych powodowało, że zwierciadła były robione z grubych tafli szkła, na przykład masa sześciometrowego zwierciadła wynosi ponad 40 ton! Odlewanie i szlifowanie większych zwierciadeł jest bardzo trudne, a budowa olbrzymiego teleskopu z takim lustrem — praktycznie niemożliwa. Dwudziestotonowe lustro teleskopu na Mt. Palomar stygło po odlaniu przez rok, a szlifowano je 11 lat (z przerwą spowodowaną przez wojnę).

Zaczęto więc budować zwierciadła według innych technologii. Zamiast jednego zwierciadła stosuje się mozaikę lusterek o średnicy rzędu 1 metra. Każde zwierciadło spoczywa na ruchomej platformie, a odpowiednie układy pomiarowe i komputery zapewniają właściwe ich położenie względem siebie. Ta idea umożliwiła konstrukcję największego pracującego obecnie teleskopu Kecka (USA) o równoważnej średnicy około 10 metrów.

Drugim problemem ograniczającym budowę wielkich teleskopów są jej koszty. Jak wykazało życie, cena teleskopu rośnie z 4 potęgą jego średnicy, a teleskop o średnicy 10 m. kosztuje około 100 mln dolarów. Nic więc dziwnego, że nowe optyczne giganty są budowane bądź przez kraje zamożne (USA i Japonia), bądź przez międzynarodowe organizacje.

Jednym z najbardziej kosztownych problemów, jakie musi się rozwiązać budując teleskop, to uginanie się konstrukcji teleskopu oraz samego lustra pod wpływem własnego ciężaru. Ugięcia te zależą od nachylenia teleskopu względem pionu, a nachylenie to zależy przecież od miejsca na niebie, w które teleskop celuje.

A gdyby zbudować teleskop o stałym nachyleniu? Na taki właśnie pomysł wpadli konstruktorzy teleskopów HET (*Hobby Eberly Telescope*, USA) oraz SALT (*South African Large Telescope*), dwóch bliźniaczych instrumentów o wieloczołowym lustrze 11-metrowej średnicy.



Montaż elementów zwierciadła głównego w teleskopie HET

Instrument ten będzie mógł się obracać w azymucie, lecz nie będzie możliwości zmiany wysokości patrzenia. Takie ograniczenie sprawia, że tylko 75% nieba będzie dostępnych dla obserwacji, jednak koszt teleskopu zmniejszy się do 20%.

Aby zaobserwować dany obiekt na niebie trzeba będzie poczekać aż wzejdzie on — dzięki obrotowi sfery niebieskiej — na odpowiednią wysokość i dopiero wtedy (przez pewien czas) można prowadzić obserwację. Dzięki nowatorskiej konstrukcji pole widzenia teleskopu wynosi aż 10° , zatem obszar nieba dostępny dla teleskopu tworzy dość gruby pierścień, który w różnych miejscach przecinają gwiazdy podczas swojej wędrówki po niebie. Czas obserwacji wybranego obiektu w ciągu jednej doby wynosi od 2×40 minut (gwiazda dwukrotnie przecina pierś-

cień) do 1×120 minut (gwiazda przechodzi przez cięciwę pierścienia bez wchodzenia w centralny martwy obszar). Jest to czas wystarczający do przeprowadzenia tylko wybranych rodzajów obserwacji. Teleskop ten będzie wyspecjalizowany w obserwacjach spektroskopowych bardzo słabych obiektów, np. gwiazd w innych galaktykach.

Pierwszy powstał HET, zbudowany w Obserwatorium Mc.Donald's w Teksasie. Jego zadaniem będzie obserwacja obiektów na północnej półkuli nieba. Teleskop ten jest już zupełnie ukończony i trwają pierwsze próbne obserwacje. Drugi teleskop SALT powstanie w RPA na terenie South African Astronomical Observatory i będzie obserwował niebo południowe. Dzięki uproszczonej konstrukcji, taniej sile roboczej w RPA, lokalizacji na terenie pracującego już obserwatorium, a także dzięki wykorzystaniu doświadczeń z budowy HETa, cena tego instrumentu wyniesie około 20 milionów dolarów.

Środowisko polskich astronomów uznało, że jest to okazja do włączenia się naszego kraju w ten projekt, tak aby również polscy naukowcy mieli możliwość obserwowania nieba przy użyciu wielkiego teleskopu. Obecnie pracujące na terenie Polski instrumenty mają średnice 0,6 m. (np. teleskop naszej uczelni na Suhorze), a Uniwersytet Warszawski posiada także 1,3-metrowy teleskop w Chile (w dogodniejszych niż u nas warunkach klimatycznych). Dotychczas Polacy mogli pracować na wielkich teleskopach tylko sporadycznie, np. dzięki współpracy z zagranicznymi astronomami.

Teleskop SALT będzie finansowany przez RPA, Polskę oraz kilka uniwersytetów amerykańskich i niemieckich. Planowany udział naszego kraju w tej inwestycji to 20–25% całości, czyli około 4. milionów dolarów. Część tej sumy to pieniądze przeznaczone przez Rząd Polski na współpracę z RPA (podpisano już odpowiednią umowę), a reszta to składka polskich uniwersytetów: Toruńskiego, Wrocławskiego, Warszawskiego i Jagiellońskiego oraz Centrum Astronomicznego

PAN. Nie wszystkie te pieniądze wywędrują do RPA. Część prac konstrukcyjnych zostanie wykonana w naszym kraju.

Czas obserwacyjny będzie przyznawany poszczególnym współwłaścicielom proporcjonalnie do poniesionych kosztów budowy oraz późniejszej eksploatacji teleskopu. Dzięki odpowiednim umowom możliwa będzie też „odsprzedaż” czasu obserwacyjnego.

W RPA zakończono już badania warunków klimatycznych i wybrano lokalizację teleskopu, którego budowa ruszy lada dzień. Wpisowe do klubu SALT wynosi 100 tys. dolarów (płatne w ciągu pięciu lat). Czy Akademia Pedagogiczna w Krakowie może się włączyć do tego projektu?

Waldemar Ogłóza



Teleskop HET, pierwotny instrument SALT (obecnie w trakcie prób)

Teatr Entr'Acte

Rok akademicki 1999/2000 był dla teatru Entr'Acte bardzo pracowity. Podsumujmy.

W listopadzie zespół zaprezentował dla wąskiego grona sztukę Pabla Picassa *Pożądanie schwyłtane za ogon*, graną na zeszłorocznym majowym festiwalu w Krakowie, i wyjechał z tym spektaklem do Lyonu, na festiwal. „Pożądanie zostało przyjęte bardzo ciepło: nareszcie udało się przedstawić je w feerii barw i to na dużej scenie. W ramach tzw. théâtre-etudes Sebastian Kubica i Michał Truchan zagrali w krótkiej jednoaktówce Samuela Becketta *Fragment dramatyczny I*. Przedstawili ją również w lyońskim Instytucie Pedagogicznym, odpowiedniku naszej Akademii. Podczas lyońskich spotkań teatralnych część naszej trupy aktorskiej uczestniczyła również w zajęciach warsztatowych prowadzonych przez francuskich animatorów.



Balladyna J. Słowackiego

Natomiast w dość spartańskich warunkach przyszło nam zagrać Picassa na scenie debreczeńskiej. Albowiem właśnie na Węgry, do Debreczyna zostaliśmy zaproszeni w lutym tego roku.

A potem Liège — na przełomie lutego i marca — nasz ulubiony festiwal: świetna sala Chiroux, znakomita publiczność. Tu przedstawienie *Pożądania* dojrzało, zagrało pełnią barw.

W marcu przyszedł czas na *Mniszki*: tym razem klub „Bakałarz” gościł widzów krakowskich Reminiscencji, najważniejszego Przeglądu Teatrów Alternatywnych. *Mniszki*, które wyszły z ukrycia (ostatni raz grane były w ramach świętowania X-lecia Nauczycielskiego Kolegium Językowego Francuskiego w październiku 99), wyruszyły w kwietniu do Afryki — i wylądowały w Maroku, w niewielkiej uroczej miejscinie nad Oceanem Atlantyckim o nazwie Sidi Ifni. W ogromnej sali dawnego hiszpańskiego *cinema* odbywały się 4. Spotkania Teatralne. Stareńka scena, przedziwne przejścia, scena spowita marokańską flagą i żywiołowo reagująca widownia — *Mniszki* utrzymały ją w karchach i pozwoliły na rześiste brawa na zakończenie spektaklu. Tutaj część naszej trupy nieco wypoczęła, albowiem przed nami był... festiwal krakowski i... *Balladyna*. *Mniszki* wróciły do kraju, połączyły się z pikassowcami i wspólnie zabrały za rzecz arcytrudną, piękną i jedyną w swoim rodzaju: za część pierwszą dramatu Juliusza Słowackiego, której daliśmy tytuł: *Gopło* — to dwa pierwsze akty w tłumaczeniu W. Gąs-towtta; przekład zapomniany, odrzucony ze względu na dosłowność. Wprowadziliśmy niejakie zmiany, skróciliśmy tekst i postanowiliśmy tchnąć w niego życie: nasza *Balladyna* rozgrywa się w zieleni traw i drzew, kąpie się w blasku fiołków i żółcieni, spływa krwią.

Tak zaprezentowaliśmy się (jak zwykle poza konkursem) w Małej Sali Rotundy 11 maja podczas IX edycji Międzynarodowego Festiwalu Teatrów Uniwersyteckich w języku francuskim. Inna część zespołu pracowała przy organizacji festiwalu, imprez towarzy-

szących, dbała o gości festiwalowych. Nad całością festiwalu czuwał, pracując w pocie czoła szef teatru Entr'Acte, dyrektor Festiwalu, Krzysztof Błoński. Spektakle grane były w Dużej i Małej Sali CK Rotunda, imprezy odbywały się w klubie „Bakałarz” i w Rotundzie. Tam też można było nabyć książki na stoisku księgarni „Edukator”, dzieła francuskojęzycznej literatury pięknej, słowniki, poradniki w języku francuskim.

Na tegorocznym festiwalu (8–12 maja) 6 zespołów zagranicznych (Belgia, Francja, Ukraina, Tunezja) i 8 polskich (Cieszyn, Lublin, Kraków, Poznań, Warszawa, Zielona Góra — reprezentujących tamtejsze kolegia języka francuskiego lub filologię romańską) przedstawiło polskie dramaty w przekładach na język francuski. Zobaczyliśmy sztuki Sławomira Mrożka, Stanisława I. Witkiewicza, Witolda Gombrowicza i Mariana Pankowskiego. W konkursie brały udział zespoły polskie: zwyciężył warszawski ze sztuką St. I. Witkiewicza *W małym dworku*. Otrzymał on również nagrodę specjalną rektora Akademii Pedagogicznej — w postaci cennych książek — za najlepsze wykonanie w języku francuskim. Jury nagrodziło także cieszyński Teatr Aspect Espace za *Nie mam nic przeciwko eksperymentom* wg St. I. Witkiewicza oraz przyznało nagrody aktorskie (Lublin, Poznań). A jakie były nagrody na tegorocznym festiwalu? Wyjazd do Awinionu dla całego zespołu na festiwal teatralny, udział w krakowskim pokazie spektaklu Teatru Odéon z Paryża, wyjazdy indywidualne na festiwal w Pau. Wszyscy uczestnicy Festiwalu otrzymali książki: głównie francuskojęzyczne utwory dramatyczne.

Festiwal odbywał się pod auspicjami Festiwalu Kraków 2000. Organizatorami byli Ambasada Francji, Instytut Francuski w Krakowie oraz krakowska Akademia Pedagogiczna.

MJ



Le gîte S. Mrożka

Na afiszu:

E. Manet *Les Nonnes*

P. Picasso *Le Désir attrappé par la queue*

S. Beckett *Fragment dramatique I*

reż. J. Błońska

grają: Sebastian Kubica, Michał Truchan

premiera: październik 99

J. Słowacki *Balladyna* — I. partie *Gopło*

reż. J. Błońska

grają: Maria Błońska, Agnieszka Dudek,

Sabina Książek, Katarzyna Wrona,

Krzysztof Chowaniak, Sebastian Kubi-

ca, Paweł Miedziński, Marcin Piotrow-

ski, Fryderyk Tatomir, Michał Truchan

oprawa muzyczna: Małgorzata i Robert Mich-

niewscy

technicy: Marta Dżuła, Tomasz Milewski

premiera: maj 2000

Szanowny Pan
Henryk Czubała — Redaktor Naczelny pisma
Akademii Pedagogicznej w Krakowie — „Konspekt”

W numerze 2, marzec 2000, w dyskusji o planach rozwoju Akademii Pedagogicznej pt. „Reforma i tożsamość”, członek Senackiej Komisji ds. Rozwoju Uczelni prof. dr hab. Jacek Chrobaczyński stwierdził m.in., że „wyodrębnienie Wydziału Pedagogicznego było błędem, ponieważ wydział ten przestał się rozwijać w ciągu dziesięciu minionych lat”.

Rada Wydziału Pedagogicznego na posiedzeniu w dniu 12 maja br. po zapoznaniu się z tymi wypowiedziami stanęła na stanowisku, że nie możemy się zgodzić z nimi ze względu na ignorowanie faktów i niewłaściwy ton.

Nie będziemy jednak prowadzić polemiki z Panem Profesorem J. Chrobaczyńskim ze względu na skrajnie nieobiektywny charakter Jego wypowiedzi. Jedynym bowiem zdaniem przekreślił 8-letni, od chwili powołania wydziału (a nie 10-letni), znaczny dorobek wszystkich nauczycieli akademickich i kolejnych trzech władz dziekańskich WP.

Takie wypowiedzi niestety nie łączą, a dzielą środowisko akademickie, nie pomagają, a utrudniają dalszy rozwój.

Nasuwa się jedynie pytanie: Jak zareagowałyby władze innych Wydziałów, gdyby ktoś z Pedagogów bądź Psychologów w podobny sposób zaatakował działalność ich Wydziału?

Wyrażamy natomiast zgodę na wywiad z obecnym Dziekanem WP lub panel dyskusyjny z udziałem Dziekana i kierowników Katedr na temat sukcesów i ewentualnych niepowodzeń czy trudności Wydziału Pedagogicznego oraz szans dalszego rozwoju.

Zwracamy się z uprzejmą prośbą o opublikowanie w najbliższym numerze „Konspektu” stanowiska Rady Wydziału Pedagogicznego w tej sprawie.

Za Radę Wydziału Pedagogicznego
Dziekan Wydziału Pedagogicznego
Prof. zw. dr hab. Józef Kuźma

Szanowny Panie Redaktorze!

W drugim numerze „Konspektu” na stronie 31 znajduje się wypowiedź Pana Profesora Jacka Chrobaczyńskiego o rzekomym braku w naszej Akademii oferty nowoczesnej psychologii. Pan Profesor usłyszał podobno takie opinie studentów. Przyznam, że mnie czasami też udaje się to i owo ustyszczyć, ale dopóki nie sprawdzę wiarygodności owych „słuchów” zatrzymuję takie wiadomości dla siebie i nie rozgłaszam ich publicznie.

Pan Profesor, jak wynika z Jego wypowiedzi, kierował się innymi zasadami, wytykając psychologom nienowoczesność oferty dydaktycznej. Jak widać, Pan Profesor nie wie o nowym ramowym programie psychologii, dostosowanym do potrzeb słuchaczy studiów nienauczytel-skich, nie zna zawartości podręcznika „Podstawy psychologii” pod moją współredakcją (1999 rok), nie zapoznał się z ofertą programową nowo otwartych i aktualnie otwieranych studiów podyplomowych, nie przestudiował spisu tematów Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej, którą Katedra Psychologii organizuje 22–24 maja bieżącego roku. Najbardziej zaskakujące jest to, że Pan Profesor przed przygotowaniem swej wypowiedzi nie zwrócił się do Katedry Psychologii o stosowne informacje oraz wskazanie ich źródeł.

Myszę, że Pan Profesor Chrobaczyński na podstawie wiarygodnych informacji zweryfikuje swój osąd i publicznie go sprostuje.

Z poważaniem
Leszek Wrona
Katedra Psychologii
Kraków, dnia 15.05.2000 r.

W nawiązaniu do powyższych oświadczeń czuję się w obowiązku przeprosić Pana dziekana Wydziału Pedagogicznego, Kolegów z katedr pedagogicznych i zakładu psychologii, że ośmieliłem się moją wypowiedzią zakłócić ich dobre samopoczucie.

Wszystkich zaś Kolegów, którzy autentycznie są zainteresowani meritum tego sporu pragnę odesłać do obszernych, rzetelnie zebranych i zinterpretowanych materiałów dwóch kolejnych Komisji ds. Reformy (Rozwoju) Uczelni, kierowanych przez Pana prof. dra hab. Bogdaną Noweckiego, w których miałem przyjemność pracować.

Z poważaniem
Jacek Chrobaczyński
Kraków 22 maja 2000 r.

Lesław Peters

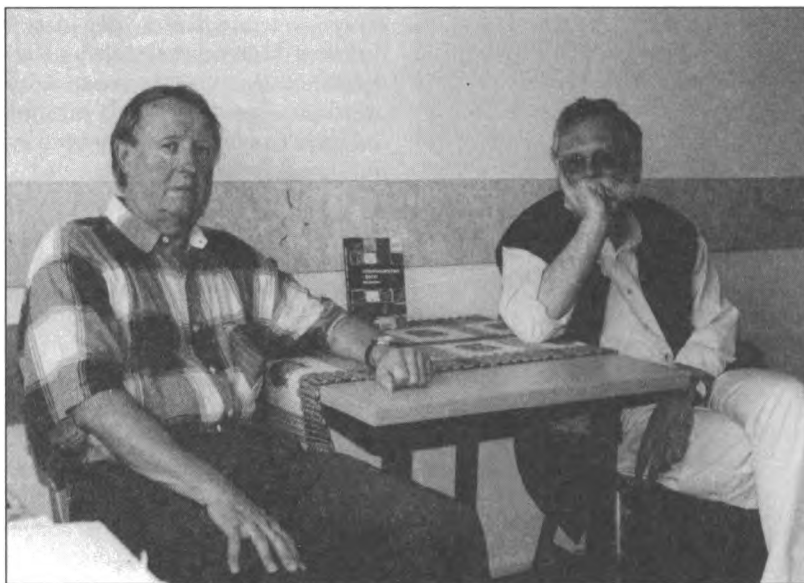
Zawód w pigułce

W ostatnim dziesięcioleciu tłumy młodych ludzi przewinęły się przez redakcje, szczególnie gazet codziennych. Dziennikarstwo jest postrzegane jako zawód atrakcyjny, otwierający interesujące perspektywy. Ma też tę zaletę, że kandydat do pracy w redakcji nie musi się legitymować dyplomem studiów dziennikarskich, tym bardziej, że przeważnie zaczyna jako współpracownik. Pisać każdy może... Rozczarowanie przychodzi dopiero po konfrontacji z realiami. Czy można tego uniknąć?

Tym wszystkim, którzy nie studiowali dziennikarstwa, a palą się do reporterki, jak i słuchaczom odpowiednich kierunków studiów, można polecić *Dziennikarstwo i świat mediów* — pracę zbiorową wydaną staraniem Studium Dziennikarskiego Akademii Pedagogicznej w Krakowie. Książka w syntetyczny sposób mówi o tym wszystkim, co jest przydatne do pracy w mediach. Jest tu nieco teorii komunikowania (w rozsądnych rozmiarach), kwantum wiadomości historycznych,

prezentacja gatunków dziennikarskich, zarys technologii pracy w redakcji oraz teksty poświęcone sprawom *public relations*, reklamy, prawa i etyki mediów. Jest też trochę ogólnych refleksji o zawodzie.

Choć na tom złożyło się 27 artykułów napisanych przez 22 autorów, teksty nie tylko dobrze się uzupełniają, ale do pewnego stopnia są też zbliżone do siebie w sposobie ujęcia tematu. Mimo zaangażowania różnych piór, obraz całości jest dość spójny. Twórcom tomu udało się zawrzeć podstawy wiedzy o dziennikarstwie w jednej pigułce. I to pigułce — trzeba przyznać — przyjemnej w smaku. A jednak po jej zażyciu odczuwa się pewien niedosyt. Brakuje mi osobnego rozdziału na temat źródeł informacji i metod ich pozyskiwania przez dziennikarza. Problemu tego bowiem nie da się sprowadzić do wywiadu prasowego, czy szperania po Internecie. Zapewne warto byłoby też szerzej poruszyć kwestię specjalizacji dziennikarskich. Skończyły się już czasy gazetowych omnibusów — reporterów piszących z równą łatwością o aferze przemytniczej, występie zespołu rockowego i wydajności pszenżyta z hektara. W redakcjach królują dziś dział



Fot. Mieczysław Więdalek

i dlatego należałoby powiedzieć kilka słów o specyfice zajmowania się tematyką społeczną, polityczną, ekonomiczną, kulturalną, naukową czy sportową. Na omówienie zasługuje również tzw. dziennikarstwo śledcze — rozwinięte w krajach o długiej tradycji wolnej prasy, u nas ciągle jeszcze będące zjawiskiem egzotycznym. Być może przydałby się rozdział o podstawach fotografii prasowej. Coraz częściej bowiem, ze względu na łatwość obsługi sprzętu i szybką obróbkę materiałów w fotolaboratoriach, dziennikarze piszący chwytają za aparat, aby ilustrować własne teksty. Niektóre redakcje wyposażają też swoich reporterów w proste aparaty kompaktowe. Bywa to wygodne, ale ma niewiele wspólnego z profesjonalizmem.

Książka dobrze spełnia rolę wprowadzenia do wiedzy o zawodzie dziennikarskim i środkach komunikowania. Czasem i doświadczony dziennikarz znajdzie w niej coś interesującego dla siebie. W rozdziale o mediach za granicą jest mowa np. o koncepcji, która głosi, że przedsiębiorstwa medialne nie sprzedają już informacji czy rozrywki swoim czytelnikom, słuchaczom i widzom. Tak naprawdę na sprzedaż wystawiają uwagę swoich odbiorców, którą oferują reklamodawcom, bo to ci ostatni w coraz większym stopniu są źródłem utrzymania redakcji. Innymi słowy: zastanów się dziennikarzu, komu służysz! Zdarzają się jednak też niedopowiedzenia. Zbigniew Bauer, przedstawiający problemy wywiadu prasowego, napomyka pod koniec tekstu, że autoryzacja nie powinna naruszać praw autorskich dziennikarza. Brak jednak wyjaśnienia, co pod pojęciem tych praw można rozumieć i w jakich okolicznościach dziennikarz nie powinien ustępować wobec nacisków rozmówcy pragnącego zmienić pier-

wotny kształt wywiadu. To dość ważny problem, szczególnie dla człowieka nie mającego doświadczenia w zawodzie.

Są to drobne potknięcia, które nie umniejszają walorów książki. Jej jedynym większym niedostatkim jest zbyt skromne uwzględnienie inwazji komputerów i Internetu w mediach. Znajdujący się w tomie rozdział na ten temat opisuje możliwości, jakie technika ta otwiera przed dziennikarzem. Trzeba jednak pamiętać, że jej potencjał rośnie w niebywałym tempie, zmieniając media i metody pracy redakcji.

Dziennikarze przejęli obowiązki zecerów i metrampaży dawnych drukarni pracujących „w ołowiu” i coraz częściej wykorzystują światową sieć w roli podręcznego archiwum. To zaledwie przedsmak nadchodzących zmian. Elektronika określa dziś nowe standardy pracy dziennikarskiej. Coraz więcej gazet i czasopism ma już swoje wersje w Internecie. Można w nim też posłuchać radia, a tylko przepustowość łącz uniemożliwia na razie dostarczanie tą drogą programów telewizyjnych. Kto wie, może za 10, 20 lat zacznie zanikać tradycyjny podział mediów masowych, korzystających z tego samego kanału przesyłania informacji — globalnej sieci. W tej rzeczywistości przyjdzie pracować ludziom, którzy dziś sięgają po *Dziennikarstwo i świat mediów* jako pierwsze wprowadzenie w arkana zawodu. Wypada mieć nadzieję, że znajdzie to odzwierciedlenie w trzecim wydaniu książki.

Lesław Peters

Dziennikarstwo i świat mediów, pod red. Zbigniewa Bauera i Edwarda Chudzińskiego. Wyd. II, zmienione i rozszerzone. UNIVERSITAS, Kraków 2000.

Stefan Sawicki

Rzecz o edytorstwie dzieł Norwida

Marek Buś we wstępie do swej książki *Składanie pieśni. Z dziejów edytorstwa twórczości Cypriana Norwida* konieczność ograniczenia jej zakresu uznał za pewnego rodzaju porażkę badawczą. Być może w stosunku do pierwotnych zamierzeń — ogarnięcia całości problematyki recepcji Norwida w pierwszych dziesięcioleciach odkrywania jego twórczości — jest ograniczenie to jakąś formą porażki. Ale, jak się często w życiu zdarza, „porażka” stała się z kolei szansą: powstała pierwsza u nas poważna, monograficzna praca z dziejów polskiego edytorstwa naukowego.

Twórczość Norwida była dla takiej pracy szczególnie wdzięcznym przedmiotem i w zakresie zdarzeń, i w zakresie metodologii. Toteż w tych dwóch aspektach ujął autor problematykę swojej rozprawy. Część pierwszą poświęcił dziejom wydawniczym Norwida w okresie, który można by nazwać „miriamowskim”, ze szczególnym akcentem położonym na międzywojenne dwudziestolecie; część drugą — sporom o kształt i charakter wydań Norwida w tymże samym okresie.

„Dzieje wydawnicze” skupiają się wokół kilku problemów ujętych w następstwie chronologicznym. Po fazie „odkrywania” zapomnianego poety okres 1918–1932 uważa Buś za „okres popularyzacji dzieł Norwida”; lata rocznicowe (1932–1933) wiąże z ponowną aktywnością wydawniczą Zenona Przesmyckiego; kolejna sprawa, której poświęca dużo uwagi, to głośny, sądowy spór pomiędzy Miriamem i Tadeuszem Pinim; wreszcie — nie ukończone Norwida Pisma wszystkie po dziś w całości lub fragmentach odszukane. Omawiając wybrany przez siebie okres edytorskiej recepcji Norwida miał autor, jak się wydaje, ambicję ukazania jej w aspekcie socjologicznym. Wyraźnie socjologicznej problematyki, ujawniającej związki między fak-

tami wydawniczymi a mechanizmami o charakterze społecznym, znajdujemy tu jednak niezbyt dużo. Otrzymujemy raczej naukową narrację o zdarzeniach z literacko-kulturowym komentarzem. Narrację zresztą ogromnie interesującą, a chwilami wręcz sensacyjną.

Spory o kształt i charakter edycji Norwida... wymagały zupełnie innego ujęcia. To problematyka z zakresu historii metodologii edytorstwa, dla której część pierwsza pracy stanowi tło zdarzeniowe. Chodzi o takie zagadnienia, jak układ edycji, postać tekstu czy komentarz. Układem odniesienia staje się tu w sposób naturalny stan edytorstwa polskiego w pierwszych dziesięcioleciach naszego wieku, a także stan badań nad twórczością Norwida.

Trzeba od razu powiedzieć, że rzecz jest opracowana nadzwyczaj rzetelnie. Pod względem materiałowym wręcz wzorowo. „Postulatem idealnym” [...] było dotarcie do wszystkich drukowanych śladów oddziaływania



Marek Buś

Norwida" (s. XIX). Autor nie tylko rzeczywiście dotarł do wielkiej ilości publikacji rozproszonych po czasopiśmie, ale znalazł też liczne takie, które nie były notowane w dotychczasowych zestawieniach, wzbogacając książkę o cenną, częściowo adnotowaną bibliografię norwidianów za lata 1917–1939 (*Głosy i studia o Norwidzie*, s. 249–350; ponad 1500 pozycji!). Buś wykazuje nadto dużo zdrowego rozsądku w zakresie metodologii. Rozważa — może czasem zbyt już skrupulatnie — *pro i contra*, również w odniesieniu do celowości podejmowanych przez siebie badań. Posiada zdolność docierania do tego, co istotne w omawianych pracach, a także umiejętność ich prezentowania czytelnikowi. Bardzo dokładnie i wnikliwie przeprowadza analizę zebranego materiału. Rozważnie, ale zdecydowanie formułuje w oparciu o nią konkretne wnioski. Ostrożnie, ale sprawiedliwie, stara się ocenić i ludzi, i ich dzieła, przy czym szacunek dla zasług nie osłabia naukowego krytycyzmu — zarówno w stosunku do zmarłych, jak i żyjących.

Referując poglądy wydawców, nie tylko sformułowane, lecz również zawarte *implicit*e w ich praktyce wydawniczej, Buś wykazuje sam nieprzeciętne uzdolnienia edytorskie, oparte na wnikliwej lekturze tekstów Norwida. Przykładem może być jego krytyczne omówienie artykułu Kazimierza Nitscha *O wierność języka Norwida* (s. 189–198), a jeszcze bardziej — mistrzowska interpretacja początkowych czterech wersów V. fragmentu pierwszego rapsodu *Salem* (s. 205–210), nawiązująca do zdarzenia edytorskiego z roku 1934, którego „antagonistami” byli Przesmycki i Pigoń. Marek Buś, sięgając i do autografu Norwida, i do archiwum norwidowskiego Przesmyckiego, nie tylko wskazuje na źródło bezspornego błędu Miriama („czas” zamiast „człek”), lecz również ujawnia niewłaściwe rozumienie tekstu przez Pigionia, uzasadniającego rzekomy bezsens lekcji Przesmyckiego.

Bohaterem obu części recenzowanej pracy, bohaterem dla jej autora niewątpliwie

„pozytywnym”, jest legendarny Miriam. Zasługi jego, w świetle badań Busia, nie są jednak tylko legendą. Perspektywa pięćdziesięciu lat pozwala zweryfikować przekonanie, które w 20-leciu było przekonaniem jego zwolenników, że jest to nie prześcigniony znawca i wydawca Norwida. Ale i jego Buś nie osłania, nie ukrywa jego słabości, nie umniejsza też ani racji, ani zasług jego przeciwników.

Czyżby więc same pochwały? Nie tylko. Chciałbym zwrócić uwagę na trzy sprawy.

Pierwsza — to ramy chronologiczne pracy. Problem recepcji Norwida stanowił niewątpliwie zagadnienie odrębne w międzywojennym dwudziestoleciu. Wiązał się zarówno ze zjawiskami awangardy w ówczesnym życiu literackim, jak i z tendencjami etycznymi w literaturze i krytyce lat trzydziestych. Także z aktualnymi wówczas „strategiami odbioru” i formami społecznego funkcjonowania literatury. Recepcja ograniczona do spraw wydawniczych wymagałaby bardziej wyrazistego cofnięcia się do początków XX wieku, z objęciem przynajmniej lat 1904–1939, gdy to centralną postacią w norwidologii, przede wszystkim jako wydawca, był Zenon Przesmycki. Nie w pełni wystarczą tu nawiązania i odwołania kontekstowe. Jako kontekst potraktować można natomiast, tak jak to uczyniono w pracy, okres po II wojnie światowej.

Sprawa druga to potrzeba pełniejszego uwzględnienia naturalnego kontekstu odniesienia, jakim dla tej pracy musi być edytorstwo naukowe w Polsce w latach międzywojennych.

Sprawa trzecia jest, powiedziałbym, odwrotną stroną medalu, który można by przyznać autorowi rozprawy za ogromny wkład pracy. Dokładność, skrupulatność — to konieczne cechy rzetelnego badacza. Mogą one jednak — nadmiernie rozwinięte — stać się niebezpieczeństwem. Wydaje się, że Buś — redaktor pracy, ulegał nierzadko Busiowi — miłośnikowi zebranych materiałów. Dlatego czasami odczuwa się przy lekturze rozprawy

nadmiar informacji, zatrzymywanie się przy szczegółach, co rozdłuża narrację i zaciemnia obraz całości, mimo bardzo jasnej i logicznej kompozycji pracy.

Książka Marka Busia będzie nieocenioną pomocą dla przyszłych wydawców Norwida, w swej części historycznej zaś także interesującym źródłem wiedzy o niezwykle procesie rekonstrukcji dzieła Norwida. Jej pewne niedostatki, jak sądzę, wynikły w dużej mierze ze zmiany początkowej, bardziej maksymalistycznej koncepcji. Jej zalety, co chciałbym podkreślić, świadczą o dojrzałości naukowej autora. Sądzę, że norwidologia zyskuje badacza, który będzie należał do jej czołówek. Nie tylko jako doskonały znawca literatury przedmiotu, nie tylko jako dobrze metodologicznie przygotowany edytor, lecz również jako wnikliwy czytelnik i interpretator Norwidowej poezji, posiadający osobowościowe predyspozycje do jej rozumienia, interpretator, który — jak myślę — nie podda się różnym pokusom sztuki nadinterpretacji. Pozostanie wierny Norwidowi.

Stefan Sawicki

Katolicki Uniwersytet Lubelski

Marek Buś, *Składanie pieśni. Z dziejów edytorstwa twórczości Cypriana Norwida*. Wydawnictwo Naukowe WSP, Prace Monograficzne nr 225, Kraków 1997, XXII + 371s. + 16 s. ilustracji.

Andrzej Notkowski

„Szalony rok” w Galicji

O roku 1848 współcześni mówili „szalony rok” — jak pisała jedna z berlińskich gazet — „szalony szaleństwem wolności”. I to prawda. Styczniowe rozruchy na Sycylii przeciwko Ferdynandowi Burbonowi oraz lutowa rewolta w Paryżu, która zmiotła z tronu Ludwika Filipa i wprowadziła we Francji II Republikę, zapoczątkowały wielką falę wystąpień rewolucyjnych w całej niemal Europie. Wydarzenia

te, już wtedy trafnie nazwane Wiosną Ludów, w dziejach „starego kontynentu” miały iście przełomowe znaczenie. W jeden potężny nurt reformatorski łączyły się ruchy narodowo-wyzwoleńcze, dążenia do liberalno-demokratycznych przemian ustrojowych oraz walka o rozwiązanie problemów społecznych — o uwłaszczenie chłopstwa i o ustawodawstwo pracy dla rodzącej się klasy robotniczej. A wszystko to przyodziane było w barwny, romantyczny kostium, ozdobiony nieraz wzniosłym pustosłowiem i ckliwą egzaltacją. Jednak Wiosna Ludów, zadając śmiertelny cios feudalizmowi i monarchiom absolutnym, otworzyła w Europie drogę ku reformowaniu się nowoczesnych narodów, ustrojów parlamentarnych i swobód obywatelskich kładąc fundamenty pod dzisiejszą cywilizację.

Na ziemiach polskich wolnościowe i narodowe poruszenia lat 1848-1849 objęły zaboru pruski i austriacki. Wydarzeniom w Galicji poświęcona została konferencja naukowa, zorganizowana w ich 150 rocznicę przez Instytut Nauk Społecznych i Instytut Historii naszej uczelni. Jej pokłosiem jest właśnie omawiana książka. Otwiera ją szkic Michała Śliwy *Rok 1846 w Galicji i późniejsza Rewolucja 1848*. Zdaniem autora, między owymi wydarzeniami nie ma tak ścisłych związków, jakich dotąd dopatrywali się krajowi badacze.

Samej Wiosny Ludów w Galicji dotyczą artykuły: Władysława Wica — *Rok 1848 w Krakowie*, Kazimierza Karolczaka — *Arystokraci galicyjscy wobec wypadków 1848 r.*, Marianna Stolarczyka — *Udział duchowieństwa rzymskokatolickiego w galicyjskiej Wiośnie Ludów* oraz Zbigniewa Frasa — *Stowarzyszenia polityczne, paramilitarne, społeczno-zawodowe i edukacyjne w Galicji w 1848 roku*. Szczególnie interesujący jest ten ostatni tekst. Autor — zmarły niedawno wrocławski historyk — opisując wymienione w tytule rozprawy organizacje ukazuje społeczny zasięg ruchu rewolucyjnego.

Charakter źródłoznawczy ma także opracowanie nieżyjącego już ukraińskiego naukowca, długoletniego współpracownika naszej Akademii, Oresta Maciuka *Dzieje Ludów w Świe-*

tle dokumentów z zasobów archiwalnych Lwowa.

W Galicji Wschodniej na fali ówczesnych wydarzeń po raz pierwszy ostro starły się ze sobą nowoczesne dążności narodowe Polaków i Ukraińców. Spojrzenie na ten problem niejako „z drugiej strony” stanowią szkice lwowskich historyków: Stiepana Makarczuka — *Wiosna Ludów i Ukraińcy*, Olega Turija — *Kościół grekokatolicki i rewolucja lat 1848–1849 w Galicji* oraz Mariana Mudrija — *Historiografia ukraińska o rewolucji lat 1848–1849 w Galicji*.

Mało znane sprawy reakcji rosyjskich czynników oficjalnych i elit salonowych na rewolucyjne wypadki w Europie Zachodniej, jak też działalność wątpliwych w tamtych latach polskich konspiracji niepodległościowych w zaborze carskim i na uniwersytetach w głębi Imperium przedstawił Franciszek Nowiński (*Rosja, Polacy i zestania w okresie Wiosny Ludów*). Do tej tematyki częściowo nawiązuje — choć referując i opinie późniejsze — Tadeusz Kruczkowski w artykule *Rewolucje 1848 roku w Europie w ocenie historiografii rosyjskiej XIX i początku XX w.*

Zakulisowe poczynania umiarkowanego obozu emigracji polskiej pod wodzą księcia Adama Czartoryskiego na rzecz porozumienia między zrewoltowanymi Węgrami, a pozostającymi pod ich panowaniem Słowianami południowymi omówił Hubert Chudzio (*Ludwik Bystrzonowski — agent Hotelu Lambert na Bałkanach w dobie Wiosny Ludów*).

Od doraźnej polityki i zgiełku pól bitewnych daleko odszedł Jan Szmyd, ukazując w artykule *Wiosna Ludów na ziemiach polskich w refleksjach i postawach filozofów* — ludzi reprezentujących wszystkie główne kierunki intelektualne tamtej epoki: Augusta Cieszkowskiego, Edwarda Dembowskiego, Henryka Kamieńskiego, Karola Libelta i Bronisława Trentowskiego.

Spraw polskich dotyka też częściowo — z uwagi na kraj, którego dotyczy — opracowanie Barbary Obtułowicz *Hiszpania wobec Wiosny Ludów w Austrii i państwach niemieckich*

oraz zaangażowanych w niej Polaków.

Wyłącznie wydarzeniom zagranicznym poświęcone są artykuły: Antoniego Czubińskiego — *Rewolucja lat 1848–1849 w krajach niemieckich*, Aleksandry Kasznik-Christian — *Francuski abolicjonizm i zniesienie niewolnictwa w 1848 roku* oraz Moniki Ślufińskiej — *Rewolucja 1848 r. we współczesnej historiografii francuskiej*.

I na koniec trochę egzotyki wnosi szkic stypendysty naszej Uczelni z Korei Południowej, Jie Hyun-Lima *Obraz rewolucji 1848 r. w oczach Azji*. Autor pokazuje w nim, jak w miarę przechodzenia od tradycyjnej metodologii marksistowskiej do tzw. nowej historii kulturalnej pomysłu Michela Foucaulta zmienił się wizerunek Wiosny Ludów w ujęciu historyków japońskich i koreańskich.

Jak zatem widzimy, książka zawiera obszerny i wielostronny przegląd różnych zagadnień europejskiej rewolucji lat 1848–1849, oczywiście ze szczególnym uwzględnieniem spraw polskich. Są w niej wątki dotąd nieznanne, jak np. akcja Hotelu Lambert na Bałkanach. Ponadto wielu autorów rozmaite kwestie zaprezentowało w nowym oświetleńniu. Ta jakże ciekawa i żywo napisana książka, zgodnie z jej założeniem redakcyjnym, nie jest jednak systematycznym wykładem tematu, a tylko pewnym wyborem problemów. Tym bardziej, że — jak czytamy w nocie od wydawcy — „mimo bogactwa literatury historycznej, na wiele pytań związanych z Wiosną Ludów nie ma odpowiedzi w naszej wiedzy”.

Andrzej Notkowski

Institut Bibliotekoznawstwa
i Informacji Naukowej

Akademii Pedagogicznej w Krakowie

Rok 1848. Wiosna Ludów w Galicji. Zbiór studiów pod redakcją Władysława Wica, Kraków 1999, Wydawnictwo Naukowe AP, Prace Monograficzne nr 267, 250 s.

Anna Paciorek

Rzecz o industrializacji w Polsce międzywojennej

Nie jest łatwo stwierdzić, co stanowi największe osiągnięcie gospodarki II Rzeczypospolitej. Odradzające się państwo polskie w 1918 roku musiało pokonać w tym względzie szereg trudności i problemów, wynikających z ponad stuletniej niewoli i skutków I wojny światowej.

W ocenie historyków, w tym autora prezentowanej pracy, niewątpliwie jednym z największych osiągnięć gospodarczych Polski w dwudziestoleciu międzywojennym była budowa Centralnego Okręgu Przemysłowego (COP). W dotychczasowej historiografii polskich dziejów gospodarczych tego okresu nie znajdujemy wszechstronnego i całościowego opracowania poświęconego COP.

Niebawem tę lukę wypełni obszerna monografia przygotowana przez Jerzego Gołębiowskiego. Autor jest uznanym badaczem dziejów gospodarczych II Rzeczypospolitej, od lat wiernym tej problematyce. W jego dorobku znajdujemy kilkadziesiąt artykułów, recenzji i książek jej poświęconych, m.in. *Spór o etatyzm wewnątrz obozu sanacyjnego w latach 1926–1936*; *Sektor państwowy w gospodarce międzywojennej*; *Przemysł wojenny w Polsce 1918–1939*. Kolejna praca Jerzego Gołębiowskiego stanowi poniekąd uwieńczenie jego dotychczasowej działalności badawczej. Warto w tym miejscu podkreślić, że lektura tego opracowania rodzi nadzieje, że nie jest to ostatnie słowo autora w tej problematyce.

Prezentowana praca opiera się na źródłach archiwalnych. Autor spenetrował zasoby aktowe Archiwum Akt Nowych, Archiwum Instytutu Polskiego i Muzeum Sikorskiego w Londynie, oddziałów Archiwum Państwowego w Kielcach, Krakowie, Lublinie, Sandomierzu, archiwów Muzeów w Stalowej Woli i Rzeszowie. Szczegółnej kwerendzie poddał zespoły akt Centralnego Archiwum Wojskowego.

Uzupełnieniem tych archiwaliów są licznie zebrane źródła drukowane, materiały prasowe, pamiętniki, relacje i wyjątkowo obszerna (ponad 300 pozycji) i starannie dobrana literatura przedmiotu.

Zakres chronologiczny pracy obejmuje lata 1922–1939. Oznacza to, że autor uwzględnił w swych rozważaniach pierwsze próby tworzenia warunków dla rozwoju przemysłu zbrojeniowego w ramach tzw. „trójkąta bezpieczeństwa”. Tego i pierwszych inwestycji w Zagłębiu Staropolskim dotyczy I rozdział pracy. Wiele miejsca zajmuje w nim analiza strategicznych i ekonomicznych przyczyn lokalizacji państwowych wytwórni zbrojeniowych na obszarze „trójkąta bezpieczeństwa”.

Zasadniczą część pracy poprzedził charakterystyką możliwości rozbudowy przemysłu zbrojeniowego w latach 1927–1936 na szerokim tle sytuacji gospodarczej państwa (rozdz. II). W ten sposób otrzymaliśmy wnikliwą analizę warunków, w jakich rodziły się i dojrzewały koncepcje dalszej rozbudowy gospodarczej kraju. Tą problematyką autor zajmuje uwagę czytelnika w dalszej części pracy, poddając ocenie rolę, jaką środowiska wojskowe i rządowe odegrały w tworzeniu podstaw programowych i założeń przestrzennych COP (rozdz. IV). Prezentacja ta staje się okazją do polemiki z utartymi czy uproszczonymi poglądami w historiografii najnow-



Jerzy Gołębiowski

szej, dotyczącymi m.in. rekonstrukcji rządu w maju 1936 oraz wpływu memoriałów Władysława Kosieradzkiego. Przytaczając reakcję ówczesnej prasy na broszurę Kosieradzkiego *Plan Centralnego Okręgu Przemysłowego* autor zdecydowanie podtrzymuje tezę, iż „(...) program rozbudowy przemysłu zbrojeniowego wraz z koncepcją jego lokalizacji w rejonie bezpieczeństwa od początku do końca był dziełem specjalistów wojskowych”. Z uwagą i wnikliwie została zanalizowana rola ówczesnego wicepremiera Eugeniusza Kwiatkowskiego, którego wystąpienia na forum parlamentu — jak pisze „(...) kreśliły po raz pierwszy wizję wszechstronnej modernizacji Polski”.

Szczegółową realizację programu industrializacji Jerzy Gołębiowski przedstawia w rozdziale zawierającym charakterystyki inwestycji zbrojeniowych i przemysłu pomocniczego. W tej części pracy uwagę zwraca opis poszczególnych zakładów przemysłowych zlokalizowanych na obszarze COP.

Sporo miejsca w rozprawie (rozdz. V i VI) poświęcono problematyce rozbudowy i tworzenia infrastruktury w zakresie gazyfikacji, elektryfikacji, sieci kolejowych i drogowych. Udokumentowanie tych poczynań uznać należy za jeden z cenniejszych walorów tej pracy, podobnie jak uzupełnienie jej licznymi mapkami i zestawieniami tabelarycznymi.

Wśród niewątpliwych zalet rozprawy wymienić należy również mistrzowskie operowanie różnorodnym materiałem źródłowym, logiczną i konsekwentną postawę autora w przeprowadzaniu analizy i dokumentowaniu różnych elementów tej złożonej problematyki. Przejrzysty język i potoczny tok narracji sprawiają, że praca może być interesującą lekturą nie tylko dla historyków.

Anna Paciorek

Jerzy Gołębiowski, *Dzieje industrializacji w rejonie bezpieczeństwa 1922–1939*, Wydawnictwo Naukowe AP, Prace Monograficzne nr 284, Kraków 2000, 312 s.

Jerzy Kornaś

Blaski i cienie Drugiej Rzeczypospolitej

Ostatnie dziesięciolecie to rekordowy wprost okres pisarstwa historycznego. W latach dwudziestych na półkach księgarskich ukazała się ogromna liczba książek podejmujących różne aspekty najnowszej historii Polski. W sporej części są to syntezy dziejów najnowszych i współczesnych Polski, obejmujące różne okresy, w tym także międzywojenny. Ma to z jednej strony — niewątpliwie walory poznawcze dla czytelnika profesjonalnego, który w tej różnorodności może odnaleźć ciekawe ujęcia interpretacyjne historii współczesnej i kształtować na tej podstawie bogatszy faktograficznie obraz polskiej przeszłości. Z drugiej zaś, czytelnik mniej przygotowany historycznie może mieć trudności z samodzielną oceną wartości poznawczej tych publikacji oraz przedstawionych w nich opisów wydarzeń. Dawne ograniczenia cenzuralne obecnie nierzadko zastąpione zostały dowolną wykładnią historyczną, pomijającą najczęściej niewygodne fakty dla uzasadnienia z góry założonych odniesień



Michał Śliwa

współczesnych. Dotyczy to nie tylko historii politycznej Polski powojennej, ale również II Rzeczypospolitej, której dzieje powinny być już wolne od uproszczeń politycznych choćby tylko z racji upływu czasu. Patrząc pod tym kątem nie można nie zauważyć, że wiele opracowań dotyczących okresu międzywojennego nie spełnia kryteriów obiektywności historycznej, co można tłumaczyć brakiem właściwego warsztatu naukowego autorów lub ich uległością wobec tzw. mód interpretacyjnych, dostosowanych do aktualnego zapotrzebowania politycznego. Z tego między innymi powodu nowa książka Michała Śliwy — wybitnego historyka polskiej myśli socjalistycznej — zasługuje na szczególną uwagę zarówno profesjonalisty, jak i poszukującego pełniejszej wiedzy o dwudziestolecu.

Historia Polski międzywojennej Michała Śliwy stanowi oryginalne opracowanie dziejów II Rzeczypospolitej napisane na tle historii powszechnej zwłaszcza krajów sąsiedzkich, których polityka zewnętrzna i wewnętrzna silnie determinowała powstanie i rozwój niepodległego państwa polskiego. Dzięki temu szerszemu kontekstowi historycznemu czytelnik może uchwycić najważniejsze związki i zależności między wydarzeniami zachodzącymi w Polsce a uwarunkowaniami zewnętrznymi. Takie przede wszystkim charakter mają trzy pierwsze rozdziały opisujące proces odradzania się państwa polskiego po 123 latach jego nieobecności na mapie Europy, m.in. postanowienia konferencji wersalskiej, rozwój ważniejszych wydarzeń w byłych państwach zaborczych oraz początki niepodległej władzy na ziemiach polskich. Takie ujęcie historyczne pokazuje złożoność tego procesu i trudności, na jakie natrafiały ówczesne polskie elity polityczne w odbudowie państwa polskiego. Przedstawione są tam także spory koncepcyjne o granice państwa, a przede wszystkim problemy ich realizacji w warunkach walki zbrojnej niemal na wszystkich jej kierunkach. Równocześnie z ustalaniem granic Polski wewnątrz tworzącego się

państwa trwała polityczna walka o kształt ustroju państwa, którą książka w zwięzłej formie relacjonuje, poczynając od fazy tworzenia władzy państwowej, i okresu prac nad przygotowaniem konstytucji i jej uchwalenia w dniu 17 marca 1921 r. Nie pominięto w niej tak ważnych z punktu widzenia społecznego kwestii, jak: reforma rolna i ustawodawstwo socjalne, chroniące pracowników najemnych. Wszystkie kontrowersyjne i złożone zagadnienia tego okresu prezentowane są za pomocą solidnej faktografii, bez zbędnej terminologii wartościującej.

Pozostałe dalsze cztery rozdziały charakteryzują się podobną konstrukcją przedstawiania najważniejszych wydarzeń politycznych i społeczno-gospodarczych. Selekcja tych wydarzeń została przeprowadzona z uwzględnieniem wpływu, jaki wywarły na rozwój społeczeństwa i niepodległego państwa. Pierwszy okres stabilizacji państwa polskiego ilustruje opis funkcjonowania mechanizmów demokracji parlamentarnej poczynszy od wyborów parlamentarnych w 1922 r., które nie wyłoniły zdecydowanej większości politycznej, pozwalającej na formowanie stabilnych gabinetów rządowych, a na przyczynach, przygotowaniu i przeprowadzeniu zamachu majowego skończywszy. Już w początkowym okresie funkcjonowania systemu stworzonego przez Konstytucję marcową wystąpił kryzys polityczny związany z wyborem pierwszego Prezydenta RP — Gabriela Narutowicza i jego zabójstwem przez fanatycznego nacjonalistę. To pierwsze morderstwo polityczne położyło się cieniem na młodej polskiej demokracji i pokazało jak kruche były jej podstawy. Nie przypadkiem więc autor przytoczył w rozdziale czwartym ten tragiczny fakt i wskazał na atmosferę, jaką wytworzyła ówczesna prawnica, a przede wszystkim Narodowa Demokracja w czasie i po wyborze niechcianego przez siebie Prezydenta RP. Wprawdzie światli politycy Narodowej Demokracji odcięli się od tej zbrodni to jednak klimat politycznej wrogości, który wytworzyło to ugrupowanie poprzez kampanię oszczerstw przeciw Narutowi-

czowi, uniemożliwił a może nawet doprowadził do tego zamachu. Nie ma co prawda bezpośrednich związków między tą zbrodnią, a przeprowadzonym w niecałe cztery lata później zamachem stanu Józefa Piłsudskiego, ale precedens polityczny stworzony wówczas może — jak sądzę — świadczyć o tym, że nie wszyscy gotowi byli do obrony demokracji, a później w miarę pogłębiających się trudności gospodarczych i politycznych będzie tych ludzi coraz mniej, tym razem do obrony praworządności i demokracji parlamentarnej. Oczywiście takiej konkluzji nie znajdziemy w opracowaniu, ponieważ są to zbyt daleko idące spekulacje historyczne. Słusznym jednak było określenie następstw tego tragicznego wydarzenia jako „wielkiego kryzysu politycznego w Polsce”.

W omówieniu całego okresu demokracji parlamentarnej najwięcej miejsca poświęcono rządowi Władysława Grabskiego. Był to najtrwalszy gabinet rządowy przed zamachem majowym, formalnie ponadpartyjny i o niewątpliwych sukcesach gospodarczych. Dokonania skarbowe tego rządu są na ogół dobrze znane. Reforma walutowa przeprowadzona przez Grabskiego zlikwidowała hiperinflację i wprowadziła ustabilizowany nowy złoty polski, na tyle silny, że do końca okresu międzywojennego wahania jego kursu nie były groźne dla gospodarki. Rząd Władysława Grabskiego zapoczątkował także państwową politykę wobec mniejszości narodowych wpływając na uchwalenie przez sejm 31 lipca 1924 pakietu ustaw umożliwiających mniejszościom narodowym na kresach wschodnich posługiwanie się językiem narodowym w administracji, sądownictwie i szkolnictwie. Niestety, podkreśla to autor książki, realizacja tych ustaw napotykała na różne przeszkody i ograniczenia ze strony urzędów, co nie rozładowywało napięć na tym tle. W zakresie polityki zagranicznej rząd Grabskiego miał przed sobą do rozwiązania bardzo trudne problemy. Zaliczyć do nich należy wojnę celną z Niemcami, zawarcie w lutym 1925 r. konkordatu z Watykanem, normaliza-

cję stosunków z ZSRR, czy niekorzystne dla Polski układy lokarneńskie. Uregulowanie stosunków z Kościołem Katolickim autor uznał za osiągnięcie rządu, chociaż zaznaczył, że konkordat został podpisany wbrew znacznej części opinii publicznej i lewicy parlamentarnej. Nie bez znaczenia była także kwestia przywilejów, jakie z mocy konkordatu uzyskał Kościół w sferze publicznej uzyskując nadrzędną pozycję wśród innych wyznań. Jeśli jednak pozwolimy sobie przy tej okazji na pewną dygresję, to w świetle opinii niektórych znawców problemu, konkordat z 1925 r. niósł więcej zobowiązań ze strony kościoła wobec państwa polskiego niżli zawarty ponownie 28 lipca 1993 r. Mimo to nadal kwestią sporną pozostanie ocena realnych korzyści, jakie ten konkordat przyniósł państwu polskiemu, zwłaszcza w kontekście postawy Watykanu wobec niemieckich żądań terytorialnych w 1939 r. (vide s. 219 kalendarium) i w okresie okupacji Polski przez Niemcy hitlerowskie. Natomiast wojna celna z Niemcami i układy lokarneńskie świadczyły o wzrastającej pozycji Niemiec w polityce europejskiej i osłabieniu gwarancji dla nienaruszalności polskiej granicy zachodniej ze strony Francji i Anglii. Rząd Grabskiego na miarę ówczesnych możliwości starał się zniwelować wynikające z tego trudności w polityce zewnętrznej normalizując stosunki z ZSRR do tego stopnia — jak stwierdza autor — „że w listopadzie 1925 r. rozważano już sprawę zawarcia pomiędzy obu państwami paktu o nieagresji”. Podkreślając wagę reform Grabskiego autor stwierdza nadal trudną sytuację gospodarczą Polski, której dalszą poprawę widział ówczesny premier, niestety jak to zwykle bywa w rządach o orientacji prawicowej, głównie w ograniczeniu zdobyczy socjalnych ludzi pracy.

Drugą część książki otwiera omówienie bezpośrednich następstw zamachu majowego przeprowadzonego przez Józefa Piłsudskiego, poprzedzone we wcześniejszym rozdziale opisem przyczyn, przygotowania i przebiegu walk w Warszawie między oddziałami wierny-

mi legalnym władzom państwa, a lojalnymi wobec Piłsudskiego. Przewrót majowy nie był, jak to oczekiwał Piłsudski, tylko demonstracją siły, mającą zmusić władze RP do ustąpienia i podporządkowania się woli autora zamachu. Opór stawiany przez obrońców legalizmu i praworządności był znaczny (choć nieskuteczny), o czym świadczą ofiary — 215 zabitych żołnierzy i 180 cywilów oraz około 1000 rannych. Taką — ludzką — cenę zapłacili Polacy za obalenie demokracji i wprowadzenie rządów autorytarnych. Później będą dalsze ofiary, tym razem już represji ze strony pomajowych rządów.

Piłsudski, jak pokazała historia, nie był maksymalistą i nie rozwiązał funkcjonującego parlamentu, ale poprzez nacisk na instytucje demokracji systematycznie, krok po kroku, do czasu uchwalenia Konstytucji „kwietniowej” tworzył podstawy władzy dyktatorskiej, nie rezygnując, jeśli to było konieczne z punktu widzenia jego władzy, ze stosowania przymusu. W rezultacie — stwierdza autor — „stworzył rządy autorytarne, rządy anachronicznej półdyktatury, sprowadzając przy tym sejm i senat do roli instytucji fasadowych i dekoracyjnych”. Zresztą sama ocena dyktatury Piłsudskiego przeprowadzona została nader łagodnie. I nie chodzi tylko o ocenę postaci. Na ogół rolę zamachu majowego minimalizuje się, wskazując na kryzys parlamentarizmu w całej niemal Europie lat dwudziestych i trzydziestych. Ma to w pewnym stopniu usprawiedliwiać dokonany przez Piłsudskiego przewrót jako w pewnym sensie naturalną tendencję polityczno-ustrojową (vide tablica chronologiczna przewrotów w Europie s. 206), zwłaszcza w krajach Europy Środkowo-Wschodniej, gdzie w zasadzie tylko Czechosłowacja do czasu Monachium pozostała państwem demokratycznym. Niekiedy porównuje się zakres represji stosowanych w okresie dyktatury Piłsudskiego i relatywnie niewielkich ograniczeń wolności i praw obywatelskich, które odnoszone są najczęściej do państw totalitarnych po wschodniej i zachodniej stronie polskich

granic. Porównania te wypadają korzystnie dla Piłsudskiego, co autor akceptuje pisząc, że nie pragnął on „wprowadzenia dyktatorskiego systemu rządzenia ze wszystkimi tego negatywnymi konsekwencjami, tj. ograniczeniem praw i wolności obywatelskich, likwidacją demokracji parlamentarnej, stosowania terroru fizycznego itp.” W istocie jednak wszystko to wystąpiło, na szczęście w umiarkowanym zakresie. Tylko czy u podstaw tego leżała dobra wola Piłsudskiego, czy bardziej kompromisowy charakter opozycji, której energia wyczerpywała się na ogół w parlamencie i protestach publicznych, a gdy nabrała ona rozmiarów masowego ruchu protestu groźnego dla władzy, sięgano po przysłowiowy „bat” wspomniany w przemówieniu Piłsudskiego do przedstawicieli klubów parlamentarnych w dniu 29 maja 1926 r. Tym „batem” były na przykład aresztowania polityków przed wyborami „brzeskimi”, tłumienie strajków chłopskich z ofiarami śmiertelnymi w 1932 r., pacyfikacje na kresach południowo-wschodnich, czy wreszcie obóz odosobnienia w Berezie Kartuskiej. Wszystkie te fakty autor przytacza zresztą w kolejnych rozdziałach albo w kalendarium wydarzeń dotyczących okresu od połowy lat dwudziestych.

Wydaje się, że można na problem sposobów sprawowania władzy autorytarnej przez Piłsudskiego popatrzeć z innej strony. Czy w tym, iż nie pełnił on najwyższej funkcji państwowej należy widzieć odwagę i wielkość postaci, czy raczej typ postawy polegającej na unikaniu bezpośredniej odpowiedzialności. To prawda, że dwukrotnie stawał na czele rządu, ale tylko wtedy, kiedy trzeba było uspokajać opozycję parlamentarną, a potem uwięzić czołowych polityków opozycyjnych, nie zaś kiedy należało rozwiązywać trudne problemy społeczno-gospodarcze. Odpowiedź na to pytanie pozostaje otwarta, tym bardziej, że kiedy skrojono na potrzeby Piłsudskiego nową konstytucję, nie mógł on już objąć funkcji Prezydenta RP.

Oczywiście nie sposób ustosunkować się w krótkiej recenzji do wszystkich omawianych

w tej pracy problemów okresu międzywojennego. Został w niej właściwie i interesująco spożytkowany dorobek polskiej historiografii, co wymagało niewątpliwie długich studiów i przemyślanej koncepcji konstrukcyjnej.

Obok zalet poznawczo-naukowych książka ma duże wartości dydaktyczne. Stanowią o nich kolorowe i czarno-białe ilustracje, tablice chronologii ważniejszych wydarzeń, konsekwentnie prezentowane na marginesie tekstu kalendarium faktów historycznych oraz wyszczególnienie w tekście odrębnych wyjaśnień nazw i terminów historycznych. Ponadto książka zawiera uzupełnienia przedstawiające: naczelne władze i rządy II Rzeczypospolitej, skrótowy opis partii politycznych, wybrane dokumenty i traktaty oraz indeks osobowy. Uważny czytelnik dostrzeże jednak nieliczne pomyłki w kalendarium wydarzeń, np. na s. 206 mylny rok objęcia przez Hitlera stanowiska kanclerza (jest 1930, winno być 1933), na s. 219 (zamiast 26. VII winno być 26 VIII), czy pominięcie w charakterystyce najważniejszych partii politycznych Stronnictwa Narodowego.

Historia Polski międzywojennej napisana przez Michała Śliwę stanowi ciekawą, pożyteczną i nowatorską narrację historyczną. Zapewne zajmie ona poczesne miejsce wśród istniejących dotychczas syntez historii II Rzeczypospolitej.

Jerzy Kornaś

Katedra Nauk Politycznych
Akademii Ekonomicznej
w Krakowie

Michał Śliwa, *Wielka Historia Polski 1918–1939*, T. IX, Wydawnictwo PINNEX, Kraków 2000, 272 s.

Krzysztof Woźniakowski

Nowa monografia o Eugeniuszu Kolance

Jerzy Jarowiecki to jeden z najwybitniejszych w kraju znawców polskiego piśmiennictwa, kultury literackiej oraz prasy czasów II wojny światowej. W obejmującej różne dziedziny wiedzy działalności naukowej obecnego dyrektora Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Akademii Pedagogicznej w Krakowie te zagadnienia zajmują pozycję dominującą. Przypomnijmy jedynie książki *Prasa podziemna w latach 1939–1945*, *Studia i szkice* (1975), *Katalog krakowskiej prasy konspiracyjnej 1939–1945* (1978), *Konspiracyjna prasa w Krakowie w latach okupacji hitlerowskiej 1939–1945* (1980), *Literatura i prasa w latach okupacji hitlerowskiej* (1983), edycję wyboru wierszy Eugeniusza Kolanki *Zakonspirowany pejzaż* (1973) czy mini-monografię *Poeta i konspirator. Jerzy Szewczyk „Szaryński”* (1998), a także niezwykle użyteczne kompendia bibliograficzne: *Literatura pokolenia wojennego. Materiały bibliograficzne za lata 1945–1980* (1990, wspólnie z Władysławą Wójcik i Ewą Wójcik), *Polska prasa konspiracyjna (1939–1945)* i *Powstania Warszawskiego w zbiorach*



Jerzy Jarowiecki

Fot. Mieczysław Więclawek

Biblioteki Jagiellońskiej. Katalog (1992, wspólnie z Ewą Wójcik), *Bibliografia opracowań prasy konspiracyjnej ukazującej się w Polsce w latach 1939–1945. Cz. I* (1992, wspólnie z Ewą Wójcik i Grażyną Wroną; Cz. II w druku).

Kwerendy faktograficzne i studia Jarowieckiego nad konspiracyjnym życiem literacko-kulturalnym Krakowa (jedynym poprzednikiem uczonego w tej dziedzinie był Stanisław Sierotwiński) wzbogaciły w istotnej mierze polonistyczną wiedzę na ten temat, wprowadzając do świadomości naukowej m.in. całkowicie nieznane wcześniej ruchliwe środowisko młodzieży literacko-artystycznej z kręgu podziemnych periodyków „Watra” (czerwiec 1943 – kwiecień 1944) i „Na Ucho” (listopad 1943 – kwiecień 1944), jego działalność twórczą i wydawniczą, jego indywidualności pisarskie. Badacz zajmujący się tą problematyką od około 30 lat zdołał jeszcze — a był to właściwie ostatni moment — oprzeć się także na relacjach żyjących współuczestników czy chociaż świadków tamtych wydarzeń, zgromadzić ogromne archiwum wspomnień, korespondencji, fotografii, a także ocalonych niekiedy w unikatowych egzemplarzach gazetek i wydawnictw konspiracyjnych.

Bohater najnowszej książki Jarowieckiego Eugeniusz Kolanko — pseudonim „Bard” (1919–1944), rozstrzelany przez Niemców w wieku 25 lat krakowski poeta i satyryk z generacji „Kolumbów”, współautor antologii poetyckiej *Krwawe i zielone* (1943) oraz tomików *Dysonanse* (1943) i *Białe wiolin, czerwony bas* (1944) nie był indywidualnością twórczą na miarę np. warszawskich rówieśników w rodzaju Krzysztofa Baczyńskiego, Tadeusza Gajcego czy Tadeusza Borowskiego. W niezbyt obfitym w „wojenne” talenty Krakowie zajmował wszakże miejsce znaczące z racji własnej ruchliwości, łatwości pióra, pełnienia funkcji personalnego „zwrótnika” różnych ośrodków wspomnianego wyżej środowiska młodzieży literacko-artystycznej. Ze względu na nowe ustalenia badawcze ostatnich kilkunastu lat, Jerzy Jarowiecki, jeden z jego „odkrywców” i edytor jedynego powo-

jennego jego zbioru wierszy z r. 1973 postanowił jeszcze raz powrócić do postaci „Barda”, tym razem przygotowując gruntowną monografię autora *Zakonspirowanego pejzażu* wraz z nowym, obfitym wyborem wierszy i utworów satyrycznych.

Trzeba od razu powiedzieć, że edycja Eugeniusz Kolanko „Bard”. *Poeta podziemnego Krakowa*, przygotowana bardzo starannie przez Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, przynosi faktycznie o wiele więcej niż zapowiada tytuł. Jest bowiem rodzajem „portretu zbiorowego” całego środowiska konspiracyjnego, w którym obracał się Kolanko, w licznych ekskursach wykracza poza kwestie życia i twórczości współautora *Dysonansów*, z rozrzutnym niekiedy rozmachem szkicuje szerokie konteksty społeczno-polityczne i artystyczno-kulturalne lat 1939–1944.

Czytelnik zostaje zapoznany ze „sprawą” Kolanki wywołaną w r. 1966 (zrządzeniem losu wcześniej nazwisko to pogrążone było w całkowitej niepamięci), historią żmudnych badań nad rekonstrukcją jego biografii i ustaleniem „kanonu” dorobku poetyckiego. Poznaje dzieciństwo i najwcześniejszą młodość poety podejmującego już od r. 1938 udane próby druku wierszy oraz jego losy wojenne do czasu osiedlenia się w Krakowie na przełomie stycznia i lutego 1943. Najważniejszy krakowski epizod biografii „Barda”, zapewniający mu skromne miejsce w dziejach literatury czasów II wojny światowej, wypełnia znaczną część objętości studium Jerzego Jarowieckiego. Badacz omawia tu kolejno współpracę Kolanki z redakcjami podziemnych periodyków „Watra”, „Na Ucho”, „Przegląd Polski”, współudział autorsko-redakcyjny w tworzeniu zbiorów poetyckich *Krwawe i zielone* oraz *Dysonanse*, wreszcie perypetie „Barda” w ostatnim roku jego życia — 1944. Całość uzupełniają bardzo obszerny (s. 101–173) wybór liryków i satyr (częściowo drukowanych po raz pierwszy z autorskiego rękopisu) opatrzonych szczegółowym komentarzem edytorskim oraz liczne ilustracje.

Nasuwa się jednak refleksja, iż Jerzy Jarowiecki, zafascynowany szczegółami tła histo-

rycznego i biografii poety, nieco zbyt mało uwagi poświęcił *stricto* artystycznej stronie jego twórczości. Wprawdzie wierszopisarstwo Kolanki, dalekie od modelu awangardowej wieloznaczności, bliskie natomiast — najogólniej rzecz biorąc — kanonu postskamandryckiego, nie wymaga więc zbyt drobiazgowej egzegezy warsztatowej — monografista okazał się wszakże pod tym względem przesadnie oszczędny, ograniczając się do wskazania głównych wątków tematycznych i chętniej odwołując się do cytatu niż „polonistycznego” komentarza. Nawiasowo rzucona (na s. 25) uwaga o wpływie Tadeusza Peipera na świadomość artystyczną Kolanki nie znajduje, naszym zdaniem, żadnego potwierdzenia w zamieszczonych tekstach literackich.

Bez komentarza pozostawił także autor książki zagadkową informację Stanisława Szczerby o współpracy Kolanki z lwowskim tygodnikiem satyryczno-humorystycznym (s. 66). O jakie pismo chodziło i kiedy właściwie ta współpraca miała miejsce? Warto też zwrócić uwagę, że wiersz *Szkoła Podziemna* cytowany jest w nieco innej wersji w części monograficznej (s. 88) niż w antologijnej (s. 108). Która jest właściwa i ma autorski placet?

Powyższe drobne uwagi i znaki zapytania w żadnym wypadku nie podważają wartości książki Jerzego Jarowieckiego znacząco porządkującej wiedzę o kulturze okupowanego Krakowa, piśmiennictwie czasów wojny, skomplikowanym i pełnym zgrzytów (czasus endeckiej kampanii przeciwko *Dysonansom!*) mechanizmie podziemnego życia artystycznego.

Krzysztof Woźniakowski
Instytut Bibliotekoznawstwa
i Informacji Naukowej
Akademii Pedagogicznej w Krakowie

Jerzy Jarowiecki, *Eugeniusz Kolanko „Bard”*. *Poeta podziemnego Krakowa*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 1999, 206 s., nlb. 1.

Stanisław Frycle

Wartościowa książka o krytyce literatury dla dzieci i młodzieży z lat 1945–1956

Książka Marii Ostasz *Oblicze powojennej krytyki literatury dla dzieci i młodzieży 1945–1956* jest gruntownym studium analitycznym ukazującym drogi rozwojowe współczesnej krytyki literatury dla dzieci i młodzieży w okresie zmian ustrojowych w powojennej Polsce na tle aktualnej polityki kulturalnej państwa.

W rozdziale pierwszym pt. *Miejsce krytyki literatury dla dzieci i młodzieży w życiu literackim lat 1945–1956* autorka przedstawiła statystycznie opisywane zjawiska w krytyce literatury dla dzieci i młodzieży. Pozwoliło jej to ukazać natężenie i częstotliwość wypowiedzi krytycznych o książkach dla młodego pokolenia zamieszczonych w pismach literackich, kulturalnych, kulturalno-społecznych, pedagogicznych i codziennych.



Maria Ostasz

W rozdziale *Sposoby istnienia krytyki* autorka przeszła od ujęcia statystyczno-opisowego do charakterystyki przemian i przewartościowań w literaturze dla dzieci i młodzieży oraz w krytyce literackiej, która towarzyszyła jej rozwojowi. Opisując powojenną myśl krytyczną, podzieliła przy tym jej rozwój na 3 okresy. Okres pierwszy — obejmujący powojenne pięciolecie do Zjazdu Szczecińskiego Pisarzy w 1949 r. — był czasem odbudowy naszego życia literackiego i kontynuacji dawnej tradycji literackiej. W literaturze i krytyce literackiej charakteryzował się autentycznym pluralizmem światopoglądowym i estetycznym.

Przeprowadzona przez Marię Ostasz analiza wypowiedzi krytycznych o literaturze dla dzieci i młodzieży z lat 1945–1949 jest wnikliwa i trafna. Autorka pracy wyeksponowała najistotniejsze problemy, które były przedmiotem literackich dyskusji i polemik, jakie toczyły się wtedy na łamach pism codziennych oraz czasopism społeczno-literackich i kulturalnych. Wyeksponowała przy tym główne kryteria, jakimi posługiwali się krytycy (m.in. K. Kuliczowska, K. Wyka, W. Osterloff, St. Wortman, A. Mikucka i in.) w ocenie książek dla dzieci i młodzieży.

Drugi okres w rozwoju powojennej krytyki literatury dla dzieci i młodzieży, przypadający na lata 1949–1953 (od Zjazdu Szczecińskiego Pisarzy, do pierwszych oznak „odwilży” w ówczesnym życiu politycznym) był okresem uniformizacji życia literackiego i wyraźnego regresu w rozwoju współczesnej myśli krytycznej. Przeszczepiona na nasz grunt, jako jedynie słuszna, metoda realizmu socjalistycznego zubożyła literaturę dla dzieci i młodzieży i zunifikowała myśl krytyczną.

Autorka pracy, analizując wątpliwe „osiągnięcia” literatury dla dzieci i młodzieży tych lat oraz ówczesną myśl krytyczną związaną z tym piśmiennictwem, pisze m.in. o propagandowo-perswazyjnym jej charakterze, o preferowaniu tematyki budownictwa socjalistycznego i procesów produkcyjnych, o tendencyjnym i klasowym oświeclaniu zjawisk

życia współczesnego i propagowaniu walki z „wrogiem klasowym”, mówi także o schematycznej konstrukcji postaci literackich, które dzielono na pozytywne — uczestniczące w budowie socjalizmu — i negatywne, do których zaliczano przeciwników politycznych nowego ładu społecznego. Informuje o eliminacji pierwiastka psychologicznego w kreacji losów ludzkich, które — zdaniem teoretyków realizmu socjalistycznego — zdeterminowane były jedynie uwarunkowaniami ekonomicznymi i polityczno-ideologicznymi. Zwraca również uwagę na zjawiska negowania całej prawie naszej tradycji literackiej, z której eksponowano jedynie to, co służyło prymitywnie pojmowanemu postępowi społecznemu, pisze wreszcie o preferowaniu przekładów z literatury radzieckiej.

Oceniając trzeci okres w rozwoju powojennej krytyki literatury dla dzieci i młodzieży, który przypadł na lata 1953–1956, Maria Ostasz spostrzega korzystne zmiany zachodzące w ówczesnym życiu społeczno-politycznym oraz w polityce kulturalnej państwa. W okresie tzw. „odwilży” w literaturze i krytyce literackiej pojawiły się tendencje do przełamywania ograniczeń i barier zbudowanych przez obowiązującą wszechwładnie poetykę socrealistyczną [...]. Zdaniem autorki pracy, wszystkie pozytywne zjawiska — dbałość o dobry warsztat literacki, o pogłębienie psychologiczne kreowanych postaci literackich i o zaspokojenie potrzeb psychicznych dzieci — zostały zauważone i pozytywnie odnotowane w ówczesnej krytyce literatury dla dzieci i młodzieży. Świadczą o tym wypowiedzi K. Kuliczowskiej, W. Sadkowskiego, I. Słonińskiej, W. Natansona, J. Brzechwy i innych.

Najwartościowszym w sensie poznawczym jest rozdział *Język krytyki*. Charakteryzując cechy swoiste tego języka, w sposób przekonujący udowodniła, że dominowała w nim — głównie w okresie socrealizmu — „nowomowa”. Był to język publicystyki, polityki i propagandy, nastawiony na realizację celów wychowawczo-perswazyjnych. Kwestii

tej, jak dotąd, na gruncie badań poświęconych literaturze dla dzieci i młodzieży i krytyce związanej z tym piśmiennictwem — nikt nie poświęcił wnikliwszej uwagi. Oświetlając to zagadnienie, autorka wniosła indywidualny i znaczący wkład do współczesnej nauki o literaturze dla dzieci i młodzieży.

Maria Ostasz omówiła w swojej książce w sposób wierny i gruntowny wszystkie meandry w rozwoju powojennej literatury dla dzieci i młodzieży oraz towarzyszącej jej myśli krytycznej w latach 1945–1956. Zajęła się głównie funkcją informacyjną, oceniającą i perswazyjną analizowanych wypowiedzi krytycznych, w mniejszym zaś stopniu spełnianą przez nie funkcją orientacyjno-instrukcyjną. Z wywodów autorki wynika, że drogi rozwojowe literatury dla dzieci i młodzieży bardziej uzależnione były od panujących w kraju stosunków politycznych, dominującej ideologii i polityki kulturalnej niż od krytyki literackiej, która ówczesną doktrynę polityczną i obowiązującą ideologię starała się upowszechniać.

Stanisław Frycie

Instytut Filologii Polskiej
Uniwersytetu Warszawskiego

Maria Ostasz, *Oblicze powojennej krytyki literatury dla dzieci i młodzieży 1945–1956*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1999.

Józef Szocki

O nekropolii grodzieńskiej

Miłośników dawnych kresów wschodnich Rzeczypospolitej zainteresuje z pewnością książka Jacka Rozmusa i Jerzego Gordziejew, wydana przez Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie. Autorzy, badacze dziejów najnowszych zajęli się nekropolią grodzieńską.

Cmentarz farny w Grodnie 1792–1939 przypomina nie tylko ludzi tam pochowanych, ale też odwołuje się do wydarzeń związanych

z tą nekropolią¹. Śmierć nie jest dla człowieka kresem wszystkiego. Zostawia on po sobie nie tylko dziedzictwo biologiczne, lecz też kulturowe. Jego plan genetyczny realizuje się w dalszych pokoleniach, a jego twórczość, działanie, wpływ na innych ludzi i pamięć jego osoby nie giną w chwili śmierci. Każdy człowiek, nawet najskromniejszy, zostawia po sobie jakiś ślad. Nie da się go umieścić w granicach narodzin i zgonu; jego życie zamyka się w przeszłości, ale sięga w przyszłość. Człowiekowi do rozwoju potrzebna jest więc tradycja (przeszłość), a także orientacja na to, co transcendentne. Cmentarze przypominają nam to stale. Dzięki nim my żyjący możemy powiedzieć: „wiemy, skąd przyszliśmy i dokąd idziemy”.

„Stary cmentarz katolicki w Grodnie zwany też farnym założony został w roku 1792 — czytamy w książce — jest trzecią po wileńskiej Roscie i cmentarzu Łyczakowskim we Lwowie nekropolią na wschodnich terenach dawnej Rzeczypospolitej. Obok Elizy Orzeszkowej spoczywają tu ziemianie, oficerowie kilku europejskich armii, prezydenci Grodna, urzędnicy, nauczyciele, lekarze, artyści, właściciele sklepów i wielkich zakładów, pokole-



Jerzy Gordziejew z rodziną, obok Jacek Rozmus

nia obywateli nadniemeńskiego grodu. Cmentarz farny jest miejscem przenikania się kultur i realizacji upodobań estetycznych wielonarodowej społeczności miasta na przestrzeni dwóch niemal stuleci². Te słowa są kwintesencją całej książki. Potwierdza to wybrane przez autora motto: „...cmentarz w swojej topografii jest odbiciem całego społeczeństwa, tak jak mapa odtwarza rzeźbę terenu albo krajobraz. A wreszcie cmentarz to muzeum sztuk pięknych” (Phillippe Ariès, *Człowiek i śmierć*)³.

Poszczególne partie książki zmuszają do głębszych refleksji i spostrzeżeń. Interesująca jest próba zrekonstruowania dziejów cmentarza w Grodnie. Jest on starszy od założonych w 1801 krakowskich Rakowic, a tylko dwa lata młodszy od stołecznych Powązek. Wilno miało Rossę w 1796, Lwów — Łyczakowską nekropolię w 1783.

Inicjatorem założenia cmentarza był z pewnością proboszcz grodzieński, ksiądz Józef Muczyński (zm. 4 lutego 1793), kanonik smoleński, doktor teologii, rektor szkół wydziałowych. Biskup Jan Kossakowski po wizytacji w 1805 roku kościołów grodzieńskich tak pisał o tej nekropolii: „Tęgoż dnia, 24 sierpnia, odwiedziłem cmentarz parafialny niedawno założony i obszerny, a już cały grobowcami okryty, między innymi nagrobek panny Tokarzewskiej, która z rozpacz w 22 roku życia własną zabiła się ręką, okropny koniec gwałtownej namiętności przypomina”⁴.

Spotykane na cmentarzu nagrobki to rzeźbiarskie dzieła różnej wartości. Twórcami ich byli tacy mistrzowie, jak: Józef Grzegorz Zaborowski, W. Bobrowski, Bolesław Szyszkiewicz, Wasyl Kaczan, Ignacy Fabian Siłiniwicz, Lewandowiczowie i in.

Autorzy książki wyróżnili zwłaszcza kompozycję Szyszkiewicza przedstawiającą postać na skałach z pobliskiego cmentarza prawosławnego: „Innej prezentującej równie wysoce poziom artystyczny, a kto wie, czy nie mamy tu do czynienia z dziełem najwybitniejszym, jakie wydobyło z piaskowca dłuto grodzieńskiego mistrza, nie znamy. Widzimy oto

młodą, piękną kobietę o subtelnej, pełnej bólu twarzy. Regularne rysy podkreślają przymknięte nieco powieki. Skłoniła lekko głowę, gęste, falujące włosy nieznacznie uniósł wiatr. Artysta przedstawił ją w pozie półsiedzącej. Lewą nogę zgięła w kolanie i oparła o skałę, stopa ginie w fałdach sukni spływającej na głazy wzdłuż rysującej się pod tkaniną prawej nogi, której pięta dotyka krawędzi urwiska. Prawe ramię dziewczyna położyła na otwartym ku patrzącemu wypróchniałym pniu sięgającym jej pod pachę. W zwisającej dłoni trzyma więdnący wianek z wawrzynu i długą odwróconą dymiącą pochodnię. Lewa dłoń spoczywa na udzie, wysuwa się z niej wiązanka róż, nieśmiertelników, dzwonków i traw. Ziola i kłosa pszenicy rosną w spróchniałym drzewie. Przypatrzmy się teraz ubiorowi pięknej żałobnicy: powłóczysta suknia — tunika zapięta jest na piersiach na trzy guziki. Pełne liryzmu studium twarzy o rysach wyraźnie indywidualnych, a nie odkutych z katalogu czy na podstawie oglądanej przez artystę rzeźby sugeruje, że być może Szyszkiewicz przedstawił współczesną mu kobietę. Zwróćmy uwagę na kształtne dłonie”⁵.

Pomnik stoi na grobie zmarłego w 1886 roku Jakowa Antonowicza Pomeraniańskiego. Na wysokości uszkodzonej stopy dziewczyny, pod kłębami dymu wydobywającego się z pochodni umieszczony był duży owalny medalion z jego podobizną. Dziś portret wyrzeźbiony z jasnego piaskowca jest rozbity.

Nagrobki mówią o polskiej historii Grodna, są jej niezwyklej podręcznikiem. Na przykład na jednym z nich wryty został napis:

STANISŁAW NAHORSKI 1826–1896 W TOBIE JA
SAMYM PANIE CZŁOWIEK SMUTNY NADZIEJE
KŁADĘ. TY RACZ O MNIE RADZIĆ
(JAN KOCHANOWSKI) —
ELIZA ORZESZKOWA-NAHORSKA 1841–1910

Przypomina on postać drugiego męża Orzeszkowej, który był postacią popularną w Grodnie: radnym, kandydatem na prezydenta miasta, współorganizatorem Towarzystwa Kredytowego, jego prezesem.

Cmentarz był czynny do połowy lat siedemdziesiątych naszego wieku, kiedy decyzją władz został zamknięty. Nekropolia nie jest uznana za zabytek. Popada więc w ruinę. „Tylko Niemen płynie, jak kiedyś” — piszą autorzy książki.

Pracę uzupełniają wykaz pochowanych na cmentarzu farnym i liczne ilustracje.

Wdzięczni autorom za sugestywny opis jednej z największych nekropolii kresów wschodnich Rzeczypospolitej dostrzegamy jednak brak tła historycznego, sprawiający wrażenie zawieszenia tematu w próżni. Fakt, że zmarli, ich biografie oraz nekropolia to też historia nie zmienia stanu rzeczy.

Józef Szocki

Instytut Bibliotekoznawstwa i Informatyki
Naukowej Akademii Pedagogicznej
w Krakowie

¹ Jacek Rozmus, Jerzy Gordziejew, *Cmentarz farny w Grodnie 1792–1939*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków, s. 122 + 77 il.

² Tamże, s. 7.

³ Tamże.

⁴ J. Kurczewski, *Biskupstwo wileńskie*, Wilno 1912, s. 528.

⁵ J. Rozmus, J. Gordziejew, op. cit. s. 55.

Urszula Lisowska

Wspomnienia Bolesława Faron

Nakładem Wydawnictwa Edukacyjnego ukazał się interesujący zbiór szkiców Bolesława Faron pt. *Powrót do korzeni*. Książka ta jest opowieścią o rodzinnej wsi autora, o najbliższych, którzy do końca pozostaną w jego sercu, o ludziach, którzy na zawsze wpisali się w pejzaż Czarnego Potoku i okolic. Historia Czarnego Potoku zawarta jest przede wszystkim we wspomnieniach *Rodzinne gniazdo* i „*Suśnię*” już nie dymią. W pierwszym szkicu autor ukazuje zmiany, jakie zaszły w rodzinnej wsi

w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat, w drugim wspomina m.in. stare „suśnię” (suszarnie sliwek) i dawny sposób suszenia sliw, przy którym skupiało się życie towarzyskie wsi.

Wiele miejsca zajmują wspomnienia o mieszkańcach Czarnego Potoku i jego okolic. Autor nie zapomina o nauczycielce swoich rodziców i animatorce życia kulturalnego Wiktorii Wiśniewskiej. Pod wpływem Marii Kownackiej powstało wspomnienie o Stanisławie Wilkowiczu, pionierze sadownictwa w Łącku; szkicu portretowego doczekał się także nowosądecki malarz Bolesław Barbacki.



Bolesław Faron

Fot. Małgorzata Kornaga

Autor z wielką sympatią wspomina swoich przyjaciół: lekarza Andrzeja Stępniewskiego, czy Tadeusza Cyconia-Michorowskiego, przez wielu mieszkańców uważanego za „odmieńca”.

Historię rodziny i jej domu Bolesław Faron zawarł w szkicach *Historia zamknięta w starej skrzyni*, *Zbudować dom* i *Śmierć matki*, w których wyczuwa się emocje związane ze wspomnieniami o rodzicach. W retrospekcjach autora ważne miejsce zajmuje także II wojna światowa. W szkicach *Okupacyjne zimy*.

Impresje i Pamiętnik Weronki ukazane zostały kontakty wsi z Niemcami, partyzantami radzieckimi, a także współpraca mieszkańców Czarnego Potoku z Batalionami Chłopskimi.

Ze wspomnień osobistych poznamy losy autora, który w wieku trzynastu lat opuścił dom rodzinny i rozpoczyna naukę w I Liceum Ogólnokształcącym im. J. Długosza w Nowym Sączu. Towarzyszymy mu w czasie studiów w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie; uczestniczymy w późniejszym życiu zawodowym. B. Faron wymienia swoich sądeckich polonistów, którzy odegrali niebagatelną rolę w jego życiu: Marię Hebenstreit, Zofię Oleksównę, Eugeniusza Pawłowskiego i Antoniego Sitka, ukazuje także wpływ Władysława Orkana i jego twórczości na wybór własnej drogi życiowej. We wspomnieniowym tomiku znajduje się Aneks, zawierający artykuł Andrzeja Zięby, będący przedrukiem z „Nowej Wsi”, pt. *Dwie drogi do siebie* oraz tekst wystąpienia Jerzego S. Ossowskiego w Salonie Literackim Jana Poprawy w Teatrze Bagatela w Krakowie w dniu 27 lutego 1997 r. z okazji sześćdziesiątej rocznicy urodzin profesora — *Nauczyciel nauczycieli*. Artykuł A. Zięby to porównanie dróg dwóch braci, z których „droga starszego brata jest funkcją wyboru, droga młodszego brata jest funkcją ko-

niecności”, zaś wystąpienie Jerzego Ossowskiego przybliży nam życie i twórczość naukową Bolesława Farona.

W omawianych szkicach można wyczuć tęsknotę za domem rodzinnym, dzieciństwem, poczucie nieuchronności losu i przemijania, które zaznaczają się nie tylko w sferze życia ludzkiego, ale także w tradycji i zwyczajach. Z wyroku tego losu umiera stary świat, rzeczywistość, którą autor za wszelką cenę usiłuje ocalić w swoich wspomnieniach.

Autor zauważa, że w jego życiu dopatrywano się często podobieństw do biografii Stanisława Pigionia. Podkreśla w związku z tym, że *Powrót do korzeni* to jednak nie naśladownictwo książki S. Pigionia *Z Komborni w świat*: „moją intencją było podzielenie się z czytelnikiem paroma refleksjami, wspomnieniami, nie zaś pisanie ani własnej, ani mojego pokolenia biografii”.

B. Faron wielokrotnie mówi o wpływie Władysława Orkana na swoje życie. Przykładem tego jest dewiza jego życia wzięta ze *Wskazań dla synów Podhala* Władysława Orkana: „Nie przecinaj korzeni łączących cię z rodzinną ziemią, choćbyś na końcu świata się znalazł”. Autor książki tych więzi nie przeciął.

Urszula Lisowska

„Spotkania z podręcznikiem szkolnym”

Inicjatorem i organizatorem „Spotkań z podręcznikiem szkolnym” była Akademia Pedagogiczna i księgarnia „Academicus”. Odbyły się one w budynku Uczelni przy ulicy Podchorążych w dniach 11–14 maja 2000 r. i miały na celu pomóc nauczycielom w poznaniu i wyborze podręczników szkolnych w nauczaniu zintegrowanym. Obejmowały propozycje podręcznikowe i programy nauczania dla wychowawców przedszkoli, nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i szkół średnich. W spotkaniach uczestniczyli prawie wszyscy wydawcy podręczników i pomocy szkolnych z terenu całego kraju — 37 wydawców, około tysiąca nauczycieli.

Zorganizowano 40 spotkań autorskich, w których udział wzięło 50 autorów. Spotka-

nia te cieszyły się dużym zainteresowaniem nauczycieli i studentów. Towarzyszyły temu warsztaty metodyczne, kiermasz podręczników szkolnych i promocje książek naszych pracowników. Z czytelnikami spotkali się między innymi autorzy przygotowanej pod redakcją prof. Feliksa Kiryka monografii *Kamieniec Podolski. Studia z dziejów miasta i regionu* oraz prof. Jacek Chrobaczyński, autor książki wydanej przez Krajową Agencję Wydawniczą o więźniu Łubianki, ministrze Adamie Bieniu.

„Spotkania z podręcznikiem szkolnym” były doskonałą promocją naszej uczelni, jako organizatora i promotora postępu edukacyjnego. Szczególne podziękowania należą się Marioli Wierzbak i Małgorzacie Tatarczuch oraz doktorowi Tadeuszowi Ślęzakowi za pomysł i wyjątkową sprawność organizacyjną.

CM



Fot. Marian Pasternak

Nowości Wydawnictwa Naukowego Akademii Pedagogicznej

ul. Studencka 5
31-116 Kraków
tel./fax (012) 430-09-83
tel. (012) 422-00-44 w. 301

Kamieniec Podolski

Studia z dziejów miasta i regionu, t. I

FELIKS KIRYK (RED.)

Instytut Historii

Godne podkreślenia jest, że wszystkie artykuły mają charakter pionierski zarówno jeśli idzie o ich walory naukowe, jak również niesłychanie ważne świadectwo współpracy polsko-ukraińskiej. Prace historyków wnoszą wiele zupełnie nieznanych faktów i uwag interpretacyjnych, dotyczących tak mało znanego terenu, jakim jest Podole.

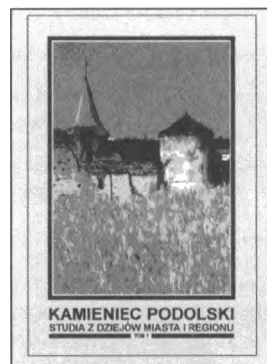
Wiktor Zin, Politechnika Krakowska

Studia na temat Kamieńca Podolskiego i Podola obejmują artykuły przedstawione w formie referatów na polsko-ukraińskiej konferencji naukowej, która odbyła się w 1997 roku w Krakowie. Praca grona polskich i ukraińskich naukowców, reprezentujących bardzo różne obszary zainteresowań i postawy badawcze, umożliwiła powstanie opracowania o szerokim spektrum problemowym, w którym na rzetelnym tle historycznym można znaleźć rozdział zarówno o kamienieckich opryszkach, jak i o dziejach średniowiecznego Kościoła na Podolu.

AUTORZY ARTYKUŁÓW: Janusz Kurtyka, Andrzej Jureczko, Feliks Kiryk, Marek Łukacz, Tadeusz M. Trajdos, Piotr Borek, Stanisław Grzybowski, Dariusz Kołodziejczyk, Roman Pelczar, Bożena Popiolek, Walery Stepankow, Jerzy Motylewicz, Marian Wolski, Lew Ważenow, Jolanta Sroczyńska, Eugenia Sochacka, Jan Janczykowski, Janusz Rymśa, Jacek Czubiński

ZAKRES TEMATYCZNY: historia Polski, architektura, urbanistyka, historia sztuki

format B5, 380 s. + 140 s. ilustracji



Roland Barthes — Gilbert Durand
Wizje pluralizmu kultury

STANISŁAW JASIONOWICZ
 Instytut Neofilologii

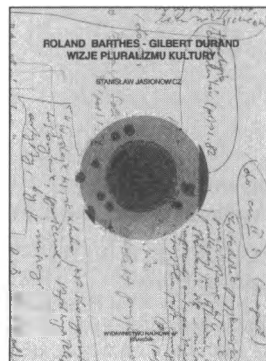
Rzetelnie przygotowana, myślowo dojrzała, zawierająca kompetentną wiedzę i bardzo inteligentną interpretację. Polskiemu czytelnikowi szukającemu odpowiedzi na pytania o impas kultury Zachodu i drogi poszukiwania nowego humanizmu XXI wieku dostarczy nie tylko solidnej wiedzy nt. twórczości dwu czołowych francuskich teoretyków kultury, ale również bogatego materiału do własnych przemyśleń.

Regina Bochenek-Franczak, Uniwersytet Jagielloński

Prezentacja sylwetek i twórczości dwóch wybitnych przedstawicieli francuskiej humanistyki drugiej połowy XX wieku, którzy — obok takich myślicieli jak Foucault, Derrida czy Ricoeur — mają najwięcej do powiedzenia na temat kształtu współczesnej kultury oraz źródeł tej tożsamości. Autor przedstawia rozwój myśli obu badaczy, próbując jednocześnie dostrzec „miejsca wspólne” ich koncepcji. Część pracy poświęcona jest rozważeniu niektórych aspektów literatury nowoczesnej na tle prezentowanych przez Barthes'a i Duranda sposobów jej krytycznego ujmowania. Książka zawiera bibliografię prac obu teoretyków kultury oraz obszerną bibliografię przedmiotową.

ZAKRES TEMATYCZNY: historia i teoria literatury, krytyka literacka, antropologia i teoria kultury, lingwistyka

Format A5, 150 s. Prace Monograficzne nr 270



Uważne czytanie
W kręgu liryki XX wieku

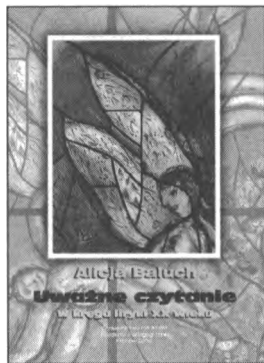
ALICJA BALUCH
 Instytut Filologii Polskiej

Na tle publikowanych obecnie pozycji z „pogranicza” — przeznaczonych dla nauczyciela, ucznia i studenta, rzecz Alicji Baluch wyróżnia się poziomem, ciekawym dyskursem, nie podpira się pytaniami pomocniczymi i nie proponuje zagadek, tylko — a raczej przede wszystkim — „uważne czytanie”, sprawność zanikającą, którą koniecznie należy podtrzymywać.

Marta Wyka, Uniwersytet Jagielloński

Książka zawiera szkice poświęcone interpretacji wybranych tekstów z liryki XX wieku, cechujących się różnorodnością użytych przez poetów języków. Omawiając sposoby uważnego czytania autorka korzysta z doświadczeń intertekstualizmu, psychoanalizy, krytyki tematycznej i feministycznej, stylów odbioru, korespondencji sztuk, palimpsestów i medytacji przez literaturę.

ZAWARTOŚĆ: „Przekroje” poetyckie — od Trembeckiego do Grochowiaka; Obrazy, które „przyciągają” u Herberta; Czytać — w coraz głębszych



głębiach, czyli o stylach odbioru „Psalmu o nożu w plecach” Tadeusza Nowaka; *Ut pictura poesis* u Ważyka; Artystyczna „dwujęzyczność” Tytusa Czyżewskiego; O *Pastoralkach* Tytusa Czyżewskiego na tle formizmu; Poetyka snu w wierszach dla Reni Brunona Jasieńskiego; Liryka ciszy i mijania Józefa Andrzeja Frasika; Życie zamyka się jak księga w twórczości poetyckiej Stanisława Ciesielczuka; O „baranku” Tadeusza Różewicza; Okruchy dzieciństwa w *Wierszach z lat osiemdziesiątych* Juliana Kornhausera; W kręgu poetycko-państwowym — na podstawie wierszy Wisławy Szymborskiej; Dziecięcość jako kategoria estetyczna — poezja Kazimierza Iłakowiczówny; Wiersze medytacyjne Joanny Kulmowej; Ekspresja kobiecej odmienności — Alicja Ungeheuer-Gołąb, poetka nieznana; Wybrane wiersze Aleksandra Jasickiego

ZAKRES TEMATYCZNY: poezja polska, historia i teoria literatury, krytyka literacka

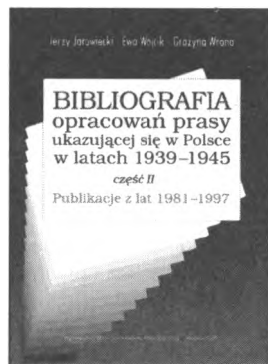
format A5, 104 s., Prace Monograficzne nr 286

**Bibliografia opracowań prasy ukazującej się
w Polsce w latach 1939–1945
Cz. II: Publikacje z lat 1981–1997**

JERZY JAROWIECKI, GRAŻYNA WRONA, EWA WÓJCİK
Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej

Praca jest dużym osiągnięciem naukowo-bibliograficznym. Tak pod względem merytorycznym, jak i formalno-bibliograficznym spełnia wysokie wymagania stawiane przed tego typu pracami naukowymi.

Adam Jarosz, Uniwersytet Śląski



Bibliografia, ze względu na ogromną wartość dokumentacyjną, jest bogatym i uporządkowanym źródłem informacji o stanie badań nad, nie tylko polską (uwzględniono też opracowania o prasie żydowskiej) prasą konspiracyjną lat 1939–1945. Pierwsza część tej publikacji ukazała się w 1992 r.

ZAWARTOŚĆ TOMU: I. Bibliografia i pomocnicze źródła informacji, II. Hitlerowska polityka kulturalna, prasowa i oświatowa w okupowanej Polsce, III. Prasa lat wojny i okupacji, IV. Prasa konspiracyjna poszczególnych ugrupowań politycznych oraz organizacji wojskowych, V. Wybrane problemy na łamach prasy konspiracyjnej, VI. Drukowanie konspiracyjne, VII. Kolportaż prasy podziemnej, VIII. Prasa Powstania Warszawskiego, IX. Prasa konspiracyjna w różnych rejonach kraju, X. Dzieje tajnego dziennikarstwa, XI. Zbiory i wystawy prasy podziemnej, XII. Zjazd Związku Pracowników Prasy Podziemnej, XIII. Radio.

ZAKRES TEMATYCZNY: prasoznawstwo, dziennikarstwo, historia Polski

Format B5, 244 s.

Leksykon dziejów ludności żydowskiej Kielc 1789–1999

KRZYSZTOF URBAŃSKI
Instytut Nauk Społecznych

Leksykony, słowniki biograficzne, kalendaria chronologiczne i encyklopedie tematyczne robią w ostatnich latach zawrotną karierę, stają się codziennym narzędziem pracy uczniów, studentów, nauczycieli i badaczy. Należy więc z zadowoleniem przyjąć opracowany przez Krzysztofa Urbańskiego „Leksykon”. Do takiego kompendium wiedzy sięgać się będzie chętnie.

Regina Renz, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Kielce

Leksykon składa się z kilkuset haseł rzeczowych oraz biogramów. Zawiera bogactwo informacji o najważniejszych wydarzeniach politycznych, gospodarczych, kulturalno-oświatowych i społecznych, instytucjach oraz organizacjach żydowskich, a także o zabytkach materialnych od końca XVIII wieku po czasy współczesne oraz o postaciach mających istotny wpływ na dzieje Kielc w ciągu ostatnich dwóch stuleci.

ZAKRES TEMATYCZNY: historia Polski, biografie, judaizm

format B5, 82 ilustracje



Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu

BOŻENA MUCHACKA
Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej

Niewiele jest prac, które wiążą osiągnięcia pedagogiki w zakresie form pracy z dzieckiem z osiągnięciami psychologii rozwojowej oraz ukazują rolę oddziaływań edukacyjnych dla rozwoju dziecka. Taką właśnie pracą jest książka Bożeny Muchackiej.

Maria Kielar-Turska, Uniwersytet Jagielloński

W pracy podjęto próbę określenia funkcji i rezultatów oddziaływań stymulacyjnych na aktywność poznawczą dzieci. W szczególności opracowanie dotyczy metod pracy w zakresie organizowania się u dzieci wiedzy o zjawiskach przyrody nieożywionej pod wpływem oddziaływań stymulacyjnych. Przedmiotem dociekań była chęć przekonania się, w jakim stopniu można wpływać na rozwój poznawczy przez oddziaływanie z zewnątrz.

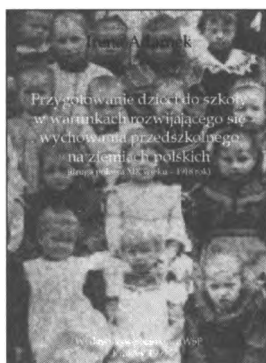
ZAKRES TEMATYCZNY: pedagogika, psychologia

format B5, 180 s. + 54 nlb., Prace Monograficzne nr 268

**Przygotowanie dzieci do szkoły
w warunkach rozwijającego się wychowania przedszkolnego
na ziemiach polskich
(druga połowa XIX wieku — 1918 rok)**

IRENA ADAMEK

Zakład Wychowania Przedszkolnego i Wczesnoszkolnego



Praca jest dziełem udanym zarówno pod względem poznawczym, naukowym, jak i praktycznym, metodycznym, co w książkach pedagogicznych ma duże znaczenie. Autorka wykazała umiejętności badań historycznych i badań eksperymentalnych; te drugie w pedagogice są wysoko cenione, ale ich realizacja jest trudna.

Stanisław Palka, Uniwersytet Jagielloński

Praca oddaje specyfikę rozwijania się systemu wychowania przedszkolnego w Polsce. Część pierwsza ma charakter monografii z dziedziny wychowania przedszkolnego na przełomie XIX i XX wieku, część druga obejmuje opis założeń metodologicznych i wyników badań eksperymentalnych prowadzonych współcześnie, a dotyczących przydatności i aktualności niektórych idei oraz metod wychowania i przygotowywania dzieci do szkoły, zaczerpniętych z przeszłości polskiego dorobku pedagogiki przedszkolnej.

ZAKRES TEMATYCZNY: pedagogika, oświata, szkolnictwo

format B5, 382 s. + 36 nlb., Prace Monograficzne nr 265

Studies on Empathy

MARIA KLIŚ, JOANNA KOSSEWSKA

Katedra Psychologii

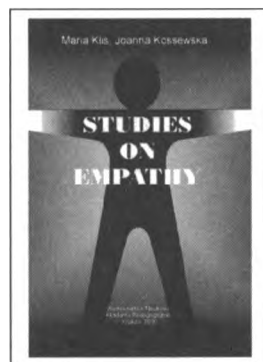
Praca ma pionierski charakter na gruncie polskim ze względu na swoją wszechstronność i dobry warsztat metodologiczny. Należy podkreślić zarówno jej wartość poznawczą (weryfikacja różnych modeli teoretycznych empatii), jak i praktyczną (proponuje treningu empatycznego jako sposobu zapobiegania niszczącym psychicznie efektom wypalenia zawodowego).

Janusz Czapiński, Uniwersytet Warszawski

Poszczególne rozdziały książki traktują o empatii jako zjawisku występującym w interakcjach społecznych studentów pedagogiki specjalnej, roli empatii jako predyktora postaw wobec integracji edukacyjnej dzieci niepełnosprawnych, związku empatii z wypaleniem zawodowym nauczycieli oraz z cechami ich osobowości i temperamentu, związkach empatii ze stanami depresyjnymi dzieci przedszkolnych i z wypełnianiem ról uczniowskich przez młodszą młodzież szkolną oraz o roli empatii w funkcjonowaniu zawodowym menedżerów.

ZAKRES TEMATYCZNY: psychologia, szkolnictwo

format A5, 116 s., Prace Monograficzne nr 287



Podstawy Psychologii.**Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich****WŁADYSŁAWA PILECKA, GRAŻYNA RUDKOWSKA,
LESZEK WRONA (Red.)****Katedra Psychologii**

Tak więc już sam przegląd zawartości tego dzieła zapewnia, że jest ono potrzebne i dobrze pomyślane... Nie mam wątpliwości, że podręcznik ten stanowi kompendium wiedzy psychologicznej starannie dobranej, z uwzględnieniem najnowszych poglądów...

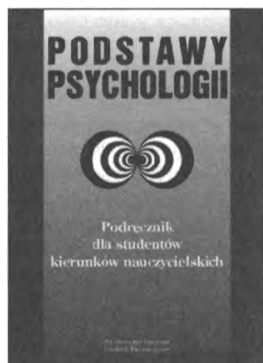
Witold Dobrołowicz, Uniwersytet Warszawski

Podręcznik obejmuje podstawy wiedzy psychologicznej przydatnej nie tylko nauczycielowi, ale i wszystkim zainteresowanym psychologią i jej zastosowaniem. Czytelnikowi proponuje współczesne ujęcie procesów psychicznych, różnic indywidualnych oraz mechanizmów funkcjonowania człowieka w różnorodnych sytuacjach. Każdemu rozdziałowi towarzyszy komentarz wskazujący możliwości praktycznego zastosowania wiedzy psychologicznej w sytuacjach szkolnych i w życiu codziennym. Lektura *Podstaw Psychologii* ułatwi zainteresowanym sięgnięcie do bardziej zaawansowanych prac psychologicznych, traktujących o prawidłowościach funkcjonowania człowieka i możliwościach kierowania własnym rozwojem.

AUTORZY ROZDZIAŁÓW: Krystyna Barańska-Dębiec, Antoni Borowiec, Anna Czajkowska, Wojciech Czajkowski, Elżbieta Głowacka, Maria Kliś, Joanna Kossewska, Jerzy Kulczycki, Alicja Maurer, Władysława Pilecka, Melania Pitucha, Michał Płaczynka, Grażyna Rudkowska, Teresa Samek, Leszek Wrona, Helena Wrona-Polańska

ZAKRES TEMATYCZNY: psychologia ogólna, elementy psychologii rozwojowej i wychowawczej, psychologia społeczna, elementy psychologii klinicznej, metody poznawania ucznia

Format B5, 598 s.

**Paris en France et ailleurs, jadis et aujourd'hui****Red. RYSZARD SIWEK****Instytut Neofilologii**

Zbiór 21 artykułów międzynarodowej konferencji, w których zaprezentowano rozległą, różnorodną i ważną tematykę z zakresu literatury trzech wieków: od II połowy XVIII wieku po czasy współczesne. Punktem odniesienia, a zarazem centrum rozważań każdego tekstu jest Paryż.

AUTORZY ARTYKUŁÓW: Pierre Halen, Daniele Chauvin, Paul Aron, Francois Rosset, Elena Ricci, Alain van Crugten, Regina Lubas-Bartoszyńska, Anne-Rosine Delbart, Gilbert Bosetti, Marie-Jose Hoyet, Maria Gubińska, Regina Bochenek-Franczakowa, Valérie van Crugten-André, Barbara Sosień, Jerzy Brzozowski, Jerzy Lis, Ewa Andruszko, Wacław Rapak, André Siganos, Teresa Kwaśna, Jan Prokop

Format B5, 172 s.



Analiza funkcjonalna Notatki do wykładu

JACEK CHMIELIŃSKI
Instytut Matematyki



Książka zawiera notatki do wykładów przedstawianych studentom matematyki w krakowskiej Akademii Pedagogicznej. Głównym celem *Notatek* jest ułatwienie pierwszego kontaktu z przedmiotem, poprzez wyselekcjonowanie obowiązującego *pensum*, dostosowanego do programu studiów.

ZAWARTOŚĆ: 1. Przestrzenie liniowo-topologiczne, 2. Przestrzenie Banacha, 3. Przestrzenie Hilberta, 4. Operatory liniowe ciągłe, 5. Zastosowania odwzorowań liniowych, A. Twierdzenia o punkcie stałym, B. Izometrie, C. Notki biograficzne, Spis literatury, Skorowidz nazw i oznaczeń

Format B5, 236 s.

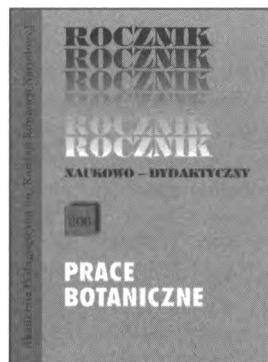
Prace Botaniczne IV

MARIAN ZAKRZEWSKI, ANDRZEJ KORNAŚ (Red.)
Instytut Biologii

Zawarte w zeszycie artykuły przynoszą wiele cennych informacji na temat kariologii *Triticale*, cyklu życiowego komórek, mitozy, zaburzeń mitotycznych powstających pod wpływem różnych czynników chemicznych i fizycznych. Są też bogatym źródłem wiedzy metodycznej na temat technik cytologicznych. Na uwagę zasługuje interesująca dokumentacja fotograficzna — można na jej podstawie uczyć się rozpoznawać różne typy zaburzeń cytologicznych.

AUTORZY: Mieczysław Rozmus, Maria Drewniak, Andrzej Kornaś, Marian Kobrzyński, Józef Krawczyk, Mirosław Krzuś,

Format B5, 132 s., *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny AP*, zeszyt 206



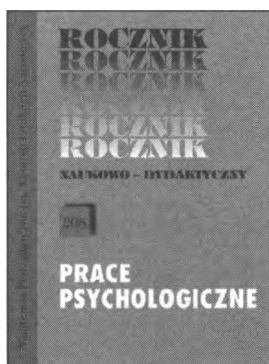
Prace Psychologiczne VII

WŁADYSŁAWA PILECKA, ALICJA MAURER (Red.)
Katedra Psychologii

W książce znalazło się 11 artykułów ujętych w dwóch częściach, zatytułowanych: *Z zagadnień psychologii rozwoju i edukacji dziecka* oraz *Z zagadnień psychologii osobowości*. Autorzy omawiają wybrane problemy rozwoju, wychowania i nauczania dzieci pełnosprawnych oraz dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Koncentrują się również wokół zagadnienia wzajemnych powiązań pomiędzy cechami osobowości a psychospołecznym funkcjonowaniem człowieka.

AUTORZY ARTKUŁÓW: Maria Kliś, Małgorzata Tatała, Grażyna Rudkowska, Władysława Pilecka, Joanna Kossewska, Krzysztof Gerc, Jan Przetacznik, Helena Wrona Polańska, Wojciech Czajkowski

Format B5, 136 s., *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny AP*, zeszyt 205





Sowremiennyye rieligioznyje tieczienija w Rosji

GRAŻYNA SKOWROŃSKA-PŁACZYNTA, ELIZAVETA KANOWA
Instytut Filologii Rosyjskiej

Skrypt, w którym autorki prezentują informacje o różnych ugrupowaniach religijnych, historii ich powstania i współczesnej ekspansji, próbując ułatwić zrozumienie dzisiejszej, obfitującej w sprzeczności sytuacji życia duchowego Rosji. Publikacja wykorzystuje najnowsze informacje prasowe i opracowania.

Format B5, 40s.

Nowoczesna szkoła

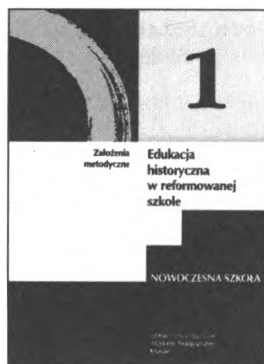
redakcja naukowa Tadeusz Budrewicz

Opinie — propozycje — prognozy
Organizacja pracy dydaktycznej
Rozwiązania metodyczne i praktyczne

wskazówki programowe
plany nauczania
projekty zajęć

szkoła podstawowa
gimnazjum
liceum

Nowa seria wydawnicza będąca odpowiedzią na wyzwania nowoczesnej edukacji szkolnej. Poszczególne tomy zawierać będą refleksje nad reformą edukacji w szkole podstawowej i średniej w zakresie pracy dydaktycznej oraz wychowawczej w odniesieniu do wszystkich przedmiotów, bloków przedmiotowych, ścieżek edukacyjnych i cykli tematycznych. Znajdą się w nich również propozycje ciekawych rozwiązań praktycznych, które ułatwią z pewnością pracę nauczycieli.



Wkrótce:

Edukacja historyczna w zreformowanej szkole. Założenia metodyczne, red. Alojzy Zielecki
Edukacja historyczna w zreformowanej szkole. Propozycje rozwiązań praktycznych, red. Alojzy Zielecki
Geografia w reformowanym systemie szkolnictwa, red. Zbigniew Ziolo

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!



O malarstwie Wojciecha Kubiczka
pisze Stanisław Sobolewski.



MIKI

PRZEDSIĘBIORSTWO
WIELOBRANŻOWE

SZEROKI ZAKRES USŁUG PROEKOLOGICZNYCH I PORZĄDKOWYCH

- segregacja i odzysk surowców wtórnych
- doradztwo, diagnostyka, wykonawstwo
i utrzymanie sieci kanalizacyjnych
- kompleksowe utrzymanie czystości
oraz rekultywacja terenów przemysłowych
- odbiór i segregacja odpadów komunalnych

30-375 Kraków,
ul. Podgórk Tynieckie 103
tel./fax (012) 267 57 98
0501 327 752