

Pismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie

ISSN 1509-6726

konspekt

nr 11

lato 2002

*** Rozmowy Konspektu:**

Orkiestra Klubu Pomocnych Serc
rozmowa z Jerzym Owsakiem

Polonista w Wilnie

rozmowa z profesorem Tadeuszem Bujnickim

*** Gość Konspektu** – profesor Andrzej Pelczar,
przewodniczący Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego

*** Dydaktyka**

Barbara Kamińska-Czubała

Czy internet zmienia akademicką dydaktykę?

KONSPEKT W INTERECIE
www.wsp.krakow.pl/konspekt

Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej

**ul. Studencka 5
31-116 Kraków
tel./fax (012) 430 09 83
e-mail: wydawnictwo@wsp.krakow.pl**

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 przysyłamy aktualny katalog

Zakończenie trzeciego roku istnienia naszego pisma zbiega się z początkiem kadencji nowych władz Uczelni. Wyniki niedawno przeprowadzonych wyborów pokazują wyraźnie, że i plany, i dowodzące ich konsekwentnej realizacji działania rektora prof. Michała Sliwy spotykają się z szerokim poparciem naszej społeczności akademickiej. Stali czytelnicy „Konspektu” z pewnością zauważyli, że od pierwszego numeru pisma staramy się sumiennie informować o zmianach, jakie zachodzą w Uczelni. Jako redaktorzy zazwyczaj powstrzymujemy się od ich oceniania, uważając, że prawo od tego mają przede wszystkim nasi czytelnicy, bo to z myślą o nich, a nie o nas, paru osobach, które zdecydowały się pracować w redakcji, postanowiono stworzyć „Konspekt”. Po raz kolejny więc zachęcamy do korzystania z jego łamów, adresując tę prośbę do wszystkich zainteresowanych, zarówno pracowników, jak i studentów. Naszą ambicją nie jest również podpowiadanie uczelnianym władzom, co i jak powinny robić. Z drugiej strony jednak nie chcielibyśmy ukrywać nadziei, że przynajmniej w niektórych tekstach — w tym numerze np. w ważnym artykule Barbary Kamińskiej-Czubaty — osoby odpowiedzialne za przyszłość Uczelni znajdą inspirację do działań, które służą jej modernizacji. Skoro nawiązaliśmy do zawartości bieżącego numeru, warto dodać, że w jego przygotowaniu wyjątkowo duży udział mieli studenci, nawiasem mówiąc — wypowiadający się nie tylko na temat spraw, które ich bezpośrednio dotyczą. Świadczą o tym artykuły Marzeny Stawczyk, rocznicowej absolwentki Studium Dziennikarskiego AP, srogiego recenzenta uczelnianej strony w internecie — Brunona Michalskiego, liryczno-ironicznej kronikarki życia naukowego IFP Katarzyny Przebindy, a także Marzeny Zychowskiej, Agnieszki Mąki i Łukasza Derendy. Cieszy nas to ogromnie i liczymy, że grono studentów współpracowników będzie się stale poszerzać.

Redakcja

Konspekt

numer 11



Pismo Akademii Pedagogicznej
Im. Komisji Edukacji Narodowej
<http://www.wsp.krakow.pl/konspekt>

30-084 Kraków

ul. Podchorążych 2, pok. 7p

tel. (0-12) 662, w. 6128

fax: (0-12) 635 88 85

e-mail: konspekt@wsp.krakow.pl

RADA PROGRAMOWA

prof. Henryk W. Żaliński

— przewodniczący

prof. Tadeusz Budrewicz

prof. Jacek Chrobaczyński

dr Edward Chudziński

prof. Zbigniew Długosz

dr Czesław Michalski

prof. Ryszard Pado

prof. Helena Siwek

prof. Stanisław Sobolewski

REDAKCJA

Bogusław Gryszkiewicz

(redaktor naczelny)

Henryk Czubała

Iwona Pietrkiewicz

Michał Zięba

Aneta Wójcik (sekretariat,

pok. 37b, tel. 662, w. 6012)

WSPÓŁPRACA

Marek Glogier, Marek Karwala,

Urszula Lisowska, Czesław Michalski,

Janusz Morbitzer, Mirosław Oset

ZDJĘCIA

Marian Pasternak

Mieczysław Więclawek

WERSJA ON-LINE

Stanisław Skórka

WYDAWCA

Akademia Pedagogiczna im. KEN

w Krakowie, ul. Podchorążych 2

DRUK

Wydawnictwo Naukowe AP

31-116 Kraków, ul. Studencka 5

tel./fax (0-12) 430 09 83

e-mail: wydawnictwo@wsp.krakow.pl

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

SKŁAD

Krzysztof Porosło

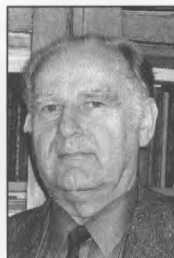
PROJEKT OKŁADKI

Aleksander Pieniek

Redakcja zastrzega sobie prawo do
skręcania tekstów i zmian redakcyjnych.
Proponując reklam i ogłoszeń prosimy
przekazywać na adres redakcji

5 GOŚĆ KONSPEKTU

Polskie uczelnie muszą odnaleźć się w sytuacji szybkiego „umiędzynaradawienia” studiów. Współpraca uczonych i nauczycieli akademickich jest chyba na zadowalającym poziomie. Najistotniejszym wyzwaniem jest konieczność zwiększenia wymiany studentów z uczelniami zagranicznymi — mówi profesor **Andrzej Pelczar**, przewodniczący Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego



23 ROZMOWA KONSPEKTU

Wilno to kopalnia tematów historyczno-literackich, a nieprzebadanych materiałów jest mnóstwo — o swych wileńskich fascynacjach opowiada profesor **Tadeusz Bujnicki**, kierownik Katedry Kultury Literackiej Pogramicza UJ



43 ESSEJ

Konsument żyjący w społeczeństwie konsumpcyjnym zdecydowanie różni się od konsumentów ze wszystkich istniejących dotąd społeczeństw, nie tylko bowiem nie potrafi oddzielić życia od konsumpcji, ale nawet zdaje się nie odczuwać takiej potrzeby — składniki etosu konsumpcyjnego analizuje **Antonina Sebesta**

50 DYDAKTYKA

Kursy on-line stosowane z umiarem w dydaktyce wybranych przedmiotów przynoszą oczekiwane i pozytywne rezultaty, ale całkowita rezygnacja z bezpośrednich, werbalnych form akademickiej komunikacji musi budzić poważne wątpliwości — pisze **Barbara Kamińska-Czubała**

68 DYDAKTYKA

Zabawa i zabawka jako produkty cywilizacji nie powinny przyczyniać się do zubożenia kultury — pisze **Egon Schmuck** z Uniwersytetu w Erfurcie, sekretarz generalny International Council for Children's Play

**139 KSIĄŻKA, KTÓRĄ CZYTAM**

Jest ciekawe, a zwłaszcza pouczające, poznawanie własnej historii, oglądanej i opowiadanej oczami obserwatora utożsamiającego się z innymi jej uczestnikami i przyjmującego inny punkt widzenia na te same wydarzenia, procesy, postacie — stwierdza

Janusz A. Majcherek w związku z książką Sokrata Janowicza *Nasze tysiąc lat*

150 KSIĄŻKI PRZEDSTAWIAJĄ

Danuta Bienkowska, Jerzy Jarzębski, Andrzej Warmiński, Stanisław Cygan, Tadeusz Aleksander, Ewa Bielenda, Sylwester Dziki, Marzena Knap, Janusz Morbitzer

KONSPEKT W INTERNECIE

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

- 13 NOWE WŁADZE UCZELNI
- 15 ORKIESTRA KLUBU POMOCNYCH SERC. Z Jerzym Owsakiem rozmawia
Marzena Stawczyk
- 21 Mirosław Oset ŚWIĘTO UCZELNI
- 28 Mirosław Oset Z PRAC SENATU AP
- 30 Józef Hampel MARIAN TYROWICZ (1902–1989). UCZONY I NAUCZYCIEL HISTORII
- 33 Czesław Majorek WSPOMNIENIE O STYLU NAUCZANIA MARIANA TYROWICZA
- 38 Marta Karamańska JUBILEUSZ PROFESOR JÓZEFY KOBYLIŃSKIEJ
- 40 O AWANSIE ZAWODOWYM NAUCZYCIELI mówi Jerzy Lackowski — małopolski
kurator oświaty
- 45 Janusz Morbitzer MEDIA — ZNIEWOLIĆ UMYŚŁ?
- 56 Danuta Turkiewicz, Władysław Błasiak NAJWYBITNIEJSI PRZEDSTAWICIELE NAUK
PRZYRODNICZYCH ORAZ NAJWAŻNIEJSZE EKSPERYMENTY PRZYRODNICZE W OPINII
STUDENTÓW AP
- 58 Marzena Żychowska CMENARZE ZAGROŻENIEM DLA ŚRODOWISKA? Z BADAŃ
INSTYTUTU GEOGRAFII AP
- 60 Beata Klaudia Sosin NIESKROMNIE MÓWIĄC: „NAJLEPSI Z NAJLEPSZYMI”
- 70 Hanna Batorowska KSZTAŁCENIE DLA PRZYSZŁOŚCI W SZKOLNYM SKOMPUTERYZOWANYM
CENTRUM INFORMACJI
- 74 Katarzyna Przebinda ARCHEOLOGDZY I ODKRYWCY
- 78 Marek Glogier SYMPOZJUM Z OKAZJI 110 ROCZNICY „NAPRZODU”
- 80 Ewa Piotrowska, Renata Zając CENTRALNE KATALOGI BIBLIOTEK UDOSTĘPNIANE
NA STRONACH WWW
- 83 Monika Głuszkowska, ks. Andrzej Gretkowski, CZYNNIKI MOTYWUJĄCE W NAUCZA-
NIU JĘZYKÓW OBCYCH
- 89 Marzena Stawczyk „JESTEŚMY PO TO, ABY DAĆ ŚWIADECTWO”. DZIAŁALNOŚĆ
CENTRUM EDUKACYJNEGO W PAŃSTWOWYM MUZEUM AUSCHWITZ-BIRKENAU
- 93 Ewa Wiśniewska-Cieciorowska NAUKA JĘZYKA POLSKIEGO — CORAZ POPULARNIEJSZA
W NIEMCZECH
- 97 Halina Stankiewicz „USZCZĘŚLIWIANIE NA SIĘ” POLSKICH DZIECI NA LITWIE
- 99 Jacek Chmieliński JAK REKRUTOWANO MATEMATYKÓW
- 102 Bruno Michalski KRAKOWSKA AP W INTERNECIE
- 105 Leszek Wrona ARCHIWUM X
- 108 INFORMACJE
- 119 STUDENCKI RUCH NAUKOWY
- 124 Czesław Michalski O SPORCIE
- 128 Eligiusz Brzeźniak NA KRESOWYCH SZLAKACH — „UKRAINA 2002”
- 130 Stanisław Jasionowicz POSZUKIWANIE SPÓJNOŚCI
- 133 PRZEGLĄD PRASY Marka Glogiera
- 136 DRUGA WYSTAWA KONSPEKTU
- 138 Maciej Kawka *MÓWI SIĘ, MÓWIMY, MOŻNA POWIEDZIEĆ...* W JĘZYKU NAUK ŚCISŁYCH
- 145 Romuald Oramus LAMENT NAD SZTUKĄ AKTUALNIE
- 167 NOWOŚCI WYDAWNICTWA NAUKOWEGO AP przedstawia Jolanta Bartosz

Potrzeba jedności i reform

**Rozmowa z profesorem Andrzejem Pelczarem,
przewodniczącym Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego**

Nie mam wątpliwości co do tego, że świadczenie tzw. usług dla społeczeństwa jest powinnością uczelni wyższych, o ile nie kłóci się z misją uczelni. Uczelnie muszą czuć się wobec społeczeństwa odpowiedzialne za swe działania, także i w innym, głębszym kontekście
— mówi profesor Andrzej Pelczar

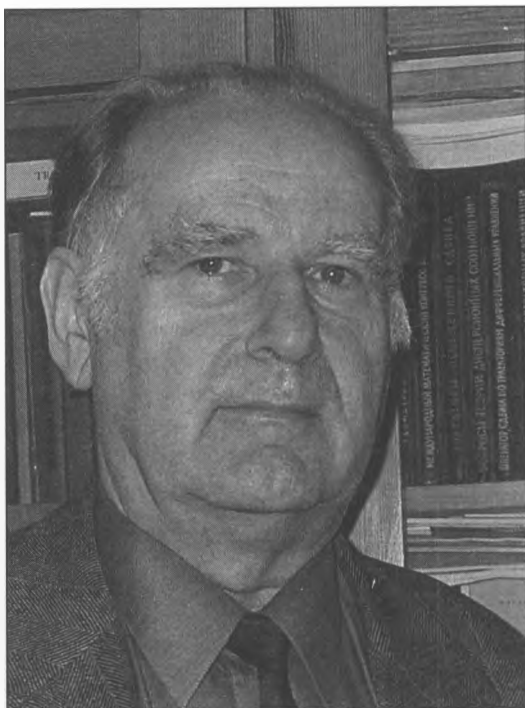
Iwona Pietrzkiewicz:

Przyjęta w lipcu 2001 r. nowelizacja Ustawy o szkolnictwie wyższym podkreślając znaczenie Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego dla ustalania kierunku polityki edukacyjnej państwa na nowo określiła obowiązki Rady. Jakie zmiany wprowadziła? Jakie jest miejsce RG w systemie szkolnictwa akademickiego?

Andrzej Pelczar:

— Istotnym i właściwie jedynym fragmentem zmieniającym dotychczasowe przepisy o Radzie Głównej jest ten, który mówi o przekazaniu obowiązków i uprawnień akredytacyjnych Państwowej Komisji Akredytacyjnej. Przez powołanie PKA zrealizowane zostały postulaty środowiska, które wynikały z zaniepokojenia obniżającym się poziomem kształcenia. Trzeba sobie bowiem zdawać sprawę z tego, że dokonaliśmy jako społeczeństwo i jako społeczność akademicka ogromnego skoku ilościowego, od 1990 r. liczba studentów zwiększyła się ponad czterokrotnie. W tej chwili mamy ok. 1 mln 700 tys. studentów. Dla porównania warto powiedzieć, że w Niemczech jest poniżej 2 milionów studentów, a przecież liczba ludności jest tam znacznie wyższa. Pod względem ilościowym jesteśmy więc już na dobrym poziomie europejskim.

Trzeba więc zweryfikować często powtarzane opinie, że np. ciągle mamy za mały odsetek studentów, za mało ludzi z wyższym wykształceniem, to nieprawda. W tej chwili mamy w Polsce niemal 10% ludzi z wyższym wykształceniem, to niezły odsetek. Natomiast



Prof. dr hab. Andrzej Pelczar — kierownik Katedry Równań Różniczkowych w Instytucie Matematyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Przewodniczący Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego w kadencjach 1996–1999 i 1999–2002, wiceprzewodniczący w kadencji 1993–1996. W latach 1990–1993 rektor UJ. Prezes Polskiego Towarzystwa Matematycznego (1987–1991), wiceprezes Europejskiego Towarzystwa Matematycznego (1997–2000), członek-korespondent Polskiej Akademii Umiejętności.

wzrostowi ilościowemu nie towarzyszy odpowiednia jakość kształcenia. Została po prostu zachwiana proporcja między liczbą studentów i pracowników naukowych. Liczba etatów, a przecież wiele osób pracuje na kilku, wzrosła o ok. 25%. To musi prowadzić do obniżenia poziomu kształcenia. Trzeba się było zastanowić, jak kontrolować taką sytuację i jak jej zapobiegać. Niesłuszny jest pogląd, że wszystko zweryfikuje rynek. Nie można stosować do szkolnictwa wyższego, do edukacji w ogóle, w sposób prosty, bezwzględnych praw rynku. Rynek zweryfikuje poziom kształcenia, ale za kilka lub kilkanaście lat, a szkody powstałe wskutek tego, że się da społeczeństwu absolwentów przygotowanych na miernym poziomie będą ogromne. Dotyczy to przede wszystkim nauczycieli. Ich kształcenie nie może się odbywać na zasadzie, że „jakoś to będzie”, bo rynek zweryfikuje ich kwalifikacje. Poziom kadry pedagogicznej będzie rzutował na stan edukacji społeczeństwa w następnych dziesięcioleciach. Musi zatem istnieć pewien aparat kontrolujący, stymulujący i ewentualnie zapobiegający obniżaniu poziomu kształcenia już na wstępnym etapie. Takich uprawnień kontrolnych Rada Główna nie miała. Kiedy w roku 1990 tworzono ustawę o szkolnictwie wyższym, nikt nie zdawał sobie sprawy z tego, jak żywiołowy będzie rozwój szkolnictwa wyższego, nie tylko zresztą niepublicznego, ale szkolnictwa w ogóle. W związku z tym nie przewidziano dla Rady Główniej żadnych uprawnień kontrolnych i nie ma ich także dzisiaj. Możliwość kontrolowania poziomu szkoły mieliśmy tylko wówczas, gdy szkoła ta starała się o rozszerzenie uprawnień, np. do nadawania tytułu magistra. Natomiast PKA została wyposażona w odpowiednie pełnomocnictwa i prerogatywy, a jej opinie i decyzje *de facto* obligują ministra do pewnych działań.

Uważam, że tytuł profesorski czy habilitację powinno się otrzymywać za całość dorobku, a nie za osiągnięcia po ostatnim awansie.

Kontrola prowadzona przez PKA jest po pierwsze obowiązkowa, po drugie — obejmuje wszystkich. Oczywiście nie można być pewnym, że będzie to panaceum na wszystkie problemy, ale ważne jest, żeby powstała świadomość, że nie da się działać inaczej niż w oparciu o pewne standardy. Jest to również ważne ze względu na sytuację międzynarodową. Otóż w Unii Europejskiej nie ma określonych standardów kształcenia ani jednakowych standardów kontroli, ale jest wymóg istnienia systemów kontroli jakości kształcenia w poszczególnych państwach będących członkami Unii. Należeliśmy do niewielu krajów europejskich, które takiego sformalizowanego systemu państwowego nie miały. To podstawowy problem, który rozwiązała nowelizacja ustawy o szkolnictwie wyższym i nie ukrywamy, że na tym Radzie Główniej bardzo zależało.

Co z Radą Główną? Odpowiedź jest prosta. Można powiedzieć krótko: będzie to, co miało być, a dokładniej, to, co zakładano tworząc formalne ramy jej działalności. Rada jest wybieralnym organem środowiska akademickiego w najszerszym tego słowa znaczeniu. Liczba jej członków została zmniejszona, co uważam za bardzo słuszne; zamiast 50 będzie ich 30. Rada ma się wypowiadać w sprawach strategicznych, podstawowych. Wydaje opinie na temat aktów prawnych, nadal służy opinią Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów Naukowych w sprawach związanych z wnioskami o przyznanie uprawnień do nadawania tytułu doktora czy doktora habilitowanego. Może występować z własnej inicjatywy z propozycjami adresowanymi do władz państwowych, w tym w szczególności do Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu. Pewne wcześniej dokonane zmiany w prerogatywach Rady były skutkiem zmian przepisów konstytucyjnych. Obecnie Konstytucja przewiduje, że źródłami prawa mogą być — poza nią — ustawy, umowy międzynarodowe i rozporządzenia.

Nie można więc prawa ustanawiać uchwałami takich np. gremiów jak Rada Główna. W szczególności więc określanie standardów edukacyjnych, które przedtem Rada wprowadzała swoimi uchwałami, jest teraz zarezerwowane dla ministra właściwego dla spraw szkolnictwa wyższego i dokonuje się poprzez stosowne rozporządzenia. Oczywiście projekty takich rozporządzeń są opiniowane przez Radę Główną, co oznacza, że merytoryczna część procesu dochodzenia np. do ustalenia standardów edukacyjnych (minimów programowych) dla poszczególnych kierunków studiów lub — co może ważniejsze — ustalanie minimów kadrowych koniecznych do tego, aby można było uruchomić studia na konkretnych kierunkach, wchodzi nadal w zakres uprawnień i obowiązków Rady Głównej.

Osobiście sądzę, że ta ustawa wzmocniła pozycję Rady, dlatego że zdjęła z niej obowiązki, które już zaczynały przerastać jej techniczne możliwości rozpatrywania indywidualnych wniosków o utworzenie nowych szkół, o nadanie im takich czy innych uprawnień itp., a równocześnie podkreśliła opiniodawczą rolę Rady i wagę zadań związanych z problemami natury strategicznej, czyli z problemami, do rozważania których Rada była przede wszystkim powołana. Wracając do uwagi o nawale spraw dotyczących wniosków o zgodę na tworzenie nowych szkół lub zwiększanie uprawnień szkół już działających, chciałbym dodać, że przekazaliśmy Państwowej Komisji Akredytacyjnej ponad 120 takich spraw, co oznacza przekazanie mniej więcej 12 m bieżących akt.

Jaka jest więc realna rola Rady w kreowaniu polityki edukacyjnej państwa?

— Powstało kilka dokumentów o charakterze strategicznym, które Rada przedstawiła w ostatnich kilku latach. Zaczęło się od tego, że zaproponowaliśmy pewną listę problemów, które powinny być wzięte pod uwagę przy opracowywaniu nowej ustawy, a warto

dodać, że chodziło nie o nowelizację, która została przyjęta w lipcu, tylko o pełną nową ustawę. Potem były propozycje ze strony Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, propozycje autorskie, minister Handke powołał nawet dwuosobowy zespół, ale nie wszystko się udawało, poza tym zaznaczyły się różnice zdań na ten temat. Rada opiniowała dziesiątki projektów aktów prawnych różnych kategorii, od ustaw poczynając, a na szczegółowych rozporządzeniach resortowych kończąc. W dyskusjach o systemie szkolnictwa wyższego zaznaczyły się różnice zdań na temat relacji między ministerstwem, konferencjami rektorów i Radą Główną. Pojawiły się nawet propozycje zlikwidowania Rady. Głos Rady był jednak nie tylko brany pod uwagę, ale w sposób istotny wpływał przynajmniej na pewne rozwiązania, które potem zostały uwzględnione w projekcie, a ostatecznie w nowelizacji. Jak to wygląda od strony formalnej? Przepisy określające prawa i obowiązki Rady stwierdzają, że wypowiada się ona we wszystkich sprawach związanych ze szkolnictwem wyższym i nauką, więc zakres możliwości jest dość rozległy.

Jakie jest rzeczywiste miejsce Rady w systemie edukacji wyższej w Polsce? Jestem głęboko przekonany, że poza Ministerstwem są dwa ośrodki opiniotwórcze, które powinny stymulować, a nawet współkreować politykę edukacyjną państwa: konferencje rektorów z KRASP na czele i RG. Ośrodki te wzajemnie się uzupełniają. Konferencje są gremiami rektorów konkretnych uczelni. Natomiast Radę Główną tworzą osoby, które są reprezentantami środowiska jako całości, a nie reprezentantami poszczególnych uczelni. Jest to bardzo ważne. Członkowie Rady Głównej nie czują się, ani w sposób formalny, ani merytoryczny, zależni od senatów uczelni, w których pracują, bo nie są przez

Niestusznym jest pogląd, że wszystko zweryfikuje rynek. Nie można stosować do szkolnictwa wyższego, do edukacji w ogóle, w sposób prosty, bezwzględnych praw rynku.

Wydaje mi się, że bardzo dużo zależy od składu Rady. W ostatnich latach było w niej kilku byłych rektorów liczących się uczelni i z ich doświadczeń mogliśmy korzystać.

nie delegowani. Otóż taki zespół, siłą rzeczy, może mieć odmienny niż rektorzy sposób widzenia różnych problemów. To pozwala na szerokie współdziałanie. Punkty widzenia np. KRASP i Rady Głównej mogą być inne, a to daje możliwość przedstawiania opinii komplementarnych. Wydaje mi się, że bardzo dużo zależy od składu Rady. W ostatnich kadencjach było w niej zawsze kilku byłych rektorów liczących się uczelni i z ich doświadczeń mogliśmy korzystać. Nawiązując jeszcze do tego, że członkowie Rady nie czują się zależni od senatów uczelni, w których pracują, chciałbym dodać, iż zgodnie z niepisanym zwyczajem, jeśli głosuje się nad jakąś sprawą dotyczącą uczelni, której pracownik zasiada w Radzie, to nie bierze on udziału w tym głosowaniu. To też — niejako symbolicznie — podkreśla fakt bardzo ogólnego podejścia Rady do rozważanych zagadnień, podejścia wolnego od odniesień do konkretnych uczelni i osobistych z nimi związków poszczególnych członków Rady.

Chciałbym się tu ustosunkować do idei formowania jakiejś „równowagi sił” między ministerstwem, RG i KRASP, „równowagi sił”, które — w domyśle — miałyby być może „przeciwwstawne”. Uważam, że takie podejście byłoby z gruntu złe. Nie powinno się tutaj myśleć i mówić o „równowadze sił”, ale o współpracy, a gdy mowa o wydawaniu opinii, to o opiniach uzupełniających się. Dodam, że — według mnie — nie można oczekiwać, iż w odniesieniu do systemu szkolnictwa wyższego da się zastosować w sposób precyzyjny i ostry klasyczna zasada „trójpodziału władzy”. Widać to już na płaszczyźnie relacji rektor — senat; rektor sprawujący władzę wykonawczą

jest przewodniczącym senatu będącym przede wszystkim „organem władzy ustawodawczej”, a z drugiej strony senat jest uprawniony do pewnej kontroli działań rektora. Nie ma tu żadnego wyraźnego rozgraniczania wzorowanego na precyzyjnie określanych podziałach kompetencji w życiu politycznym, ale taki system kierowania uczelniami zdaje w Polsce egzamin od dawna i jest ugruntowany długą tradycją akademicką. Nie powinno się tu wprowadzać żadnych rewolucyjnych zmian mających na celu kopiowanie zasad obowiązujących w strukturach władzy państwowej.

Wspomniał Pan o głosach krytycznych wobec Rady. Jednym z nich jest opinia prof. Stefana Jurgi, że „nie ma dziś ze strony Rady Głównej skutecznej polityki, która dostosowywałaby szkolnictwo wyższe do wyzwań współczesności”.

— Krytyka powodowana była przede wszystkim przez przeciągające się procedury spraw rozpatrywanych przez Radę Główną. Bardzo często musieliśmy zaczynać je od sprawdzania miejsca zatrudnienia i specjalizacji niektórych osób wliczanych do minimum kadrowego. Nie był to przejawem formalizmu, ale rzetelności. I ten problem długości procedur jest najczęściej podnoszony, choć oczywiście nie wszystko da się tym usprawiedliwić. A tak na marginesie: warto uświadomić sobie, że np. każda ze 120 spraw przekazanych PKA, o których mowa była wyżej, przy rozpatrywaniu przez odpowiednie komisje i sekcje (i zasięganiu opinii recenzentów) w dotychczasowych ramach formalnych i organizacyjnych wymagała średnio ok. 2 dni roboczych (przy najbardziej prostym oszacowaniu liczby koniecznych godzin), co daje ogółem ok. 240 dni. To daje wyobrażenie o czysto technicznych problemach, z którymi Rada musiała się borykać. Problem podjęty przez rektora Stefana Jurę dotyczył kreowania nowych kierunków, które dzisiaj ustala minister, ale był czas, że o ich liście decydowała RG, która niechętnie przystawała na jej rozszerzanie.

Łatwo wyjaśnić dlaczego: koncepcja kierunku, o czym nie zawsze się pamięta, jest taka, że powinien on być w miarę szeroki. Uruchomienie nowego kierunku jest obwarowane licznymi warunkami. Natomiast w ramach kierunków mogą funkcjonować różne specjalności. Chcieliśmy zachować taką strukturę, zwłaszcza wtedy, gdy coraz silniejsza jest tendencja do podejmowania badań i studiów interdyscyplinarnych. Nieco zamieszania, nie tyle w intencji, co przez konkretne decyzje i ich wpływ na opinię publiczną, spowodowały propozycje Komisji Akredytacyjnej Wyższego Szkolnictwa Zawodowego, która, nb. zgodnie z jej uprawnieniami i przepisami ustawy, zaczęła udzielać pozwoleń czy też opiniować prowadzenie studiów nie na kierunku, tylko na specjalności. Specjalności jest kilkaset i to oznaczało, że zaczyna się popadać w przesadę co do „różnorodności”. Jeżeli natomiast nie można było zmusić Rady do zgody na wprowadzenie nowego kierunku, to zarzucano jej nadmierny formalizm. Oczywiście Rada nie chce i nie może stać na „doktrynerskim” stanowisku odrzucania każdego wniosku o utworzenie nowego kierunku, więc w niektórych sprawach ulegliśmy, np. wprowadzając dziennikarstwo, choć osobiście uważam, że studia dziennikarskie powinny być prowadzone raczej jako prawdziwe studia podyplomowe, po odbyciu studiów na jakimś konkretnym kierunku. Zarzuty pod adresem Rady formułowane były w oparciu o jednostkowe doświadczenia. Nie twierdzę, że nie myliliśmy się, ale uważam, że zasady, którymi kierowaliśmy się (i kierujemy nadal) były i są słuszne. Przepisy obowiązywały i obowiązują wszystkich — listy kierunków, minima programowe i wymogi kadrowe — to były wymierne narzędzia, którymi można się było posłużyć opiniując rozpatrywane

wnioski (w tym — część z nich negatywnie, a w szczególności do tego właśnie możliwe precyzyjne kryteria były niezbędne). Obecna ustawa rozgranicza listę tych kierunków, które były „sztywno” ustalane przez RG, a teraz są określane przez ministra w oparciu o opinię Rady, od tych, które będą mogły tworzyć autonomiczne szkoły. Autonomiczna uczelnia, posiadająca co najmniej 60 nauczycieli akademickich z tytułem profesora i co najmniej połowę jednostek z prawem do habilitowania, może po uzyskaniu zgody PKA, utworzyć własny kierunek. W moim przekonaniu będzie to także swego rodzaju nobilitacja tych kierunków, które będą funkcjonowały w obrębie jednej tylko uczelni. Tak więc — jak sądzę — przyczyna napięć między RG a Uniwersytetem Adama Mickiewicza została usunięta. Mówiąc nieco ogólniej: zrozumiałe, że nie wszyscy byli zadowoleni z naszych decyzji. RG nie miała, co prawda, uprawnień kontrolnych, ale odmawiała pozytywnej opinii w niektórych sprawach. Uznawano to czasem za przerost formalizmu, żądano większej elastyczności. Może w pewnych wypadkach byłaby ona usprawiedliwiona, ale skoro pojawiają się wnioski o utworzenie szkół wyższych, w których jest 2 profesorów i 350 studentów, to w takich sytuacjach konieczne jest egzekwowanie przepisów, bo inaczej mielibyśmy kompletny chaos. Uważam, że ktoś musi stać na straży przepisów, choć może niektóre z nich warto by „poluzować”. I tak np. jest przygotowana nowelizacja, która ma usankcjonować istnienie zamiejscowych filii uczelni, Rada zgłosiła zastrzeżenia do tego projektu, zarzucając mu brak precyzji. Ostrą dyskusję wywołał fakt, że jest to próba usankcjonowania stanu rzeczy niezgodnego z obecnymi przepisami. Rodzi się pytanie, czy w takiej sytuacji należy przepisy zmieniać, czy je egzekwować. Według mnie powinien tu decydować zdrowy rozsądek. Trzeba rozsądnie reagować na to, co niesie ze sobą życie. Oczywiście nie powinno to

Eliminacja dwuetatowości powinna być celem, do którego trzeba zmierzać przede wszystkim poprzez zmianę realnych warunków pracy, a nie tylko administracyjne decyzje.

oznaczać obniżenia poziomu i braku kontroli. Takie problemy leżały czasem u podstaw kontrowersji (nie chcę ich nazywać konfliktami) w relacjach z niektórymi rektorami poważnych uczelni; niektóre z tych konfliktów okazywały się jednak — po pewnym, z reguły niedługim czasie — pozorne.

Jaki jest Pana stosunek do stanowiska Prezydium PAN i Prezydium KRASP w sprawie proponowanych zmian w systemie organizacji finansowania badań naukowych w Polsce z 9 kwietnia 2002 r., w którym postulują przekształcenie KBN w Ministerstwo Nauki i utworzenie Rady Nauki Polskiej?

— Jest on dość ambiwalentny, bo w tej chwili mamy do czynienia z bardzo ogólnym sformułowaniem. I tak naprawdę, gdyby brać pod uwagę wszystko, co działo się na wspólnym posiedzeniu wspomnianych przez Panią gremiów, to trzeba powiedzieć, iż było ono poświęcone dwóm aspektom tej sprawy. Po pierwsze finansowania. Przedstawione przez KBN propozycje uaktywnienia działań świata nauki w tej sprawie uważam za bardzo cenne i celowe. Trzeba zastosować się do tych sugestii, zwłaszcza że chodziło tutaj także o finansowanie pozabudżetowe. Druga, dotycząca organizacji, a więc ewentualnego powołania ministerstwa nauki, jest zarysowana bardzo ogólnie. Trzeba sobie zdawać sprawę, że w tym schemacie znika część KBN pochodząca z wyboru, a w to miejsce powstaje coś, co ma się nazywać Radą Nauki Polskiej. Kluczową sprawą staje się określenie sposobu powoływania tego ciała. Trudno w tej chwili mówić o tym jednoznacznie, projekt ustawy będzie opiniowany przez RG. Zmiany są niewątpliwie potrzebne, również w odniesieniu do szcze-

gółów dotyczących kategoryzacji i oceny parametrycznej. Powtórzę jednak: jest jeszcze za wcześnie, by można w tej sprawie wypowiadać się w sposób jednoznaczny i szczegółowy.

Dyskutowane ostatnio zmiany w „Ustawie o tytule naukowym i stopniach naukowych” — to korekty nieznaczne, w środowisku nadal trwają dyskusje dotyczące habilitacji czy propozycji okresowego zatrudniania pracowników naukowych. Krytycznie ocenia się struktury awansu zawodowego w uczelniach wyższych. Jakie jest Pana zdanie w tych sprawach?

— Można i trzeba pewne działania przyspieszyć. Nawet w ramach istniejących przepisów pewne zmiany dadzą się wprowadzić. Osobiście opowiadałbym się za korektą przepisu, który wymienia warunki awansu naukowego. Uważam, że tytuł profesorski czy habilitację powinno się otrzymywać za całość dorobku, a nie za osiągnięcia po ostatnim awansie. Jestem w szczególności zdania, że po wspaniałej habilitacji można by szybko przyznawać tytuł profesorski. Nie jestem zwolennikiem zmian rewolucyjnych, sądzę jednak, że trochę inaczej rozłożone akcenty mogłyby w sposób istotny poprawić sytuację.

Jak ocenia Pan strukturę szkolnictwa wyższego w Polsce, czy odpowiada ona wyzwaniom przyszłości?

— To temat — rzeka. Jest np. mnóstwo zagadnień związanych z tym, że obecnie nie w pełni panujemy nawet nad terminologią. Można uzyskać zawodowy tytuł inżyniera i licencjata w szkole zawodowej, jednocześnie tytuł licencjata jest przyznawany po 3 latach studiów magisterskich i wcale nie musi to być kształcenie zawodowe. Dla Rady jest to jeden z problemów strategicznych. W tej chwili wolałbym się na ten temat nie wypowiadać, bo mogłoby to być fragmentaryczne i mylące.

Jaki model szkoły wyższej odpowiada najlepiej wyzwaniom współczesności? Jakie tradycyjne

Polskie uczelnie muszą odnaleźć się w sytuacji szybkiego „umiedzynaradawienia” studiów. Współpraca uczonych i nauczycieli akademickich jest chyba na zadowalającym poziomie. Najistotniejszym wyzwaniem jest konieczność zwiększenia wymiany studentów z uczelniami zagranicznymi.

wartości instytucji akademickich są w obecnych warunkach do utrzymania?

— Jeżeli mówimy o prawdziwej szkole akademickiej, to — przepraszam za wielkie słowa — trzeba powiedzieć o jej misji. Misja ta opiera się na dwóch filarach, którymi są poszukiwanie prawdy i przekazywanie jej, co przekłada się w praktyce na prowadzenie badań naukowych, nauczanie i potrzebę tworzenia wspólnoty akademickiej.

Środowisko uczelni wyższych w Polsce ma świadomość konieczności dalszych reform.

Pojawia się pytanie, jak traktować szkoły, które mają ograniczone możliwości prowadzenia badań naukowych, i koncentrują się tylko na kształceniu zawodowym. Sądzę, że w jakimś stopniu powinny być one wspomagane przez duże uczelnie. Uczelnie — powiedzmy — „promieniujące” muszą się czuć współodpowiedzialne za rozwój wyższych szkół zawodowych, a być może spełniać wobec nich jakieś funkcje kontrolne. Dodam tu, że nie wyobrażam sobie, aby rzetelnie podchodzący do swych obowiązków dydaktycznych nauczyciele akademicy wyższych szkół zawodowych mogli na dłuższą metę „obywać się” bez prowadzenia pracy badawczej, która warunkuje odpowiedni poziom pracy dydaktycznej.

Nie mam wątpliwości, że świadczenie tzw. usług dla społeczeństwa jest powinnością uczelni wyższych o ile nie kłóci się z misją uczelni. Uczelnie muszą czuć się wobec społeczeństwa odpowiedzialne za swe działania, także i w innym, głębszym kontekście. Reakcja na tzw. zapotrzebowanie społeczne nie może polegać na tym, że jeśli np. pojawia się 15 kandydatów na 1 miejsce na jakimś bardzo atrakcyjnym, czy też raczej modnym w tej chwili kierunku, to uruchamia się wszystkie możliwości, żeby ich przyjąć, nie zwracając uwagi nie tylko na możliwości

kadrowe i lokalowe uczelni, ale także i na to, że być może, za 5 lat większość absolwentów tego kierunku zasili szeregi bezrobotnych.

Jaka jest rola nauczyciela akademickiego w zmieniających się warunkach społecznych i kulturowych?

— Jaka jest i jaka powinna być... Powinna odpowiadać temu, co zawarłem w ogólnym sformułowaniu o misji uczelni. Nauczyciel akademicki z prawdziwego zdarzenia powinien prowadzić badania naukowe i dobrze kształcić, a obecnie bardzo często „rozmienna się na drobne”. Nie można w tej chwili, w sposób formalny, zabraniać mu prowadzenia zajęć w innych uczelniach. Eliminacja dwuetatowości powinna być celem, do którego trzeba zmierzać przede wszystkim poprzez zmianę realnych warunków pracy, a nie tylko drogą decyzji administracyjnych. Sądzę również, że w wyjątkowych przypadkach wybitnych uczonych można by zwalniać od obowiązków dydaktycznych, aby mogli poświęcić się wyłącznie badaniom naukowym. Należy to czynić w sposób racjonalny, uwzględniając zarówno potrzeby, jak i możliwości tych osób. Uważam jednak, że miejsce profesora jest przede wszystkim na uczelni.

Politycy chętnie określają problemy oświaty i szkolnictwa wyższego jako priorytetowe. Jakie są według Pana perspektywy rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce w sytuacji, kiedy ograniczony został jego budżet? W jakim kierunku powinny pójść zmiany w sposobie jego finansowania?

— Należy doprowadzić do tego, takie jest przynajmniej założenie Unii Europejskiej, by na naukę przeznaczano 3% PKB. A u nas są to ułamki procenta. Mówiąc o nakładach na naukę myślę o ich całości, a więc nie tylko o finansowaniu z budżetu. Należałoby 3- lub 4-krotnie zwiększyć nakłady budżetowe i 7-8-krotnie pozabudżetowe. Czy jest to realne?

W tej chwili na pewno nie, ale powinniśmy do tego celu dążyć. Przykładów nieprawdopodobnie szybkiego rozwoju cywilizacyjnego dostarczają w ostatnich latach m.in. Finlandia i Irlandia. Wiąże się to oczywiście z odpowiednimi nakładami na naukę. Zależność między nimi a stopniem rozwoju w różnych dziedzinach życia jest bezdyskusyjna. Ale mierzy się ją w dziesięcioleciach, a nie w latach, i to dla polityków jest już nie do przełknięcia. Nakłady na naukę muszą iść w parze z odpowiednimi nakładami na edukację wyższą. To truizm, trzeba go jednak jeszcze ciągle powtarzać.

Czy w tej sytuacji jesteśmy bliżsi kolejnych nowelizacji dopiero co poprawionej ustawy, czy też środowisko akademickie powinno pracować nad zupełnie nową podstawą prawną?

— Pełna nowa ustawa nieprędko się narodzi, w związku z tym niezbędne są chyba kolejne nowelizacje. Ale z drugiej strony stałe poprawianie ustaw jest złym rozwiązaniem. Prawo trzeba zmieniać, ale nie można go zmieniać bezustannie. Ludzie muszą działać w pewnych ramach, do których mają zaufanie jako do czegoś stabilnego. Nerwowe reagowanie na niedostatki ustawy poprzez jej gorączkowe poprawianie to fatalna metoda.

Mamy do czynienia z podziałem rynku akredytacyjnego w Polsce. Z jednej strony działa PKA, z drugiej — komisje akredytacyjne powoływane przez komisje rektorów. Czy wielość komisji przekształci się w jakość akredytacji?

— PKA jest urzędem państwowym, który ma sprawdzać poziom kształcenia i oceniać, czy są spełnione podstawowe standardy pozwalające na prowadzenie kształcenia na danym kierunku lub specjalności. Natomiast komisje środowiskowe przyznają „znak jakości”, jeśli spełnione są dość ostre wymagania stawiane jednostkom ubiegającym się o akredytację.

Ocena PKA jest obowiązkowa, a komisji środowiskowych dobrowolna. Jeśli jakaś jednostka nie uzyska znaku jakości, to nie ma żadnych konsekwencji administracyjnych, natomiast w przypadku oceny PKA konsekwencje są oczywiste. Nie ma tu żadnego konfliktu ani sprzeczności; wręcz przeciwnie, mamy pole dla współpracy i uzupełniania się.

A czy takie czyste relacje pozostaną, kiedy KRASP otrzyma umocowanie prawne?

— Problemy pojawiłyby się wówczas, gdyby KRASP chciała w jakiś sposób doprowadzić do tego, by poddawanie się akredytacji prowadzonej przez komisje utworzone przy poszczególnych konferencjach rektorów było obowiązkowe. Mielibyśmy wtedy dwie różne sformalizowane drogi i trzeba by to jakoś ustawowo rozstrzygnąć, ale ja nie widzę tu niebezpieczeństwa żadnej kolizji. Zresztą ostatnio sprawę tę wyjaśniano na spotkaniu Konferencji Rektorów Polskich Uczelni Technicznych z przedstawicielem PKA. Nie widzę tu pola do konfliktu, wręcz przeciwnie — do współpracy.

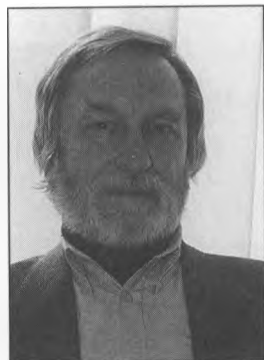
Czy podziela Pan pogląd prof. Andrzeja Jamiołkowskiego, że po zrealizowaniu oceny całego systemu szkolnictwa wyższego w Polsce ocena ta powinna stać się podstawą przydziału środków publicznych?

— Ogólnie rzecz ujmując — tak. Ale, posługując się nadużywanym już chyba powiedzeniem, które jednak tu dość dobrze oddaje sytuację: diabeł oczywiście tkwi w szczegółach.

Trwają prace nad utworzeniem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i Europejskiego Obszaru Badań Naukowych. W jakim zakresie Polska w nich uczestniczy?

— Udział w nich brali przedstawiciele resortu edukacji oraz KRASP, a także przedstawiciele RG. Nie na wszystkich płaszczyznach

Władze rektorskie i dziekańskie Akademii Pedagogicznej w Krakowie 2002–2005



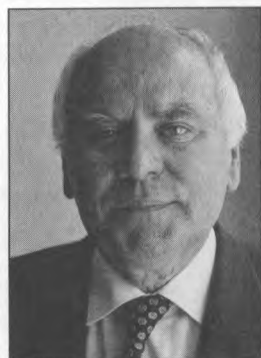
Prorektor ds. Nauki i Współpracy z Zagranicą
Dr hab. prof. AP Henryk W. Żaliński



Rektor
Prof. dr hab. Michał Śliwa



Prorektor ds. Dydaktycznych
Dr hab. inż. prof. AP Eugeniusz Wachnicki



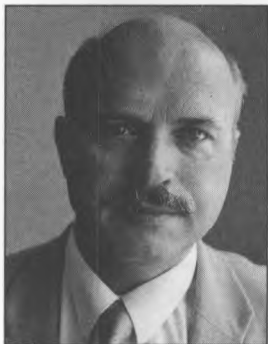
Prorektor ds. Studenckich
Dr hab. prof. AP Marian Zakrzewski



Dziekan Wydziału Humanistycznego
Prof. dr hab. Tadeusz Budrewicz



Dziekan Wydziału Pedagogicznego
Dr hab. prof. AP Bożena Muchacka



Dziekan Wydziału
Matematyczno-Fizyczno-Technicznego
Prof. dr hab. Marek Zdun



Dziekan Wydziału
Geograficzno-Biologicznego
Dr hab. prof. AP Władysław
Zamachowski

Prodziekani Wydziału
Humanistycznego

Dr Stanisław Koziara
Dr hab. prof. AP Franciszek Leśniak

Prodziekani Wydziału
Pedagogicznego

Dr Danuta Topa
Prof. Marek Sajduk

Prodziekani Wydziału Matematyczno-
Fizyczno-Technicznego

Dr Janusz Chmura

Prodziekani Wydziału
Geograficzno-Biologicznego

Dr hab. prof. AP Wacław Cabaj

Orkiestra Klubu Pomocnych Serc

Z Jerzym Owsakiem rozmawia Marzena Stawczyk

Marzena Stawczyk:

Nazwisko Jerzy Owsiak kojarzone jest z Twoją działalnością w Fundacji. Czym zajmowałby się prezes Wielkiej Orkiestry, gdyby jej nie było?

Jerzy Owsiak:

— W życiu parałem się wieloma rzeczami i realizowałem siebie poprzez różnorodne zajęcia. Nigdy jednak nie było to do końca przemyślane i zaplanowane, raczej spontaniczne i przypadkowe. Generalnie, nigdy się nad tym nie zastanawiałem. Gdyby nie było Wielkiej Orkiestry, może byłbym witrażystą. Przez długi czas prowadziłem własną pracownię i nawet dobrze mi to wychodziło. Jako absolwent liceum ekonomicznego mógłbym zajmować się biznesem, nigdy jednak mnie to szczególnie nie fascynowało. Przez pewien czas zajmowałem się także psychoterapią, pracowałem z ludźmi chorymi psychicznie w ośrodku „Synapsis”. Prowadziłem kilka programów radiowych i telewizyjnych. Ilość fachów i prac jest bardzo duża i nigdy nie była sprecyzowana. Jestem inny niż moi rodzice, którzy raz zdobyli jeden zawód i tym zajmowali się całe życie. To były inne czasy. Uważam, że wszystko jest w rękach opatrności, jest zapisane gdzieś wyżej, dlatego głębiej nigdy się nad tym nie zastanawiałem. Po prostu żyję i robię, co do mnie należy, jak tylko potrafię najlepiej. Gdybym nie robił tego, co robię, to pewnie robiłbym coś innego, i zadawano by mi podobne pytania.

Sztuka, ekonomia, psychologia, media... Jak ma się do tego ogromne przedsięwzięcie, jakim jest Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy? Jakie drogi przywiodły Cię do Fundacji?

— Swoisty fenomen Wielkiej Orkiestry ma chyba coś ze wszystkich dziedzin, jakimi zaj-



Fot. Archiwum Fundacji WOŚP

Jerzy Owsiak, prezes Zarządu Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy, autor programu telewizyjnego *Róbta co Chcecie*, założyciel Towarzystwa Przyjaciół Chińskich Ręczników. Z zawodu ekonomista, przez kilka lat witrażysta, w przeszłości terapeuta współpracujący m.in. z Jackiem Santorskim i Wojciechem Eichelbergerem. Przez czytelników tygodnika „Polityka” został wybrany osobistością telewizyjną XX wieku.

mowałem się wcześniej, może dlatego działamy tak prężnie, skutecznie i radośnie. Co przyprowadziło mnie do Fundacji? Ogólnie mówiąc — Wojsko Polskie. Brzmi to może dosyć dziwnie, ale jestem absolutnie wdzięczny polskiej armii, tej z czasów socjalizmu, bo dzięki różnym zbiegom okoliczności związanym z moją niechęcią do służby wojskowej

Są ludzie, którzy dorabiają do wszystkiego zbędną ideologię. Rzeczywiście spotkałem się z takimi odczytaniem naszego hasła. *Róbta co Chceta* to po prostu zabawa, tytuł programu, muzyka. To hasło koresponduje w pewien sposób z moim podejściem do życia, mianowicie: „Rób to, co jest zgodne z Tobą i nikomu nie szkodzi, bądź przyjazny dla innych”.

poznałem wielu wspaniałych ludzi, takich jak Jacek Santorski, Wojciech Eichelberger, Tomasz Praszquier, Jan Kelus. To dzięki przypadkowi spotkałem ludzi, od których wiele się nauczyłem. Kogoś poznałem, ktoś mnie z kimś poznał, i dlatego robię właśnie to, co robię.

Mówisz o wojsku, a mnie ciekawi to, co było dalej, jak to się zaczęło? Jednym z większych wydarzeń medialnych, bezpośrednio poprzedzających finały Wielkiej Orkiestry, były programy „Róbta co Chceta”. Czy tutaj tkwią korzenie przedsięwzięcia?

— Nie do końca. Jak wspomniałem wcześniej, dzięki wojsku poznałem wielu ludzi, którzy mieli wpływ na to, czym zajmuję się od dziesięciu lat. Ale droga do Orkiestry nie jest związana tylko z wojskiem. Moja droga medialna zaczęła się od Rozgłośni Harcerskiej, gdzie Janek Tomczak zaproponował mi prowadzenie programu. To były takie bardzo spontaniczne audycje, trochę poza powszechnie przyjętym nurtem radia grzecznego. To się podobało młodym ludziom. W tym czasie zorganizowałem też mój pierwszy koncert *Letnia Zadyma w środku Zimy*. Prowadziłem również program w radiowej „Trójce”. Audycja *Róbta co Chceta* była już pewnego rodzaju przedśmionkiem dla Orkiestry. Nakręciliśmy w sumie ponad sto dwadzieścia programów, ale o powstaniu Wielkiej Orkiestry zdecydowało już pierwsze siedem odcinków. Przypadek sprawił, że obejrzałem program Alicji Resich-Modlińskiej, w którym ona rozmawiała z lekarzami z Centrum Zdrowia Dziecka. I właśnie wtedy coś zaiskrzyło. Mówili o tym, żeby

przysłać pieniądze dla dzieci chorych na serce, że oni chcą coś zrobić. Pomyślałem wtedy, że dobrze byłoby pomóc tym facetom. Powiedziałem do słuchaczy „Trójki”: „Widziałem w TV młodych kardiochirurgów z Centrum Zdrowia Dziecka, fajnie mówili, przyslijcie pieniądze dla chorych dzieci, to ja im je dam”. Spotkało się to z dużym odzewem, wszystkie pieniądze przekazywałem do Centrum Zdrowia. Gdy te pieniądze przychodziły i przychodziły, to zaprosiłem tych lekarzy: Bohdana Maruszewskiego i Piotra Burczyńskiego do „Trójki”, by opowiedzieli trochę więcej o celu zbierania pieniędzy. Byliśmy naprawdę zachwyceni oddźwiękiem, z jakim spotkała się nasza akcja. I wtedy pojawiła się też telewizja. W *Róbta co Chceta* powiedziałem o zbieraniu pieniędzy dla chorych dzieciaków i tak to się zaczęło na dobre.

Czy planowałeś kiedykolwiek działalność charytatywną?

— Nie, nigdy, i muszę podkreślić, że Orkiestra była od początku pomysłem medialnym. To miała być zabawa, hucpa, połączona z naszą muzyką. Nie powiedziałem sobie: „Od dzisiaj zajmuję się dobroczynnością”. Pierwszy finał odbył się w 1992 roku, rok potem powstała Fundacja, która założyliśmy wspólnie z moją żoną Lidią, Bohdanem Maruszewskim, Piotrem Burczyńskim i Pawłem Januszewiczem. Jak zrobiliśmy pierwszy Finał, to pomyśleliśmy: „Dlaczego nie następny?” I były kolejne. Dzisiaj Fundacja działa bardzo prężnie i profesjonalnie i gdyby powiedzieć ludziom, żeby już nie przysyłali pieniędzy, że kończymy działalność, to zamknięcie wszystkiego zajęłoby nam chyba dobry rok. Tak więc nie miałem w planach dobroczynności na szeroką skalę, ale tak się stało i teraz to jest żelazna konsekwencja, która przynosi innym i mnie sporo dobra i radości.

Skąd wzięła się nazwa: Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy?

— Gdy rozkręcaliśmy zbieranie pieniędzy dla dzieciaków, pomyślałem sobie, że dobrze byłoby napisać jakąś muzykę, która kojarzyłaby się z naszą akcją. Poszedłem do Wojtki Waglewskiego, a on wymyślił utwór *Karnawał*, ze znanym refrenem „Woo bi ja bi je”. Potem musieliśmy pójść do ZAIKS-u, by go zarejestrować. Zbliżał się właśnie grudzień i zaproponowałem tytuł Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy. Był trochę długi, ale tak już zostało. Podobała mi się ta nazwa, nie było tam hasel w stylu „Fundacja na rzecz dzieci chorych na serce”, to byłoby smutne, a ludzie mają dość swoich trosk. My w ogóle mamy fart do wymyślania hasel, np. „Oj, będzie się działo, Gramy do końca świata i jeden dzień dłużej, Sie ma”. One działają na ludzi, wstrząsają, wywołują dreszcze. Tak ma być.

Jednym z takich „porażających” sloganów jest dla niektórych „Róbta co Chceta”. Ludzie odbierają to jako manifest filozofii nicnierobienia, samowoli obyczajowej.

— Są ludzie, którzy dorabiają do wszystkiego zbędną ideologię. Rzeczywiście spotkałem się z takimi odczytaniem naszego hasła. *Róbta co Chceta* to po prostu zabawa, tytuł programu, muzyka. To hasło koresponduje w pewien sposób z moim podejściem do życia, mianowicie: „Rób to, co jest zgodne z Tobą i nikomu nie szkodzi, bądź przyjazny dla innych”.

Co to jest Światelko do Nieba?

— W trakcie każdego finału o godzinie 20 zawsze zapalamy jakiś ogień, świece, lampki. To ogień dobrych aniołów. Chciałem, by nasz ruch był widoczny i znowu się udało. Z Księżycą widać Chiński Mur, dlaczego nie miałyby widać dobrych ogni Orkiestry? Magia Orkiestry polega chyba na tym, że połączyliśmy zwyczajność z abstrakcją. To działa na wyobraźnię, porusza, zastanawia, bawi. Budzimy przeróżne emocje i dlatego ludzie to kupują.

Co powiedziałbyś komuś, kto zupełnie nie wie, czym jest Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy?

— Bardzo trudno wytłumaczyć całemu laikowi, czym jest Orkiestra. Może po prostu puściłbym tej osobie kasetę z nagraniem z jakiegoś Finału, często tak robimy. Ogólnie, finały to całodzienne zbieranie pieniędzy przez osoby posiadające „orkiestrowe” identyfikatory. Cała akcja jest bardzo medialna, telewizja transmituje finały na żywo cały dzień, sztaby Orkiestry znajdują się w całej Polsce, a finałom towarzyszą zawsze koncerty zespołów, zapraszanych przez nas. Ale wydaje mi się, że to byłoby za mało powiedziane. Lubię abstrakcję, więc takiemu „Marsjaninowi” powiedziałbym, że nasza Orkiestra, to tak jakby na Marsie wszyscy o jednej godzinie zebrałi się w jednym miejscu, włączyli ulubioną muzykę i mimo że mogłoby im się to wydawać niemożliwe, zbudowali drabinę do Ziemi, bo każdy dałby od siebie jeden szczebel. Orkiestra to coś trochę nierealnego, ale bardzo wesołego i pozytywnego. Wielu ludzi ze świata dziwi się jednak, że Orkiestra to nie tylko dobra zabawa, ale przede wszystkim profesjonalna akcja. Dobrze się bawimy, ale wybija godzina zero i każdy wie, co ma robić, sztaby prężnie działają, reżyserka i operatorzy skupieni. Po każdym Finale skrupulatnie się rozliczamy. Taka właśnie jest Orkiestra.

Dzięki profesjonalnym urządzeniom medycznym, jakie Orkiestra zakupiła dla około 440 szpitali w kraju, wydając na ten sprzęt 31 milionów dolarów, uratowaliście wiele ludzkich istnień. Ratujecie dzieci chore na serce,

Jestem dumny z tego, że ludzie nas szanują, traktują poważnie. Nie jestem ich idolem ani żadnym gwiazdorem. My trafiamy do ludzi czymś prostym, zwykłym. Jeżeli przyniesiesz spragnionym na pustyni wodę, to będą cię uważać za wybawcę. Tą „wodą” Wielkiej Orkiestry jest normalność, to, że jesteśmy dotykalni, dostępni. Dajemy im naszą przyjaźń, zaufanie i tylko od nich zależy, co z tym zrobią.

nowotwory, nerki. A jednak słyszy się głosy krytyczne wobec tej działalności, że to pomoc jednorazowa, jednodniowy zryw. Mówi się też o dziwaczności.

— Tak, to jest jednorazowe przedsięwzięcie, ale przynoszące tak ogromny efekt. Chcę jednak podkreślić, że to jednorazowe przedsięwzięcie potrzebuje ponad trzystu dni w roku, by tak dobrze mogło funkcjonować i przynosić korzyści. By to sprawnie prowadzić, potrzebna jest Fundacja. Musimy księgować, rozliczać, negocjować. Zebrane pieniądze trzeba wydawać w określonym systemie. Komuś może się wydawać, że ta dobroczynność to jeden dzień zabawy, ale tak naprawdę ona trwa cały rok, codziennie podejmowane są decyzje o tym, gdzie wysłać dodatkowy sprzęt, jak to wszystko organizować. Życzylbym sobie, by było więcej takich „jednorazowych zrywów”, pewnie wtedy lepiej wyglądałby nasz świat. A jeśli chodzi o jakąś dziwaczność? Rozumiem, że nasze działania mogą wydać się komuś niekonwencjonalne, mówi się nawet o odmiennej obyczajowości. Wielka Orkiestra jest swoistym obyczajowym fenomenem, ale nie popadajmy w przesadę.

Wielka Orkiestra skupia wokół siebie grono przyjaciół i zwolenników. Przeważnie są to ludzie młodzi, licealiści, którzy dopiero szukają swojego sposobu na życie. Czy widzisz w sobie duchowego przewodnika, autorytet?

— W ogóle nie myślę o tym w taki sposób. Uciekam od określeń: guru, osobowość charyzmatyczna. Czuję się bardziej ich przyjacielem i lubię, gdy oni tak mnie traktują. Jestem dumny z tego, że ludzie nas szanują, traktują poważnie. Nie jestem ich idolem ani żadnym gwiazdorem. My trafiamy do ludzi czymś prostym, zwykłym. Jeżeli przyniesiesz spragnionym na pustyni wodę, to będą cię uważać za wybawcę. Tą „wodą” Wielkiej Orkiestry jest normalność, to, że jesteśmy dotykalni, dostępni. Dajemy im naszą przyjaźń,

zaufanie i tylko od nich zależy, co z tym zrobią. To uczy samodzielności, odpowiedzialności za swoje czyny. Oni chcą czuć, że są traktowani poważnie. Mówimy do młodych zwykłym językiem, mówimy o życiu: trzeba skończyć szkołę, utrzymać się, a jeżeli nie żyjesz „na skróty”, czyli jeśli żyjesz uczciwie, to czasem to życie jest ciężkie, ale trzeba być po prostu w porządku. Tego uczy ich Orkiestra. Oni piszą: „Czekam od Finału do Przystanku, od Przystanku do Finału, ładuję akumulatory i dalej sobie żyję”. Finały, Przystanek Woodstock dają im siłę i pozytywne uczucia.

Wielka Orkiestra to nie tylko coroczne Finały. To także Przystanek Woodstock. W jakim celu organizujecie tę olbrzymią imprezę?

— Przystanek Woodstock to bardzo istotna część naszego przedsięwzięcia. Wcale nie musimy tego organizować, nie czerpiemy z tego żadnych profitów. Przystanek jest podjękaniem dla tych, którzy udzielali się w Finałach. Nie jest to zlot branży muzycznej, jeżdżą tam zespoły mało znane, takie, które nam się podobają. Byli u nas Hey, Maanam, Houk, ale przyjeżdżają i takie, jak Kuśka Brothers. Przystanek Woodstock jest imprezą bezpłatną. Większość ludzi mówi potem: „Świetnie się tam czułem, to była dobra, profesjonalnie zrobiona impreza”. Ludzie czują się odpowiedzialni za samych siebie. Impreza narzuca pewien styl zachowania, i ci młodzi rzeczywiście się tam dobrze zachowują. Przystanek ich tego uczy. Bardzo ważny jest Pokojowy Patrol, w skład którego wchodzi często pokolenia: dzieci i rodzice. Zgłaszają się też nauczyciele. Pokojowy Patrol wyrasta z tradycji Woodstock 1994. Patrolowcy udzielają pomocy, sprzątają, opiekują się kimś, gdy zajdzie taka potrzeba. By być w Patrolu, trzeba przejść specjalne szkolenia. Organizujemy je każdego roku razem z PCK, uczymy ich udzielania pierwszej pomocy, survivalu. Taki kurs trwa trzy dni i jest wielką przygodą. W Patrolu

są ludzie z całej Polski: słabsi, silniejsi, ładni, grubi... Taka styczeńność z wielką liczbą ludzi jest dla wielu z nich swoistą formą psychoterapii. Muszą przełamywać bariery swoich kompleksów, barierę strachu, czy podolają wymaganiom, czy zostaną zaakceptowani przez pozostałych. W Patrolu mamy około 600 osób każdego roku. Nie wynajmujemy na Woodstock agencji ochrony. Patrolowcy są skuteczni, ale przede wszystkim ludzie naprawdę dobrze się zachowują.

Czy poza Finałami i Woodstockiem organizujecie jeszcze jakieś imprezy w ciągu roku?

— Jednym z większych wydarzeń jest Koncert Bożonarodzeniowy, który odbywa się od dwóch lat w Operze Narodowej. Jest to z kolei podziękowanie dla tych, którzy ruszają do Finału. W tym koncercie „ženimy wodę z ogniem”, ponieważ grają ludzie od nas, czyli przeważnie polskie zespoły rockowe, na przemian z Chórem i Orkiestrą Opery Narodowej. Zapraszamy gości z różnych stron świata, z Hiszpanii, Katalonii. Ostatnio gwiazdą był zespół „In Muvrini” z Korsyki. Przedstawiamy muzykę z różnych stron świata, muzykę etniczną na przemian z muzyką symfoniczną, reegae i folklorem. Gościliśmy Mazowsze, Małgorzatę Walewską. W tak eleganckim miejscu, jakim jest Opera Narodowa, czuć klimat Orkiestry. Ludzie machają flagami, słuchają Iry i Verdiego. Dla niektórych to pierwsza lekcja wysokiej kultury. Młodzi często po raz pierwszy przebywają w takim miejscu. Orkiestra pomaga także GOPR-owi, kupiliśmy dla nich sporo sprzętu, zrealizowaliśmy program TV. Zrobiliśmy też akcję rozdawania świeczek odbłaskowych dla małych dzieci. Rozdaliśmy ich kilka tysięcy. Zajmujemy się też narodowym powszechnym programem badań słuchu u noworodków. Przez ten i najbliższy rok będziemy go realizować.

Słuchając Twoich opowiadań odnosi się wrażenie, że zrobiliście już wszystko, co może zro-

bić Wielki Dyrygent i jego Orkiestra. Na jaką nutę chcecie jeszcze zagrać?

— Takie imprezy rodzą się zawsze ni stąd ni zowąd. Jesteśmy bardzo otwarci na rzeczywistość, pomagamy ludziom, gdy tego naprawdę potrzebują. Udzieliliśmy pomocy powodzianom, reagujemy żywo na to, co się dzieje. W kalendarzu najbliższych wydarzeń mamy spotkanie w Teatrze Buffo, by podziękować wszystkim sztabom i wręczyć im nasze medale, nagrody dla tych, którzy bardzo się zasłużyli dla Orkiestry. Medale na dziesięciolecie będą ze srebra. Potem przygotowujemy się na Przystanek Woodstock. W tym roku mamy też zamiar kupić dwieście pomp insulinowych. Działamy według jakiegoś planu, ale w każdej chwili możemy zareagować na to, co dzieje się aktualnie.

Czy działalność w Wielkiej Orkiestrze koresponduje jakoś z Twoją filozofią życia?

— Orkiestra to moje życie, moja codzienność. W Fundacji jestem od 9 do 16, a czasem i dłużej, prowadzę Finały, jestem na Przystanku Woodstock, na Koncertach Noworocznych. Orkiestra jest odpowiedzią na zło tego świata, na brutalność, chamstwo. Mam swoje wartości, którym pozostaję wierny od młodych lat, to: dobro, szczerość, otwartość, przyjaźń dla całego świata, tolerancja. Myślę, że to wszystko można znaleźć w Orkiestrze. Nigdy nie chciałem wchodzić innym z butami w życie. Uważam, że każdy powinien robić to, co uważa za słuszne. Ludzie pytają, czy mam jakieś autorytety. W młodości były one oparte na muzyce. Podziwiałem Led Zepelina, Johna Lennona, Jimmiego Hendrixa. Dużym szacunkiem darzyłem zawsze moich rodziców i kilku przyjaciół. Staram się nie zaprzętać tym głowy. Po prostu robię to, co jest dobre i nie przeszkadza innym.

Jesteś postrzegany jako osoba dosyć kontrowersyjna. Mężczyzna w średnim wieku ubrany

w czerwone sztruksy, zabawne okulary, oryginalne koszule to widok raczej rzadki. Czy myślałeś kiedykolwiek o zmianie stylu?

— Zmiana image'u to dobre dla gwiazdora, a ja się za takiego nigdy nie uważałem. Po prostu lubię się tak właśnie ubierać. Nigdy nie przywiązywałem do stroju większej wagi, nawet nie wiem, czy lubię garnitury, bo jakoś nigdy nie było okazji, bym je nosił. Nawet mój ślub z Dzięcią został odroczony na pół roku, bo nie chciałem wystąpić w garniturze. Jestem zdania, że każdy powinien ubierać się tak, jak lubi. Nie mam nic przeciwko elegancji w ubieraniu, gdy komuś to odpowiada. Ja nigdy nie miałem okazji, by nosić garnitury i może tylko dlatego ich nie ubieram. W ogóle nie oceniam ludzi ze względu na ich strój. Nie lubię tylko dresiarzy, ale to dlatego, że u nas w kraju kojarzą się ze złodziejstwem.

Fundacja zajmuje Ci tak wiele czasu. Czy Jerzy Owsiak znajduje czas na rodzinę, spotkania z przyjaciółmi?

— Moje życie prywatne wygląda bardzo podobnie do życia innych Polaków. Poza Orkiestrą prowadzę z żoną Przedsiębiorstwo Produkcji Programów Telewizyjnych Mrówka Cała. Stanowi to moje źródło utrzymania. Z żoną przebywamy całymi dniami, ponieważ razem pracujemy w Fundacji. To nam bardzo dużo daje. W domu oglądamy telewizję. Uwielbiam Discovery. Porównuję często, jak inni robią programy, bo sam się tym zajmuję. W wolnych chwilach odpoczywamy, spotykamy się z przyjaciółmi. Mieszkamy na Kabatach i bardzo lubimy nasz dom. Nie bywamy raczej na bankietach, bo nie przepadamy za medialnymi spędami. Mamy dwojkę dzieci, młodsza Ola ma trzynaście lat i chodzi do szkoły społecznej.

Uważam, iż w młodych ludziach tkwi to, co najlepsze i najgorsze. Oni dopiero tworzą siebie, szukają swoich dróg. Młodzież jest wspaniała, gdy jej coś proponujemy, gdy potrafimy z nią rozmawiać. Wydaje mi się, że Wielka Orkiestra daje im poczucie bycia potrzebnym, zaangażowanym.

Starsza Ewa studiuje nauki filmowe w Stanach Zjednoczonych. Nasz dom jest całkiem normalny. Moje dzieci nigdy nie powoływały się na to, że mają tatę Jurka Owsiaaka. Nie jestem też dla nich dzięki Orkiestrze kimś więcej, niż tylko, a może aż tatą. Dzieci biorą udział w Finałach. Młodsza jest w tym wszystkim, otwiera Przystanek Woodstock. Mamy bardzo partnerskie kontakty. Czasem pożyczam od córki płyty, a ona ode mnie koszule. Nie jestem surowym ojcem. Nie jestem z dziećmi na ty, ale mamy ciepły, przyjacielski kontakt.

Mówisz przyjaźnie o młodych ludziach, o swoich dzieciach. Dookoła jednak obserwuje się coś innego. Wszyscy narzekają na „dzisiejszą młodzież”. Jak oceniasz dzisiejsze pokolenie?

— Jestem baczny obserwatores i wprost mogę powiedzieć jedno: Młodzież jest obecnie gorsza, bardziej agresywna, co widać na osiedlach, meczach piłki nożnej. Prawda jest taka, że o młodzieży zawsze mówiono źle. Uważam, iż w młodych ludziach tkwi to, co najlepsze i najgorsze. Oni dopiero tworzą siebie, szukają swoich dróg. Młodzież jest wspaniała, gdy jej coś proponujemy, gdy potrafimy z nią rozmawiać. Wydaje mi się, że Wielka Orkiestra daje im poczucie bycia potrzebnym, zaangażowanym.

Czy Jurek Owsiak ma osobiste marzenia?

— Oczywiście, tak jak każdy. Wiele z nich się spełnia, dlatego tych bardziej osobistych nie będę zdradzał. Tak w ogóle to marzy mi się wielka Muzyka. Chciałbym, by dla Orkiestry zagrali U2, czy Pink Floyd. By nam wszystkim żyło się spokojnie, szczęśliwie i zdrowo. Takie zwykłe marzenia, a gdy się każdemu spełnią, to będzie dobrze.

Życzę Ci tego gorąco i dziękuję za rozmowę.

Rozmawiała Marzena Stawczyk

Tytuł wywiadu zaczerpnięto z książki Bartłomieja Dobroczyńskiego i Jerzego Owsiaaka *Orkiestra Klubu Pomocnych Serc* czyli *Monolog-wodosпад Jurka Owsiaaka*, Kraków 1999

Święto Uczelni

W przeddzień Święta Uczelni, w dniu 10 maja br. odbyło się uroczyste posiedzenie Senatu. Swoją obecnością zaszczylili nas m.in.: Andrzej Załucki — wiceminister spraw zagranicznych, Andrzej Haręślak — wicewojewoda małopolski, Andrzej Sasuła — wicemarszałek województwa małopolskiego, dr Leopold Zgoda — wiceprzewodniczący Rady Miasta Krakowa oraz Jerzy Lackowski — małopolski kurator oświaty. W swym wystąpieniu za sprawy najbardziej aktualne i pilne JM Rektor Michał Śliwa uznał:

— w zakresie dydaktyki: kontynuację przygotowań do akredytacji, praktyczne wprowadzenie na wszystkich kierunkach Europejskiego Systemu Transferu Punktów (ECTS) oraz stworzenie systemu badania jakości kształcenia;
— w zakresie bazy materialnej: jak najszybsze zakończenie budowy domu studenckiego na 440 miejsc przy ul. Armii Krajowej 9, kompleksowy remont budynku głównego Uczelni, kontynuację remontu budynku przy ul. Karmelickiej 41 ze środków SKOZK, a w następnej kolejności budynków przy ul. Mazowieckiej i Podbrzezie.

Tradycyjnie już w dniu Święta Uczelni odbywają się uroczyste promocje habilitacyjne i doktorskie. W tym roku dyplomy doktora habilitowanego otrzymali: Marek Wilczyński, Kazimierz Karolczak, Ryszard Jedliński, Jadwiga Cieszyńska, Zygmunt Sibiga, Ryszard Siwek. Natomiast dyplomy doktora odebrali: Izabela Pozierak-Trybisz, Jolanta Marszalska, Barbara Cynarska-Chomicka, Piotr Biliński, Ewa Panecka, Izabela Zeller, Anita Pytlarz, Anna Odrzwolska-Kidawa, Danuta Łazarska, Jolanta Sajdera, Barbara Górecka-Mostowicz, Marek Paluch, Elżbieta Męcina-Bednarek, Karol Bidziński, Anna Zadęcka-Cekiera, Urszula Gruca-

Miąsik, Andrzej Ryk, Grzegorz Formicki, Katarzyna Potyrała, Radosław Uliśzak, Maria Szmigiel, Krzysztof Ciepliński, Anna Żeromska, Stanisław Machowski, Krzysztof Mostowski.

Wysokie odznaczenia państwowe otrzymali: Krzyż Oficerski Orderu Odrodzenia Polski — prof. prof. Józef Kuźma, Eugeniusz Wachnicki oraz Krzyż Komandorski Orderu Odrodzenia Polski — prof. prof. Tadeusz Budrewicz, Marian Zakrzewski, a także mgr Jan Kałużny.



Miroslaw Oset

Polonista w Wilnie

Z profesorem Tadeuszem Bujnickim rozmawia Halina Stankiewicz

Zasadniczą kwestią staje się zakres oddziaływania Wilna na zewnątrz. Dokładnego zbadania i opisu wymaga bogate czasopiśmiennictwo wileńskie, ruch wydawniczy, różne aspekty życia literackiego — mówi profesor Tadeusz Bujnicki, kierownik Katedry Kultury Literackiej Pogranicza UJ

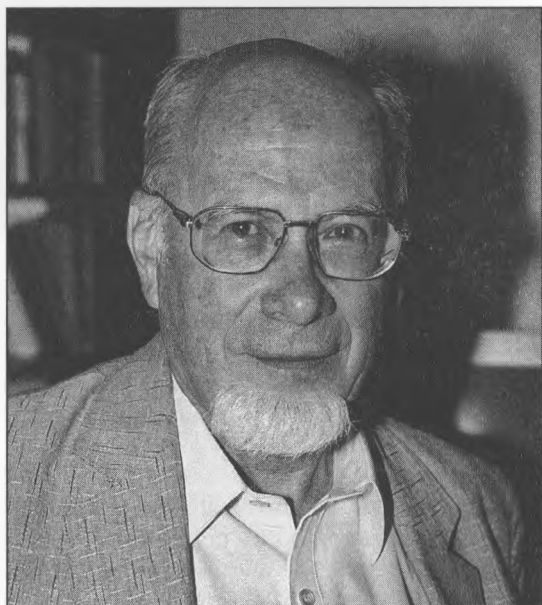
Halina Stankiewicz:

Wilno jest niezwykle miastem, prawie wszystko jest w nim historią. Cella klasztoru bazylianów, tablice na domach, gdzie mieszkał Mickiewicz, zasłużona Alma Mater, Rossa, można tak wymieniać bardzo długo. Historię czuje się wszędzie. Czym jest to miasto dla Pana, Panie Profesorze?

Tadeusz Bujnicki:

— Wilno jest moim rodzinnym miastem. Miastem, które pamiętam jako wspomnienie dzieciństwa. To także miasto, gdzie tragicznie zginął mój ojciec. Opuszczone w 1945 roku na długie lata i zamazywane w pamięci. Ale teraz często wracam do Wilna. Tym razem nie są to tylko „podróże sentymentalne”, bowiem od dłuższego czasu (a ściśle — od 1993 roku), swoje badania naukowe wiążę z tradycją i historią literacką Wilna. Odwiedzając wcześniej miasto w 1970, 1987 i 1989 roku bywałem tu jako „delegat” Uniwersytetu Jagiellońskiego i jako turysta. Natomiast w 1993 r. rozpoczęła się moja najważniejsza „przygoda” wileńska: zajęcia na nowo powstałej polonistyce, badania w bibliotekach i archiwach wileńskich, kontakty z środowiskiem polskim i litewskim. Ten związek trwa dotąd — w Wilnie bywam, krócej lub dłużej, przynajmniej cztery razy w roku. I oczywiście „smakuję” miasto, ciągle odkrywam je dla siebie od nowa. Nie potrafię się już wyzwolić od Wilna. I myślę, że tak będzie do końca...

Wiadomo, że skromny stan wiedzy o przedwojennym Wilnie jest konsekwencją uwarunkowań politycznych. Dlatego ze zrozumiałych



For. M. Węclawek

Prof. Tadeusz Bujnicki ur. 14 II 1933 r. w Wilnie, historyk literatury, krytyk literacki i edytor. W kręgu zainteresowań badawczych przede wszystkim twórczość H. Sienkiewicza (np. *Trylogia Sienkiewicza na tle tradycji polskiej powieści historycznej*, 1973; *Sienkiewicz i historia*, 1981; *Sienkiewicza powieści z lat dawnych*, 1996), teoria prozy historycznej, tradycja literatury lewicowej (*O poezji rewolucyjnej*, 1978; *Bunt żywiołów i logika dziejów. W kręgu idei polskiej lewicy*, 1984 i in.). Od l. 80. zajmuje się systematycznie literaturą polskiej emigracji oraz literaturą i kulturą Kresów Wschodnich, dążąc m.in. do całościowego opracowania twórczości literackiej Wilna.

powodów zainteresowanie życiem kulturalnym Wilna wzrosło w ostatnich latach i sukcesywnie się nasila. Sądzę, że wiele jeszcze

problemów i zagadnień pozostaje nadal poza zasięgiem uwagi badaczy. Jakże, Pańskim zdaniem, są najważniejsze?

— Oczywiście jest prawdą, że w wiedzy o mieście, mimo wielu wartościowych prac historyków i badaczy kultury, istnieje jeszcze olbrzymie pole, które należy zagospodarować. O Wilnie w ostatnich latach pisało się dużo, powstały świetne książki i rozprawy Małgorzaty Stolzman, Andrzeja Romanowskiego, Józefa Poklewskiego, Stanisława Beresia, Marek Zaleskiego, Andrzeja Zieniewicza czy Krzysztofa Woźniakowskiego, że wspomnę tylko te, które się wiążą z moją dyscypliną. Jest mnóstwo wspomnień, zwłaszcza o międzywojennym Wilnie. Jednak ciągle istnieją luki, głównie dotyczące widocznego w tym mieście „styku” narodowości i kultur. Do tej pory zajmowaliśmy się przede wszystkim literaturą i kulturą polską, spychając na dalszy plan to wszystko, co miało charakter „pograniczny” i synkretyczny. Wiemy dotąd bardzo mało o naprawdę znaczącej w Wilnie — „Jeruzalem Północy” — literaturze i kulturze żydowskiej; ciągle stanowczo za skromnie przedstawia się wiedza o kulturze i literaturze litewskiej w mieście oraz o związkach litewsko-polskich. Na interpretatorów czeka również wileńskie środowisko białoruskie, rosyjskie, tatarskie i karaïmskie. W takich kontekstach szczególnej wagi nabiera typ i charakter związków, formy osmozy i formy napięć na styku tych wszystkich różnicowanych światów. Zasadniczą kwestią staje się zakres oddziaływania Wilna na zewnątrz. Dokładnego zbadania i opisu wymaga bogate czasopiśmiennictwo wileńskie, ruch wydawniczy, różne aspekty życia literackiego. Tematy podobne można mnożyć. Lecz badania takie wymagają wysiłku nie jednostek, lecz całych zespołów, wymagają umiejętnie sprecyzowanych projektów badawczych i — rzecz jasna — międzynarodowej współpracy. Przy tym należy się wyzbierać resentymentów i nawet płyną-

cych z najszlachetniejszych pobudek — sentymentów, tak aby zamierzone naukowe działania można było prowadzić *sine ira et studio*.

W „Przewodniku radiosłuchacza” z 1939 roku przeczytałam, że ciche Wilno, „pomazane” dostojenstwem historii — nie lubi nowoczesności, hałasu, niepewnych nowinek. Kto tu chce zamieszkać, musi się dostroić, przesiąkając specyficznym klimatem miasta, uszanować jego godność — inaczej doczeka się zarzutu, że jest „nietutejszy”. Tak było w dwudziestoleciu międzywojennym. Ofiarą tego stał się wielki działacz społeczny Witold Hulewicz. Czy zgadza się Pan z tą myślą?

— Mówimy tym razem o Wilnie międzywojennym, a więc mieście, którego ówczesny byt określały fakty zdecydowanie odmienne od dzisiejszych. Wówczas, w okresie niedawno odzyskanej niepodległości, w atmosferze politycznych i ideowych konfliktów, próbowano określić wileńską tożsamość także i w takiej opozycji: „tutejszy” i „przybysz”. Akcentowano odrębną wartość Wileńszczyzny, nawet w jej anachronicznych kształtach. Były to również kwestie ambicjonalne, czasem dodatkowo motywowane ideologicznie. Sądzę, że z takich powodów atakowano Hulewicza i jego radiowych współpracowników. Równocześnie jednak, w bardzo wielu przypadkach „przybysze” stawali się największymi „patriotami” Wilna: Łopalewski, Limanowski, Lorentz — to pierwsze z brzegu przykłady. Takim wileńskim patriotą był również autor zbioru wierszy *Miasto pod chmurami...* Witold Hulewicz.

Wraz z prof. Elżbietą Janus był Pan pomysłodawcą wznowienia w 1993 roku polonistyki na Uniwersytecie Wileńskim. Już od 9 lat działa pomyślnie katedra polonistyki kierowana przez prof. Algisa Kaledę. Aby utworzyć jakąkolwiek nową placówkę naukową, potrzebna była zgoda najwyższych władz. Podejrzewam, że uruchomienie Katedry nie było łatwe?

— Przede wszystkim sprostowanie — „pomysłodawcą”, o ile mi wiadomo, był Jerzy Giedroyc. Realizacją tego pomysłu zajął się prof. Jan Widacki, ówczesny ambasador Polski na Litwie. To właśnie od niego otrzymałem propozycję zajęć na powstającej polonistyce. Pani profesor Janus i ja byliśmy pierwszymi przyjezdnymi z Polski. A nieco później, jako lektor, zjawiała się pani Małgorzata Kasner (obecnie dyrektor Instytutu Polskiego w Wilnie). Zaczęliśmy wyklądać we wrześniu 1993 roku, roku, w którym rozpoczęły się zajęcia na polonistyce wileńskiej. Ja byłem dwa lata, prof. Janus — trzy. Zasadniczo jednak ciężar organizacji Katedry spoczywał na barkach Algisa Kaledy, którego energii i poświęceniu zawdzięcza ona najwięcej. Współpracowało się nam świetnie i ten okres mego życia wspominam jako jeden z najciekawszych. Mam nadzieję, że kiedy spotkamy się za rok na dziesięciolecie Katedry, będzie o czym wspominać.

Jakie kontakty wiążą Pana dzisiaj z polonistyką wileńską na Uniwersytetach: Wileńskim i Pedagogicznym?

— Jak już mówiłem, w Wilnie, po zamknięciu dwuletniego pobytu, bywam kilka razy w roku, zwykle od kilku dni do paru tygodni. Prawie zawsze kontaktuję się z obiema Katedrami, czasem prowadzę wykłady. Odczuwam silny, przyjazny związek z polonistami wileńskimi, mam nadzieję, że z wzajemnością. Zasadniczo jednak prowadzę tutaj badania naukowe (w ramach już drugiego projektu badawczego). Udało mi się (z czego jestem bardzo dumny) współorganizować trzy kolejne sesje naukowe poświęcone literaturze i życiu literackiemu Wilna: w 1997, 1999 i obecnie w kwietniu. Mam wrażenie, że były to konferencje owocne (materiały pierwszej opublikowaliśmy w 2000 roku jako I tom serii *Z prac Katedry Kultury Literackiej Pogranicza*).

Staram się równocześnie utrzymywać związki personalne i naukowe członków mojej krakowskiej Katedry z Wilnem, a zwłaszcza pomagać w umocnieniu wileńskiej polonistyki (m.in. oceniając prace doktorskie i otwierając przewody doktorskie).

Mówiąc słowami profesora Kaledy, polonistka wileńska „rośnie” przede wszystkim dzięki pomocy z Polski. Jaka, Pańskim zdaniem, jest kadra wileńska? Są to jeszcze ludzie młodzi, wielu z nich pisze jeszcze doktoraty? Czy może Pan nazwać ich pełnowartościowymi partnerami polskich uczelni?

— Opinia Algisa Kaledy jest trafna, ale tylko do pewnego stopnia. Moim zdaniem, w Wilnie kształtuje się polonistka o własnym i zapewne w niedługim czasie znaczącym charakterze. Dowodzą tego rozprawy samego Kaledy oraz prace Teresy Daleckiej, Ireny Fedorowicz, Danuty Balaszaitene i Reginy Jakubienas z Uniwersytetu Wileńskiego, czy rozprawy Romualda Naruńca, Haliny Turkiewicz i Krysstyny Syrnickiej z Uniwersytetu Pedagogicznego. Mówię przy tym wyłącznie o historykach literatury, bo się na tym znam. Twierdzę stanowczo, że Wilno to kopalnia tematów historycznoliterackich, a nieprzebadanych materiałów jest mnóstwo. Jest to także zasadnicza baza dla naszej krakowskiej Katedry (na tych materiałach zbudowana została książka Andrzeja Romanowskiego o Młodej Polsce wileńskiej i przygotowywana przez tego samego autora książka o „pozytywizmie wileńskim”, a także powstające rozprawy doktorskie Pawła Bukowca i Beaty Kałęby). Zatem nasze partnerstwo jest oczywistością, a z chwilą, gdy doświadczenie wileńskich kolegów się powiększy, będzie to na pewno pełna wymiana naukowych usług.

Sądzę, że racja bytu litewskiej polonistyki polega między innymi na prowadzeniu badań materiałów związanych z Wilnem. W Wilnie leżą przyprószone kurzem rękopisy i mnóstwo

Wilno to kopalnia tematów historycznoliterackich, a nieprzebadanych materiałów jest mnóstwo.

innych ważnych źródeł. Nadal jest bardzo niewiele prac dwujęzycznych. Przypuszczam, że mogło to w jakiejś mierze decydować o powstaniu działającej pod Pańskim kierownictwem Katedry Kultury Literackiej Pogranicza na UJ? Jakie są jej najważniejsze zadania?

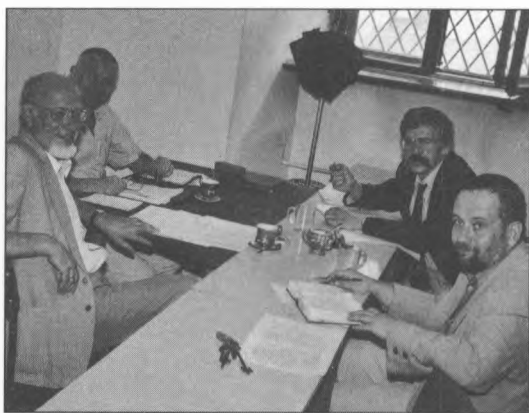
— Gdybym miał określić perspektywy wileńskiej polonistyki, to widziałbym je następująco: przede wszystkim opracowanie owych niezwykle bogatych materiałów w bibliotekach i archiwach, stworzenie możliwości wydawniczych dla rzadkich i rękopiśmienne tekstów, ale także badania nad „stykiem” kultur i literatur, swoista praca komparatystyczna obejmująca stosunki literackie polsko-litewskie, białoruskie, żydowskie, rosyjskie i in. To olbrzymi i leżący odłogiem obszar badawczy. Być może w przyszłości da się stworzyć szczególną historię literatury (i kultury) obszarów dawnego Wielkiego Księstwa Litewskiego? Pamiętajmy także o roli Wilna w formowaniu literatury ogólnopolskiej.

A skoro mowa o mojej Katedrze, to może warto zwrócić uwagę na jej genezę. Powstała początkowo (w 1998 roku) jako Pracownia Literatury i Życia Literackiego Dawnych Kresów Wschodnich, przekształciła się później w Zakład, a od dwóch lat — w Katedrę, zmieniając równocześnie nazwę i w pewnym stopniu przedmiot badań. Jesteśmy zatem jednostką młodą, składającą się z 4 pracowników etatowych (dwóch profesorów i dwóch doktorów) oraz trójga doktorantów, placówką dopiero kształtującą swój profil badawczy, dydaktyczny i organizacyjny. Co ważne, mamy sprzyjający klimat w naszym Instytucie i na Uczelni, spore grono współpracowników (w tym najwierniejszych z krakowskiej AP: prof. Tadeusza Budrewicza i dra Jerzego S. Ossowskiego), a także pomysły badawcze w nadmiarze. Jak już wspominałem, ruszyła seria prac Katedry (trzy tomy opublikowane, trzy przygotowane do druku); współorganizowaliśmy 3 sesje naukowe, a w przygotowa-

niu są kolejne, myślimy także o odpowiedniej specjalizacji dydaktycznej. W zespole związanym z Katedrą powstał pomysł *Encyklopedii Kultury Pogranicza Wschodniego*, którą zamierzamy przygotować do druku w przyszłym roku akademickim. Mam nadzieję, że odchodząc za rok na emeryturę, pozostawię Katedrę dobrze przygotowaną do dalszych działań i — co ważne — oddam ją w godne ręce prof. Andrzeja Romanowskiego.

Trwa właśnie przygotowywanie przez zespół złożony z pracowników UJ i AP „Encyklopedii Kultury Pogranicza Wschodniego”. Skąd mają Państwo zamiar dostać dotacje i kiedy tak potrzebna Encyklopedia wreszcie ujrzy światło dzienne?

— Wspominając o *Encyklopedii*, mówiłem przede wszystkim o jej przygotowaniu merytorycznym. Jej poziom — jak sądzę — zapewnią współpraca autorów z różnych ośrodków, w tym także litewskich. Dodajmy, autorów tak wybitnych jak profesorowie Jacek Kolbuszewski, Józef Poklewski i Stanisław Ułasz. Jednakże staramy się, aby zdecydowaną większość haseł opracowali nasi krakowscy współpracownicy. Dotacje to jeszcze wielka niewiadoma, dopiero zaczniemy się o nie starać, natomiast, jak już powiedziałem, *Encyklopedia* powinna być gotowa w przyszłym roku.



Fot. M. Węclawek

Zespół redakcyjny *Encyklopedii Kultury Pogranicza Wschodniego*.
Od lewej: prof. T. Bujnicki, dr J.S. Ossowski,
prof. T. Budrewicz, prof. A. Romanowski

Słyszałam, że ma być także wydana praca doktorska J. Hernik-Spalińskiej o wileńskim teatrze w czasie II wojny światowej. Czy może Pan Profesor wskazać konkretny termin?

— Jak zwykle mówienie o „konkretnym terminie” jest raczej życzeniem niż pewnością. Jeśli uzyskamy środki na druk — to szybko, gdyż praca jest już całkowicie gotowa i po opracowaniu redakcyjnym, czyli może być publikowana. Ale już teraz wiemy, że Instytut Sztuki w Warszawie, gdzie była broniona praca, nie ma możliwości finansowego wsparcia, a nasze lokalne środki są też niewystarczające. Szukamy zatem „bogatszych” sponsorów.

Do zadań Katedry należy organizowanie sesji naukowych. W dniach 25–27 kwietnia br. w wileńskim Uniwersytecie Pedagogicznym odbyła się konferencja naukowa „Wilno literackie na styku kultur”. Jakiej problematyce była ona poświęcona i jaki był jej cel?

— Przebieg tej konferencji, mimo braku kilku referatów, był niesłychanie interesujący. Zgłosiło się na nią tak wielu chętnych, że zastanawialiśmy się, czy nie podzielić jej obrad na sekcje. Przeważała — i słusznie — koncepcja obrad plenarnych, nawet za cenę ograniczenia czasu wygłaszania referatów i skrócenia dyskusji. Co bardzo istotne, konferencja objęła szeroki wachlarz problemów i stała na dobrym merytorycznym poziomie. Była rzeczywiście sesją międzynarodową i ogarnęła szereg ośrodków badawczych Polski i Litwy, a także Uppsali (dr Maria Zadencka). Z Polski przybyli badacze z Krakowa, Wrocławia, Warszawy, Opola, Poznania, Szczecina, Rzeszowa, Olsztyna, Wilno było reprezentowane przez aż 16 referatów. Sesja odbywała się w doskonałej atmosferze. Jest to zasługa wileńskich organizatorów i utrwalonych już więzi między ośrodkami badawczymi w Polsce a Uniwersytetem Wileńskim i Uniwersytetem Pedagogicznym w Wilnie. Jak dowiodła konferencja, kontakty nawiązane kilka lat temu

dają coraz lepsze rezultaty. Skoro padło pytanie o cel konferencji, to warto odpowiedzieć powtarzając jej tytuł: *Wilno literackie na styku kultur*. Pokazała ona, jak w życiu kulturalnym miasta literatura i sztuka polska współegzystowały i nasycały się elementami innych literatur i sztuk. Przedstawiła Wilno jako mozaikę: polską, litewską, żydowską, rosyjską, białoruską... Szczególne znaczenie miał na konferencji referat Joanny Lisek o międzywojennej poezji „Jung Wilne”, zjawisku literackim na skale europejską, a dotąd zapomnianym. Efektem wileńskiego naukowego spotkania jest ukazanie składników współżycia kultur, a także jej momentów spornych, konfliktowych. Dopiero przedstawienie dawnego i obecnego Wilna z różnych perspektyw daje jego obraz rzeczywisty i nie zmitologizowany. A do takich badań „na styku kultur” Wilno nadaje się jak żadne inne miasto wschodniej i środkowej Europy.

Katedra zajmuje się wydawaniem indywidualnych prac naukowych (np. wspomnianej już niezwykle cennej książki A. Romanowskiego) oraz książek zbiorowych. „Młoda Polska wileńska” jest pierwszą monografią kultury polskiej na ziemiach litewsko-białoruskich przed I wojną światową. Wciąż trwają dyskusje o metodzie pisania prac o życiu literacko-kulturalnym. Nadal brakuje szerokiego zaplecza teoretycznego w dziedzinie badań nad tzw. życiem literacko-kulturalnym. We wprowadzeniu do wydanego przed dwoma laty zbiorowego tomu „Życie literackie i literatura w Wilnie XIX–XX wieku” (pod redakcją

Gdybym miał określić perspektywę wileńskiej polonistyki, to widziałbym je następująco: przede wszystkim opracowanie owych niezwykle bogatych materiałów w bibliotekach i archiwach, stworzenie możliwości wydawniczych dla rzadkich i rękopiśmiennych tekstów, ale także badania nad „stykiem” kultur i literatur, swoista praca komparatystyczna obejmująca stosunki literackie polsko-litewskie, białoruskie, żydowskie, rosyjskie i in.

T. Bujnickiego i A. Romanowskiego) zaznacza Pan, że w tym wypadku nie można ograniczyć się do jednej metody. Czy mógłby Pan powiedzieć coś więcej na ten temat?

— To temat na dłuższy wywód, a właściwie na panelową dyskusję. W Polsce badania nad strukturami życia literackiego są dobrze rozwinięte, zwłaszcza w „szkole” nieżyjącego już prof. Stefana Żółkiewskiego i jego następców. Metody wypracowane w tym kręgu uczonych z powodzeniem mogą służyć także naszym badaniom. Ale mimo wszystko nie sposób się do nich ograniczyć. Moim zdaniem, a pisałem o tym w wstępnej rozprawce przywołanego przez Panią tomu, interpretacje zjawisk literackich zachodzących na pograniczach wymagają bardziej złożonych narzędzi o komparatystycznym charakterze. Zjawiska dwu- (i więcej) języczności, zróżnicowanie języków, wier, tradycji, stanowią tu obszar do wielopoziomowych porównań, zestawień i kontrastów. Mam nadzieję, że w trakcie szczegółowych badań te metody będą się doskonaliły i wzbogacały.

Co mógłby Pan powiedzieć o niedawno powstałej Fundacji Królowej Jadwigi? Kogo ona wspiera?

— To szalenie ważna inicjatywa, która powstała dzięki wielkiej dotacji Pruszyńskich, rodziny znakomitego pisarza Ksawerego Pruszyńskiego; rodziny o korzeniach kresowo-pogranicznych, południowo-wschodnich. Ksawery był wielkim rzecznikiem mniejszości w okresie międzywojennym, a jego rodzina traktuje problematykę powiązań Polski z obszarami pogranicznymi jako znaczące wyzwanie. Założeniem Fundacji jest wspieranie stypendiami młodych przede wszystkim naukowców z krajów wschodniej i środkowej

Europy, którzy są zainteresowani historią, kulturą czy literaturą polską, a także polską nauką. Z fundacji skorzystało już ponad stu uczonych z Rosji, Litwy, Łotwy, Estonii, Białorusi i innych krajów. Nie ma tu żadnych ograniczeń narodowościowych, nie są konieczne „korzenie” polskie, chociaż rzecz jasna wielu stypendystów może się nimi wykazać. Zasadniczo jednak chodzi o wspieranie naukowego „lobby” polskiego poza granicami Polski. Od tego roku Fundacja rozszerzyła się na organizację studiów dwusemestralnych dla studentów z różnych krajów. Fundacja Królowej Jadwigi jest dla naszej Katedry szczególnie ważna, nie tylko dlatego, że daje nam zajęcia dydaktyczne, ale przede wszystkim dlatego, że pozwala na nawiązywanie różnych i wielostronnych kontaktów. To wielka szansa dla dalszego rozwoju badań „pogranicznych”.

Czy nie sądzi Pan, że stanowczo za mało jest wydanych rozpraw o zasłużonych dla Wilna działaczach kulturalnych, pisarzach, muzykach, malarzach? Czy Pańska Katedra coś w związku z tym planuje?

— Na tak sformułowane pytanie odpowiedź może być jedna: oczywiście, że za mało. Ale robi się już wiele i ciągle powstają jakieś prace i przyczynki o zasłużonych Wilnianach. Co do nas, to pragniemy w ramach naszej wydawniczej serii publikować zapomniane bądź pozostające w rękopisach pamiątki i wspomnienia. Mogą nam one dostarczyć mnóstwa ciekawego materiału, nie tylko faktograficznego, lecz także ukazującego mentalność, rodzaj emocjonalności i świat wartości autorów.

Dziękuję za rozmowę.

Rozmawiała Halina Stankiewicz



O pracach Senatu AP pisze Mirosław Oset

Na lutowym posiedzeniu Senatu powołana została Uczelniana Komisja Wyborcza. Na najbliższą kadencję zostali wybrani: prof. Franciszek Leśniak — przewodniczący, prof. Marek Sajduk, dr hab. Irena Adamek, dr Jerzy Ciecieląg, dr Józef Krawczyk, dr Mariusz Szubert, mgr Karol Grzybacz, student Bartosz Lewacki i inż. Urszula Mićków — sekretarz UKW.

Kolejnym punktem posiedzenia były badania naukowe i współpraca z zagranicą. Nowe rozporządzenie przewodniczącego KBN w sprawie zasad przyznawania i rozliczania środków finansowych przyznawanych na badania własne wprowadza nowe regulacje. Nowością w stosunku do lat poprzednich jest m.in. wprowadzenie wymogu składania raportu rocznego (do 31 marca każdego następnego roku), zawierającego rozliczenie wydatkowanych środków. Na podstawie takiego raportu KBN stwierdzi, czy pieniądze zostały wydane prawidłowo. Może również w przypadku stwierdzenia nieprawidłowości zażądać zwrotu kwoty wraz z odsetkami.

Zmieniły się także w ostatnim czasie zasady przyznawania środków na działalność statutową. Promowana jest w tym przypadku współpraca z zagranicą, a w szczególności udział w przedsięwzięciach międzynarodowych.

KBN zmienił także kryteria przyznawania kategorii od 1–5. Jest teraz 9 punktów: publikacje recenzowane, monografie naukowe i podręczniki, stopnie naukowe w jednostce i poza nią, tytuły naukowe uzyskane przez pracowników, opatentowane wynalazki, praktyczne wykorzystanie wyników badań, uzyskana akredytacja, porównanie jednostki z innymi tego rodzaju, udział w programach ramowych Unii Europejskiej.

Współpraca naukowa naszej akademii obejmuje kontakty z 23 uczelniami i instytucjami naukowo-badawczymi. Prowadzone są wspólne badania naukowe, organizowane są wspólne konferencje, trwa wymiana publikacji. W zakresie dydaktyki współpraca polega na międzynarodowej wymianie grup studenckich, udziale w różnych programach naukowych i dydaktycznych.

Marcowe posiedzenie Senatu było poświęcone w zasadzie dwóm sprawom: zaopiniowaniu wniosków o nagrody Ministra Edukacji Narodowej i Sportu oraz przyjęciu uchwały w sprawie wyborów władz akademickich. Należy dodać, że zakończyła UKW. Przygotowane przez UKW regulacje i zasady wyborcze oraz kalendarz wyborów zatwierdzone przez Senat przyczyniły się — moim zdaniem — do bardzo sprawnego i efektywnego przeprowadzenia wyborów w Uczelni.

Rady Wydziałów przedstawiły Uczelnianej Komisji Nagrodowej 17 wniosków o nagrody Ministra. Po szczegółowej analizie UKN przekazała 9 wniosków do opinii Senatu. Przyjęte zostały przez Senat i przesłane do resortu. Kto został wyróżniony nagrodą Ministra Edukacji Narodowej i Sportu, dowiemy się dopiero w czasie uroczystości z okazji Dnia Edukacji Narodowej.

Tradycyjnie już w maju Senat zajął się dokumentami najważniejszymi z punktu widzenia funkcjonowania Uczelni. A były nimi: sprawozdanie finansowe za rok ubiegły, plan finansowy na 2002 rok oraz uchwała w sprawie wymiaru pensum dydaktycznego, rodzaju godzin obliczeniowych zaliczanych do pensum oraz zasad wynagradzania za godziny ponadwymiarowe w roku 2002/2003. Dokumenty zostały prawie jednomyślnie przyjęte przez Senat.

W dniach 28 II–2 III 2002 r. odbyło się kolejne posiedzenie Konferencji Rektorów Uczelni Pedagogicznych. Miejszem obrad był Mądralin koło Warszawy, a gospodarzem Konferencji warszawska ASP. Głównym tematem obrad, wokół którego koncentrowała się dyskusja, było przyjęcie uchwały w sprawie kształcenia nauczycieli. Trzeba od razu dodać, że dyskusja była szczególnie ożywiona. W wypowiedziach dawała o sobie znać troska o rolę i miejsce uczelni pedagogicznych w zmieniającym się systemie oświaty, w tym zwłaszcza w kontekście zapowiadanych nowych regulacji prawnych.

Z troską podkreślano fakt, że coraz więcej uczelni i instytucji zajmuje się kształceniem nauczycieli. Zwłaszcza, że nie wszystkie jednostki, które się tego podejmują, są odpowiednio przygotowane, szczególnie pod względem kadrowym. Dyskusję wzbudziła koncepcja resortu w sprawie projektu utworzenia stanowiska profesora dydaktycznego. Takie

rozwiązanie mogłoby prowadzić — zdaniem dyskutujących — do zmniejszenia zainteresowania rozwojem naukowym, a w tym pracami habilitacyjnymi. Projekt wprowadzenia suplementu do dyplomu (jako obrazu toku studiów i nabytych kompetencji) tłumaczony był jako jeden z wymogów UE.

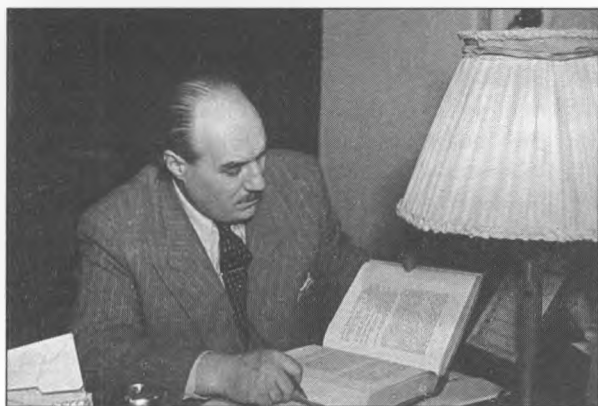
U podstaw ożywionej i niezwykle interesującej merytorycznie dyskusji był zapewne fakt licznej reprezentacji naszego resortu. Ze strony MENiS w Konferencji Rektorów Uczelni Pedagogicznych uczestniczyli: Tadeusz Sławecki — podsekretarz stanu, Teresa Bader — dyrektor Departamentu Szkolnictwa Wyższego, Józef Lepiech — wicedyrektor tego departamentu, Witold Pakuła — wicedyrektor Departamentu Ekonomicznego oraz Maria Szaryńska z Departamentu Pragmatyki Doskonalenia Nauczycieli. Obradami kierował prof. M. Śliwa, przewodniczący KRUP.

Mirosław Oset

Józef Hampel

Marian Tyrowicz (1902–1989)

Uczony i nauczyciel historii



Upłynęło sto lat od urodzin Mariana Tyrowicza, profesora i doktora honoris causa WSP w Krakowie, niestrudzonego badacza dziejów Polski i Polaków pierwszej połowy XIX wieku. Nas, którzy mieliśmy z nim częstszy, mniej formalny kontakt, zadziwiała niezwykła skrupulatność w organizowaniu warsztatu badawczego i systematyczność w pracy naukowej. Świadectwem tego mogą być pozostawione przez Profesora *Teki Tyrowicza*, sto kilkanaście dużych pudeł i poszytów w bibliotekach: Ossolineum we Wrocławiu, Polskiej Akademii Umiejętności w Krakowie oraz Instytutu Historii

AP w Krakowie. W zbiorach Ossolineum znalazła się bogata korespondencja w sprawach naukowych, w PAU dokumentacja ikonograficzna, a w Bibliotece Instytutu Historii 96 *tek* materiałów, odzwierciedlających zasadnicze kierunki zainteresowań badawczych Mariana Tyrowicza.

O systematyczności w pracy, wręcz rygorze, który sobie narzucił, świadczyć mogą zapisywane w kalendarzykach plany godzin pracy naukowej w skali roku, z podziałem na kwartały i miesiące, oraz ich rozliczenia. Bilans ten musiał się zgadzać z końcem każdego roku. Utkwiło mi w pamięci, jak będąc już dobrze po osiemdziesiątce, wręcz żalił się podczas jednej z rozmów, że nie może już więcej niż sześć godzin dziennie przesiedzieć przy „biuńtku”.

Taki rytm pracy, oprócz innych cech osobowościowych, zapewniała Mu również Pani Profesorowa Regina Rutkowska, poślubiona 28 grudnia 1935 roku, poznana trzy lata wcześniej „u wód” w Krynicy. „Trzy bez mała lata trwało dobijanie do małżeńskiego portu”, zanotował w swoich wspomnieniach. Jej energia życiowa, urok osobisty — z dzisiejszej perspektywy energiczna *business woman* — przejęła, jak nam się wydawało, całość spraw „przyziemnych” związanych z codziennym bytowaniem. W trudnych czasach okupacji rozpoczęła wyrób obuwia dla pań, później zajęła się budową willi na Woli Justowskiej i jej urządzeniem, co z pewnością zadecydowało, że właśnie tam kręcony był film *Dziewczyna z dobrego domu*. Jeszcze kilka lat przed osiągnięciem wieku emerytalnego złożyła egzamin mistrzowski w zakresie szewstwa, by móc otworzyć sklep eleganckiego obuwia dla pań. Profesor zaś zajął się, za moim pośrednictwem, rozprowadzeniem reklamowych afiszy w żeńskich akademikach. Przypisać muszę, że nie wszystkie docierały do wskazanych miejsc, o czym oczywiście nie wiedział. Z pewnością te relacje rodzinno-domowe pozwoliły Marianowi Tyrowiczowi bez reszty oddać się nauce, co nie znaczy, że stronił od „godziwych” rozrywek i różnych form życia towarzyskiego.

Jednak decydującymi o Jego osobowości twórczej i dziedzinach badań historycznych czynnikami były środowisko i tradycje rodzinne, atmosfera intelektualna międzywojennego

Lwowa oraz inspiracje mistrzów akademickich — Adama Szelańskiego, Franciszka Bujaka, Juliusza Kleinera i Władysława Konopczyńskiego, Stanisława Zakrzewskiego i innych luminarzy lwowskich nauk humanistycznych. Z A. Szelańskim, promotorem jego pracy doktorskiej, poświęconej Janowi Tyssowskiemu, oraz dwoma innymi kolegami z tegoż seminarium, przygotowali referat na IV Powszechny Zjazd Historyków Polskich w Poznaniu w 1925 roku zatytułowany: *W sprawie badań nad historią porzeczową Galicji*. Referat ten, opublikowany w materiałach pozjazdowych, jak i obroniona rok później praca doktorska, zapoczątkowały systematyczne badania Tyrowicza nad dziejami Galicji oraz ruchu rewolucyjnego lat trzydziestych i czterdziestych XIX wieku, które stały się podstawową dziedziną Jego pisarstwa. Jeśli zaś idzie o więzi rodzinne, to po śmierci matki w 1920 roku, szczególnie związki łączyły Go z bratem-bliźniakiem, Ludwikiem, znanym artystą grafikiem. Nawijając we *Wspomnieniach* do jego śmierci w 1958 roku, zanotował: „mego jestestwa oderwała się nie cząstka, a potężna część mojej osobowości”.

Podjmując pracę nauczycielską na prowincji, utracił na kilka lat kontakt z lwowskim środowiskiem naukowym. Powrócił do Lwowa w 1930 roku i, jak wspomina, rozpoczął „walkę o pozycję autora”. „Dwóch ludzi — pisze we wspomnieniach — podało mi wówczas rękę. Franciszek Bujak we Lwowie i Władysław Konopczyński w Krakowie. Pierwszy otworzył przede mną łamy «Roczników Dziejów Społecznych i Gospodarczych», drugi — *Polskiego Słownika Biograficznego*. Konsekwencje współpracy były więc jasne: publicystyka naukowa i recenzyjna oraz biografistyka”. Te „małe formy” stały się w całej późniejszej twórczości Tyrowicza pewnego rodzaju specjalnością i dotyczyły przeważnie ludzi i spraw galicyjskich. Natomiast skrupulatne śledzenie wszelkich publikacji krajowych i zagranicznych poświęconych szeroko rozumianej historii Galicji,

ich omówienia i krytyczne recenzje, zamieszczane na łamach licznych czasopism, sprawiły, że stał się ówczesnie chyba najlepszym znawcą piśmiennictwa z tego zakresu. Dał temu wyraz w trzech tekstach historiograficznych na łamach „Ziemi Czerwieńskiej” oraz popularnonaukowej monografii wydanej w 1939 roku, wspólnie z Karolem Maleczyńskim, Tadeuszem Mańkowskim i Feliksem Podhoreckim — *Lwów i Ziemia Czerwieńska*, pracy zapomnianej, ale nawet w chwili obecnej niezmiernie interesującej, będącej właściwie pierwszą próbą syntezy dziejów Galicji, po pracy T. Schnurara-Peplowskiego z 1898 roku. Wtedy też sformułował Tyrowicz wyraźnie postulat o konieczności przystąpienia do systematycznych prac nad historią tej dzielnicy.

W okresie lwowskim obok studiów archiwalnych nad ruchami rewolucyjnymi szczególną uwagę poświęcił współpracy z *Polskim Słownikiem Biograficznym*, zapelniając tekstami kolejne jego tomy. W pierwszych siedmiu tomach znaleźć możemy aż 81 artykułów Jego pióra. Bibliografia prac Tyrowicza, opracowana przez Wiesława Bieńkowskiego, odnotowuje 233 pozycje wydrukowane do 1939 roku. Zaznaczyć przy tym należy, że pracę naukową prowadził przy stałym zatrudnieniu nauczycielskim.

Wydarzenia wojenne sprawiły, że z aktami Namiestnictwa Lwowskiego jako archiwista znalazł się w Krakowie, gdzie pozostał już na stałe. Pracował w Archiwum Krakowskim, w szkolnictwie, na Uniwersytecie Jagiellońskim, redakcji PSB, a od 1955 roku w Wyższej Szkole Pedagogicznej. Odtąd też mógł już bez reszty poświęcić się realizacji swoich planów badawczych, których zakres systematycznie poszerzał. Nie zapominając przy tym o syntezie dziejów Galicji. Wstęp do wydanych w 1956 roku tekstów źródłowych, *Galicja od pierwszego rozbioru do Wiosny Ludów*, przez wiele lat spełniał funkcję podręcznika dla studentów. Będąc na emeryturze przygotował obszerny konspekt wydawnictwa — *O nowe i pełne*

„Dzieje Galicji”. *Historia polityczna, idei i ruchów społecznych (1772–1918)*, opublikowany pośmiertnie w *Pracach Historycznych WSP* (1992).

Obok przygotowania licznych źródłowych biografii wybitnych postaci podziemia niepodległościowego lat 1830–1848, przez 14 lat pracował nad przewodnikiem bio-bibliograficznym *Towarzystwo Demokratyczne Polskie. Przywódcy i kadry członkowskie* (1964). Zawarł w nim prawie 4500 tysięcy haseł osobowych ludzi związanych z działalnością Wielkiej Emigracji, przez co do dziś przewodnik stanowi niezastąpioną pomoc dla badaczy ruchów narodowo-wyzwoleńczych oraz historyków literatury polskiej. Wysiłek ten zaowocował również licznymi pracami nad dziejami emigracji oraz edycjami źródeł. Później przysły badania nad Wiosną Ludów, ruchami demokratycznymi i chłopskimi, dziejami Krakowa, wreszcie historią prasy i prasoznawstwem (*Prasa Galicji i Rzeczypospolitej Krakowskiej*, 1979). Publikacje z tego ostatniego zakresu oraz działalność organizacyjna pozwalają widzieć Tyrowicza wśród współtwórców tej dziedziny nauki.

Nieustannie uprawiał krytykę naukową. Liczne recenzje i polemiki, które nie zawsze przysparzały Mu przyjaciół, cechowała rzeczowość i szacunek dla faktów oraz autorów. Trudno spotkać złośliwą czy napastliwą recenzję pióra Mariana Tyrowicza. Zawsze podkreślał bezwzględny wymóg uwzględniania cudzego dorobku, z dezaprobatą natomiast przyjmował jego przemilczanie (*Coś niecoś o obyczaju przepisywania zamiast przypisów*, 1973). Pozostawił około 1500 publikacji, wspaniałe pamiętniki w dwóch tomach, autobiografię historyka — *W poszukiwaniu siebie...* (1988) oraz *Wspomnienia o życiu kulturalnym i obyczajowym Lwowa 1918–1939* (1991). Te ostatnie prace są barwną dokumentacją nie tylko życia osobistego, lecz i środowisk, w których przyszło Mu działać, stanowiąc nieocenione źródło informacji w badaniach humanistycznych.

Zył i tworzył w określonych uwarunkowaniach dziejowych. W dorosłe życie wkraczał

w czasach austriackich, przeżył dwie wojny światowe, zmiany systemów politycznych, różne, mówiąc ogólnie, „mody historyczne” — lecz jako badacz pozostał sobą. Jak każdy człowiek miał swoje słabości, sympatyczne, chociaż niektórzy, głównie z jego pokolenia, odbierali je jako wady. Być może dlatego nie udało Mu się, chociaż był czas, że chciał zostać prodziekanem, pełnić żadnej funkcji w akademickiej hierarchii. Najwyższą z nich było kuratorstwo Studenckiego Koła Naukowego Historyków. Dzięki tej funkcji ku zadowoleniu studentów oraz młodszych pracowników, wraz z docentem Janem Perdenią, był stałym uczestnikiem klikudniowych, programowych jeszcze wycieczek historycznych.

Twórczości Mariana Tyrowicza poświęcona była sesja naukowa w dniu 12 kwietnia 2002 roku, zorganizowana przez Katedrę Historii XIX wieku Akademii Pedagogicznej oraz Zarząd Oddziału Krakowskiego Polskiego Towarzystwa Historycznego. Przewodniczyli jej prof. Ludwik Mroczka, dyrektor Instytutu Historii AP i prof. Andrzej Chwalba, prezes Zarządu PTIH. Po słowie wstępnym prof. Feliksa Kiriya referaty obrazujące dorobek Profesora w różnych dziedzinach pisarstwa historycznego przedstawili dr Józef Hampel, prof. Czesław Majorek, prof. Andrzej Notkowski, prof. Michał Śliwa i prof. Henryk W. Żaliński. Wśród licznie zgromadzonych uczestników byli przedstawiciele różnych środowisk naukowych, wychowankowie i uczniowie Profesora, studenci oraz członkowie Jego rodziny. Cenne uzupełnienia do zaprezentowanych referatów wnieśli prof. Henryk Kocój z Uniwersytetu Śląskiego, pierwszy asystent Profesora, dr Sylwester Dziński, wieloletni współpracownik Tyrowicza na niwie prasoznawczej i prof. Henryka Kramarz, która zaprezentowała nagrany z Nim przed laty wywiad. Ponadto kilka osób złożyło na piśmie teksty swoich wystąpień. Całość materiałów z sesji zamierzamy opublikować w oddzielnym tomie.

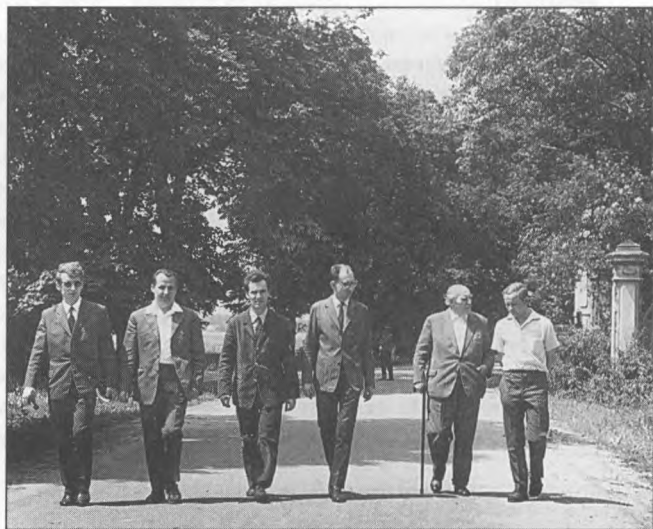
Józef Hampel

Czesław Majorek

Wspomnienie o stylu nauczania Mariana Tyrowicza

W pięknym szkicu o Marianie Tyrowiczu („Ruch Literacki” 1990 R. 31) Henryk W. Żaliński podkreślił, że profesor nie był uczonym gabinetowym, piszącym historię dla wąskiego grona fachowców, ignorującym zainteresowania przeszłością tzw. szerokiego odbiorcy, a zwłaszcza lekceważącym najbliższy mu krąg czytelnicy, to jest uczniów, kiedy uczył w szkole i studentów, gdy wyładał w wyższych uczelniach. Jest to ocena trafna, wyrażająca istotę myślenia M. Tyrowicza o edukacyjnych pożytkach historii i społecznym posłannictwie historyka. Na dobrą sprawę ten kierunek myślenia można zauważyć w każdej z uprawianych przez niego sfer profesjonalnej aktywności, a więc w badaniach historycznych, działalności akademickiej, czyli udziale w życiu naukowym środowiska, zwłaszcza zaś w podejściu do najszerzej pojmowanego nauczania historii. Ten ostatni obszar działalności M. Tyrowicza został dobrze rozpoznany przez Kazimierza Augustynka, który w źródłowym studium *Problemy dydaktyki historii w działalności naukowej Mariana Tyrowicza (Z dziejów Polski XIX i XX wieku. Studia i rozprawy, pod red. J. Hampla, Kraków 1978)* zreferował jego teoretyczny dorobek z zakresu dydaktyki historii. Nie ma więc potrzeby powracać do tego, co zostało już ustalone, ocenione i odnotowane w bibliografiach piśmiennictwa historycznego czy pedagogicznego.

Sens niniejszego wspomnienia polega przede wszystkim na ogólnym zrekonstruowaniu stylu nauczania i postawy pedagogicznej Tyrowicza na tle zaiste rewolucyjnych przemian dwudziestowiecznej dydaktyki historii i zarazem radykalnych przeobrażeń w postrzeganiu roli historii w całokształcie oddziaływań wychowawczych na ucznia, społeczeństwo, naród. Należy pamiętać, że historia, jakiej uczył się on w szkole, była różna od tej, jakiej nauczał po ukończeniu studiów uniwersyteckich w 1926 r. i złożeniu egzaminu nauczycielskiego w 1928 r. Co prawda w pierwszych dekadach XX w. ingerencja austriackiego zaborcy w sprawy oświatowe Galicji jako kraju koronnego cesarstwa Habsburgów nie była tak silna, jak to miało miejsce w okresach poprzednich ery autonomicznej, to jednak Galicja ciągle była częścią naddunajskiej monarchii, gdzie polsko-austriacki, a nie polski patriotyzm oświecał umysły i ocieplał serca poddanych cesarza Franciszka Józefa I. Zarówno więc treści kształcenia historycznego, jak i duch nauczania były podporządkowane interesowi politycznemu Austro-Węgier, który to interes walcie wspierała polska klasa ziemiańsko-arystokratyczna wraz z ówczesnym „kwiatem społeczeństwa”,



czyli polską inteligencją, nie zaś dążeniom żywiołów niepodległościowych, których w Galicji nie było wiele.

W tej atmosferze polsko-austriackiego patriotyzmu Tyrowicz wzrastał, kształtował swoje oblicze Polaka, który co prawda należał do polskich uczniowskich organizacji kulturalnych i samopomocowych we Lwowie, ale zarazem — jak sam wielokrotnie opowiadał — na uroczystościach szkolnych pilnie odśpiewywał hymn cesarstwa, prosząc Boga, aby chronił jedyne monarchę. W czasie wspólnych wycieczek i wypadów za miasto, co było częstym obyczajem Tyrowicza w czasie, gdy pisałem u niego doktorat, hymn ten był czasem przez niego nucony — tak że sam nauczyłem się pierwszej, najważniejszej zwrotki.

Nie ukrywał więc źródeł swojego oficjalnego wychowania politycznego i nie stroił się na niepodległościowca, jak to mieli w zwyczaj u niektórych jego rówieśnicy spod znaku Klio. Dodajmy, że w Galicji tamtego okresu, mimo popularności „zaciągów ojczyznianych”, owych niepodległościowców było stosunkowo niewiele, a już na pewno nie brylowali w tym ani uczniowie szkół średnich, ani studenci uniwersytetów. Bo przecież obydwa te środowiska były ściśle kontrolowane nie tylko przez czynniki szkolno-administracyjne i kościelno-katechetyczne, ale także przez tajną policję austriacką — zarówno przed Wielką Wojną, jak i zwłaszcza w czasie jej trwania.

Tyrowicz dojrzał więc w czasach, gdy szkoła galicyjska była nadal ośrodkiem upowszechniania habsbursko-polskiego patriotyzmu i choć wszystkie źródła, w tym źródła autobiograficzne, wskazują na jego demokratyczną orientację (czemu *notabene* dochował wierności do końca życia, jako że był członkiem czynnym Stronnictwa Demokratycznego w czasach dominacji w Polsce monopartii), to jednak szkoła ta nie mogła nie wywrzeć wpływu na jego późniejszą postawę dydaktyczną i stosunek do przedmiotu, a i podmiotu nauczania. Powiedzmy wyraźnie, że szkoła

ta miała charakter autorytarny, co oznaczało wysokie wymagania wobec uczniów — tak w zakresie zachowania, jak i pilności oraz postępów. Te ostatnie polegały głównie na wymaganiu samodzielności w pokonywaniu trudów uczenia się. A uczenie się było przeważnie pamięciowe, bo gotowość do pamięciowej reprodukcji informacji faktograficznych decydowała o karierze edukacyjnej i awansie społecznym uczniów. Marian Tyrowicz był typowym produktem tej szkoły, choć nie kończył gimnazjum klasycznego, które — jak wiadomo — uczniowskiej pamięci stawiało wyższą poprzeczkę, niż gimnazjum o pochyleniu realnym, przyrodniczym czy humanistycznym. Miał bardzo dobrą pamięć, ukształtowaną bez wątpienia w szkole, potrafił recytować treść różnych źródeł, cytować z pamięci, pamiętać sylwetki postaci historycznych lub — żeby powołać tytuł jednej z jego książek — „wizerunki sprzed stulecia”. Uwielbiał różne doraźne ćwiczenia pamięci. Starał się na przykład zapamiętać poszczególne sekwencje polskiej kroniki filmowej, która zawsze poprzedzała emisję filmu. Czasami film był tak nędzny, że właściwie gdyby nie kronika, czas pobytu w kinie byłby stracony. Otóż Profesor był z siebie bardzo dumny, gdy po wyjściu z kina — zapytawszy mnie o te sekwencje — nie potrafiłem mu dorównać w ich odtworzeniu. Ale z czasem i ja pamiętałem dużo, bo nastawiałem się na zapamiętanie. Pamiętałem więcej od niego, ale nigdy nie odważyłem się, by mu to pokazać. Zrozumiawszy wagę, jaką przykładął do sprawnej pamięci, zawsze byłem nieco gorszy w pamiętaniu różnych kwestii, co wprawiało go w dobry nastrój i pogłębiało ufność we własną sprawność w przechowywaniu i odtwarzaniu informacji.

Mawiał, że historyk powinien dbać o pamięć, bo cały jego warsztat naukowy opiera się na pamiętaniu szczegółów, zwłaszcza na przechowywaniu w pamięci tego, gdzie dana informacja została podana i jak dotrzeć do

właściwego dokumentu. Zawód historyka uznawał też za „pamięciodajny”, co miało wpływać na długowieczność warsztatową ludzi uprawiających historię.

Sądził również, że „pamięciodajne” są języki obce, które podobnie jak historia opierają się na pamiętaniu słów i ich znaczeń, reguł gramatycznych i składni. Sam znał zupełnie dobrze trzy języki: niemiecki, francuski i angielski, potrafił też czytać teksty rosyjskie, ukraińskie i czeskie. We wszystkich tych językach miał publikacje, ale nawet języka niemieckiego, który — przypomnijmy — był jego językiem niemal „urzędowym”, nie był pewny. Niekiedy posyłał mnie do germanistów, aby ci korygowali teksty przez niego przygotowane do publikacji za granicą, przeważnie w Austrii. Podobnie było zapewne z publikacjami francusko- lub angielskojęzycznymi, których bibliografia jego prac odnotowuje po kilkanaście. Prace te były przygotowywane w języku polskim, następnie tłumaczone na język obcy, korygowane przez specjalistów, w końcu wysyłane do publikacji. Kilka razy asystowałem przy przygotowywaniu tych prac i widziałem, jak wiele czasu, nakładu pracy i zabiegów technicznych wymagało przygotowanie do druku rozprawy w obcym języku. Mimo to Tyrowicz bardzo namawiał studentów i uczniów do pilności w zakresie uczenia się języków obcych. Cenił też wykorzystanie źródeł obcojęzycznych w przedstawianych mu pracach na stopień, ale nie wymagał bezwarunkowo znajomości teksów obcojęzycznych, chyba że praca dotyczyła spraw, które nie mogły być prezentowane bez spenetrowania źródeł dostępnych w — jak mawiał — językach „cudzoziemskich”.

Zarówno studentom, jak i młodszymi kolegami starał się Tyrowicz wpoić przekonanie o tym, że rekonstruując przeszłość, powinni poszukiwać przede wszystkim gry interesów. Jego zdaniem najważniejszą powinnością historyka jest nie tyle poszukiwanie informacji, ile wyjaśnianie motywów postępowania i po-

jedynczych decyzji ludzi. Głównym motywem postępowania człowieka był dla Tyrowicza jakiś interes, częściej osobisty niż kolektywny. Być może pogląd ten wynikał z ormiańskiego pochodzenia i ogólnej postawy życiowej „Ormiaszki” — jak go pieszczotliwie, ale i uszczypliwie nazywali jego lwowscy koledzy i przyjaciele. W każdym razie był on zdania, że rekonstrukcja różnych płaszczyzn i zakresów „gry interesów” to zadanie historyka, który nie może skupiać się na odkrywaniu, ale na wyjaśnianiu. W historii nie ma odkryć podobnych do tych w naukach przyrodniczych, bo większość najważniejszych faktów jest znana i opisana. Fakty mniej znaczące można oczywiście odkrywać w nieskończoność, ale nie mają one większego wpływu na już ukształtowany obraz badanej epoki czy dziejów w ogóle. Zatem historyk powinien ciągle odpowiadać na pytanie „dlaczego”. Nie może przy tym wykraczać poza możliwości informacyjne, którymi rozporządza, musi zatem dochować wierności przekazom, a i okolicznościom, w jakich owe przekazy powstały. Tę ważną regułę starał się przekazywać swoim studentom i bliskim współpracownikom jako „mądrość doświadczoną”, nie zaś normę propagowaną przez taką czy inną szkołę historyczną.

Ogólnie rzecz biorąc, nie interesował się zaledwie teoretycznymi zagadnieniami warsztatu historycznego i historiografii. Rzecz oczywista, zetknął się z francuską szkołą syntezy historycznej Annales, ale nie darzył jej szczególną admiracją. Marc Bloch i jego *Pochwała historii* była mu znana z polskiego przekładu, ale na moje „zaczepki” o tej książce odpowiadał, że każdy historyk powinien wypracować swoją własną metodę i techniki rekonstrukcji badanego wycinka przeszłości i że w gruncie rzeczy czyjaś refleksja teoretyczna nie służy doskonaleniu własnego warsztatu naukowego. Nie przejawiał też zainteresowania metodologią marksistowską, ani też nie starał się stosować żadnych jej zasad

w swoim warsztacie naukowym. Mimo to mógł publikować w kraju i za granicą i nigdy nie był sekowany z powodów niestosowania się do zasad warsztatu materializmu historycznego. Jakże więc naiwnie i fałszywie pobrzminiewają wypowiedzi dzisiejszych historycznych propagadystów o rzekomym monizmie metodologicznym w historiografii okresu Polski Ludowej i o tym, że jeśli nie uprawiało się historii o obliczu marksistowskim, nie miało się szans na publikacje swoich prac, nie można było wyjeżdżać za granicę, a publikowanie tam wymagało zgody najwyższych czynników partyjnych i rządowych. Tyrowicz, który w okresie realnego socjalizmu ogłosił drukiem blisko półtora tysiąca tekstów, w tym około stu na Zachodzie, jest zaprzeczeniem bzdurnych domysłów różnych poprzednich i dzisiejszych nieudaczników, którzy swoją indolencję próbują uzasadniać ograniczeniami politycznymi. Tyrowicz nie rozumiał też modnej w latach sześćdziesiątych socjologii historii. Kiedyś na zadane mi pytanie „co teraz czytasz” odpowiedziałem zgodnie z prawdą, że *Moralność mieszczańska* Marii Ossowskiej. Na to z wyraźnym grymasem odrzekł, że powinienem sobie znaleźć lepszą lekturę. Wyjaśnił, że od książki historycznej trzeba oczekiwać miarodajnego osadzenia na źródłach, nie zaś na wątplych założeniach teoretycznych, których nie można ani potwierdzić, ani im zaprzeczyć.

Tak jak nie miał czi dla francuskiej makrohistorii i spowinowaczonej z nią socjologii historii, jak obojętna mu była metodologia marksistowska, tak samo nie darzył względami włoskiej mikrohistorii, choć wiedział, że Carlo Ginzburg, Edoardo Grendi czy Giovanni Levi zapoczątkowali coś, co było warte poznania. Kiedyś mówił mi, że korespondował z Carlem Ponim, czołową postacią włoskiej szkoły mikrohistorycznej, ale nie umiał poradzić sobie ze strukturą pojęciową włoskiego adwersarza, toteż kontakt ustał. Choć sam uprawiał mikrohistorię, zwłaszcza

mikrobiografię historyczną, to jednak nie plasował się wśród tej grupy badaczy, bo i teoria badań historycznych nie pochłaniała go na tyle, aby afiliować się, a zwłaszcza być afiliowanym przez taką czy inną szkołę historyczną.

Uczestnicząc w wykładach i seminariach M. Tyrowicza można było wiele skorzystać. Oczywiście nie w sensie wiedzy faktograficznej z zakresu historii powszechnej XIX i XX wieku, którą wykladał, lecz w znaczeniu ukazwanego przezeń stosunku do historii i do przeszłości. Jego komentarze na tematy historyczne z pewnym dyskretnym odniesieniem do współczesności były niezwykle pouczające. Choć nie wdawał się w dywagacje polityczne, to jednak z jego wykładu przebiła troska o wyjaśnianie współczesności politycznej na podstawie spuścizny przeszłości.

Pod względem formy jego wykład nie był atrakcyjny. Tyrowicz bardzo pięknie operował prozą historyczną w swoich pracach, ale nie posiadał daru pięknego przemawiania. Wykładając, po prostu siedział za biurkiem i referował swoje notatki, nierzadko pożątkle ze starości, a od czasu do czasu komentował wyłożone fakty, pochylając się ku współczesności. Nie było tego wiele, ale dla tych komentarzy warto było na jego wykłady przychodzić.

Seminaria magisterskie prowadził zgodnie z tradycyjnymi regułami, które z pewnością przejął od swoich mistrzów — Adama Szelaǳowskiego, Stanisława Zakrzewskiego, Franciszka Bujaka czy Juliusza Kleinera. Z grubsza biorąc polegało to na „oswajaniu” studenta z tematem, który był mu dany. Raczej nie dopuszczał do grymasów studentów przy wyborze problemu czy tematu badań. Oczekiwał dobrej kwerendy bibliograficznej i źródłowej, ale nie żądał kwerendy w źródłach rękopiśmiennych. Źródła drukowane i dobra znajomość opracowań „bliższych” i „dalszych” tematowi miały stanowić podstawę pracy magisterskiej. W przypadku pracy doktorskiej

rzec miała się inaczej. Tu należało wyczerpać kwerendę, co oznaczało konieczność wykorzystania źródeł przechowywanych w zasobach krajowych. Zdaniem Tyrowicza, a i zdaniem innych współczesnych mu historyków, student przygotowujący pracę magisterską nie powinien być dopuszczany do źródeł rękopiśmiennych, bo je niszczy. Tak więc wykorzystanie w pracy na stopień magistra historii źródeł drukowanych zupełnie wystarczyło. Nie oznacza to, że w jego opinii korzystanie ze źródeł archiwalnych czy rękopiśmiennych było czymś nagannym. Niektórzy jego seminarzyści z powodzeniem sięgali do tej kategorii przekazów i byli wysoko oceniani przez mistrza.

Szczególne uznanie budziło wykorzystanie źródeł pamiętnikarskich i autobiograficznych. Przestrzegał jednak przed pełnym dowierzaniem relacji faktu przez osobę zainteresowaną, bo zazwyczaj relacja ta nie pokrywa się z informacjami występującymi w relacjach osób nie zainteresowanych. Zachęcał do krytyki erudycyjnej źródeł i do weryfikacji informacji w nich zamieszczonych.

Marian Tyrowicz był znakomitym kompanem, człowiekiem pełnym humoru, otwartości i wewnętrznej ciepła. Doświadczali tego wszyscy jego uczniowie i studenci. Do dziś wspominamy z kolegami nasze posady brydżowe w domu na Woli Justowskiej, gdzie Profesor i Profesorowa zasiadali w jednej parze do gry przeciwko naszej parze. Anielcia, gospodyni Państwa Profesorstwa, przygotowująca mityczny, dojrzewający tygodniami bigos, krzątała się koło stołu, a po zjedzeniu bigosu zasiadaliśmy do gry. Był to spektakl tyle poważny, co i krotochwilny, bo nasi przeciwnicy znali tylko tzw. stary zapis brydżowy, co prowadziło do licznych konfuzji. Ten stary zapis był przez Profesora kultywowany dlate-

go, żeby wygrać, bo nikt inny go nie znał, a grało się na pieniądze. Czasami Profesor wygrywał, ale jeśli nie wygrał on, to musiała wygrać Profesorowa, aby zysk pozostał w domu.

Przy grze paliło się papierosy; Profesor palił jedne z podlegszych wytworów polskiego przemysłu tytoniowego „Starty”, mawiał, że „karta lubi dym”. W ten sposób młoda generacja historyków, przeważnie, choć nie jedynie z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, wkraczała na salony profesorskie. Myślę, że salony te dogorywały, bo kończyła się epoka otwartych domów mieszczańskich i profesorów, którzy tym wyróżniali się wśród spauperyzowanej inteligencji czasów realnego socjalizmu, że mieli swoich asystentów, takich na poły niewolników, którzy byli wdzięczni za dopuszczanie ich do biesiady w profesorskim towarzystwie i gotowi służyć swoim mistrzom bez wytchnienia z nadzieją na „wyzwolenie”, które miało niebawem nastąpić. Ale była to już ostatnia generacja takich relacji profesor — asystent, a profesor Tyrowicz jawi się dziś epigonem tamtych czasów, a może nawet czasów wcześniejszych, gdzie wszystko było piękniejsze, mądrzejsze i lepsze. Dziś, kiedy jestem w wieku Tyrowicza z czasów naszych spotkań, zastanawiam się, czy byłbym w stanie wykrzesać z siebie tyle energii i inicjatywy, aby otoczyć taką opieką naukową i towarzyską moich uczniów, jaką otoczył mnie niezapomnianej pamięci Profesor. Pewnie nie, bo nie ma już asystentów, którzy jako kategoria zawodowa powoli wymierają, nie ma domów otwartych, bo przeważnie profesorowie nie mają domów, mają za to mieszkania, których otworzyć w sensie towarzyskim się nie da, a przede wszystkim nie ma starego zapisu brydżowego.

Czesław Majorek

Marta Karamańska

Jubileusz Profesor Józefy Kobylińskiej

14 marca 2002 roku w naszej uczelni odbyła się uroczystość wręczenia książki pamiątkowej profesor Józefie Kobylińskiej z okazji jubileuszu pięćdziesięciolecia pracy naukowej. Obszerny tom studiów językoznawczych, opracowany redakcyjnie przez Leszka Bednarczuka, Macieja Mączyńskiego i Tadeusza Szymańskiego, pomieścił różnorodnie tematycznie artykuły, które ofiarowali Jubilatce współpracownicy, uczniowie i przyjaciele. Część merytoryczna została poprzedzona szkicem prof. L. Bednarczuka informującym o życiu, działalności naukowej, dydaktycznej i wychowawczej Pani Profesor oraz *Bibliografią prac* sporządzoną przez dr. M. Mączyńskiego.

Jubileuszowe spotkanie rozpoczął prof. Bolesław Faron dyrektor IFP od gratulacji i wręczenia pamiątkowego tomu. Następnie prof. L. Bednarczuk przedstawił działalność naukową Jubilatki. Przypomniawszy, że prof. Józefa Kobylińska zawodowo związana jest z naszą uczelnią od 1951 roku, kiedy to po ukończeniu studiów polonistyczno-historycznych została zatrudniona w tworzonej przez prof. Stanisława Jodłowskiego Katedrze Języka Polskiego. Prowadząc działalność dydaktyczną — ćwiczenia, później wykłady i seminaria magisterskie w krakowskiej WSP, a także w punkcie konsultacyjnym w Kielcach — stale pomnażała swój dorobek naukowy i jednocześnie starała się aktywnie uczestniczyć w życiu Uczelni. W latach 1971–1978 pełniła funkcję wicedyrektora IFP, później kierownika studium podyplomowego IFP (1978–1982), następnie dwukrotnie była prodziekanem (1981–1986) i dziekanem Wydziału Humanistycznego (1986–1989).

W kręgu zainteresowań naukowo-badawczych Jubilatki znalazła się historia języka, dialektologia, stylistyka, a także leksykologia i etnolingwistyka. Początkowo Pani Profesor interesowała się głównie zagadnieniami fleksji historycznej języka polskiego. Pod kierunkiem prof. S. Jodłowskiego przygotowała



Fot. M. Węclawek

Prof. dr hab. Józefa Kobylińska urodziła się 6 stycznia 1929 w Mszanie Dolnej. Pracę zawodową rozpoczęła w 1955 roku w Państwowej Wyższej Szkole Pedagogicznej. W latach 1981–1986 prodziekan, a w latach 1986–1989 dziekan Wydziału Humanistycznego WSP. Interesuje się historią języka polskiego, dialektologią, stylistyką, onomastyką oraz dydaktyką języka polskiego. Artykuły i rozprawy publikuje m.in. w „Poradniku Językowym”, „Języku Polskim”, i „Studiach historycznojęzykowych”. W jej dorobku naukowym na szczególną uwagę zasługują książki: *Rozwój form dopełniacza liczby pojedynczej rzeczowników rodzaju męskiego w języku polskim* (1968), *Słowniki w nauczaniu języka polskiego* (1973, współautor Anna Dyduch), *Gwara w utworach Władysława Orkana* (1990), *Świat językowy Władysława Orkana. Słowa i stereotypy* (1997), *Słownictwo gwary gorczańskiej (zagórzańskiej)* (2001).

pracę doktorską na temat kryteriów doboru końcówek fleksyjnych w dopełniaczu liczby pojedynczej rzeczowników rodzaju męskiego. Badała także inne kwestie z zakresu morfologii historycznej. Pisała m.in. o archaizmach deklinacyjnych, zestawieniach bliźniaczych, funkcji przyrostków *-acz* i *-ca*.

Drugim ważnym obszarem badawczym prof. J. Kobylińskiej stał się język utworów Władysława Orkana, zwłaszcza gwara jako tworzywo dzieła literackiego. Przedmiotem opracowania uczyniła także słownictwo Orkanowskie, opisując je w kontekście zagadnień kulturowych zgodnie z założeniami językoznawstwa kognitywnego.

Prowadząc prace nad językiem utworów W. Orkana Pani Profesor opracowywała jednocześnie fonetykę, słowotwórstwo, fleksję

i słownictwo gwary gorczańskiej. Owocem tych badań stały się liczne prace, przede wszystkim zaś *Słownictwo gwary gorczańskiej (zagórzańskiej)*.

W jubileuszowym spotkaniu wzięła udział rodzina oraz liczne grono współpracowników, uczniów i przyjaciół prof. J. Kobylińskiej. O wspólnej pracy, osiągnięciach badawczych i dydaktycznych mówili: prof. Michał Śliwa, rektor AP, prof. Tadeusz Budrewicz, dziekan Wydziału Humanistycznego, prof. Janusz Henzel, dyrektor IFR, profesorowie Stanisław Burkot, Jerzy Jarowiecki i Zenon Uryga. Na koniec głos zabrała Jubilatka, opowiadając o swej drodze życiowej oraz wspominając nauczycieli, współpracowników i uczniów.

Marta Karamańska



Fot. M. Wiedawek



Mówi Jerzy Lackowski

— małopolski kurator oświaty

O awansie zawodowym nauczycieli

W chwili obecnej w naszym województwie jest najwięcej dyplomowanych nauczycieli, co potwierdza tezę, że mamy najlepszych w kraju specjalistów. Uważam jednak, że system awansu zawodowego nauczycieli wymaga gruntownej zmiany — jest zbyt zbiurokratyzowany. O awansie na stopień nauczyciela kontraktowego decyduje dyrektor danej szkoły, procedura przyznawania stopnia nauczyciela mianowanego prowadzona jest w jednostkach samorządowych, zaś awans na stopień nauczyciela dyplomowanego odbywa się przed komisjami powołanymi przez kuratora. Długo można by opowiadać anegdoty na temat awansu zawodowego i tego, z jakimi sytuacjami komisje mają do czynienia, np. o nauczycielach przynoszących dokumentację w torbach turystycznych (jeden z dyrektorów placówki czasu wolnego, znany z poczucia humoru, przyniósł w swojej torbie turystycznej pracę dzieci, wykonane w jego placówce). I tu można zadać sobie pytanie: czy to właśnie tak miało wyglądać? Jakiś czas temu odbyła się jednodniowa konferencja, na której wygłoszono kilka referatów. Po dyskusji podszedł do mnie organizator i powiedział, że przygotował odpowiednie dyplomy poświadczające obecność na konferencji. W tym momencie zaczyna się już swoistego rodzaju papieromania! Wołałbym, żeby o awansie nauczyciela decydował jego dorobek, to czy potrafi do swojej pracy wprowadzić własne, autorskie elementy, czy jest w stanie przygotować ciekawy eksperyment lub blok tematyczny. Niestety, obecny system działa inaczej. Przy awansach na stopień nauczyciela dyplomowanego komisja nie spotyka się z osobą starającą się o awans, „widzi” jedynie przedłożoną dokumentację. Należałoby więc wprowadzić zapis umożliwiający ten kontakt.

Gdyby ktoś prześledził procedury legislacyjne związane z systemem awansu zawodowego, zauważyłby wiele luk i nieścisłości. Przykładem mogą być uprawnienia do skróconego stażu obowiązujące do 6 kwietnia 2003 r. Pośród warunków wymaganych do skrócenia stażu znalazły się: posiadanie stopnia specjalizacji, stopień doktora, uprawnienia trenerskie, ukończenie studiów podyplomowych, możliwość prowadzenia dwóch rodzajów zajęć. Szczególnie interesujące są dwa ostatnie elementy, z których wyraźnie widać, że intencją ustawodawcy była permanentna praca nauczyciela nad własnym doskonaleniem. Tymczasem poprzez zapis, że ze skróconego stażu mogą skorzystać nauczyciele mający uprawnienia do prowadzenia dwóch rodzajów zajęć, stworzono sytuację, w której te uprawnienia natychmiast uzyskują absolwenci studiów zawodowych, licencjackich, które najczęściej są dwuprzedmiotowe. Absolwenci studiów magisterskich w tej dobrej sytuacji nie są, gdyż ich studia są najczęściej jednoprzedmiotowe. I tu występuje ewidentny paradoks: ci, którzy posiadają kwalifikacje na wyższym poziomie, z dobrodziejstwa skróconego stażu nie mogą skorzystać!

W ubiegłym roku pojawiła się inna interpretacja, z którą także nie mogę się zgodzić. Z pisma ówczesnego dyrektora Departamentu Kadr Ministerstwa Edukacji Narodowej rozesłanego do dyrektorów szkół i nauczycieli wynikało, że nauczyciele przedmiotów zawodowych powinni być również traktowani jako „wieloprzedmiotowcy”, a więc także i historycy, ponieważ mają oni uprawnienia do prowadzenia wiedzy o społeczeństwie. Tego typu interpretacje powodują, że w zasadzie każdy absolwent dowolnego kierunku uważa się za „dwuprzedmiotowca”.

Pierwotnie czas przejściowy funkcjonowania owego uprawnienia do skróconego stażu miał wynosić dwa lata, od 6 kwietnia 2000 r. do 6 kwietnia 2002 r., ale termin ten przesunięto o rok. W trakcie prac nad tzw. ustawą czyszczącą postanowiono przenieść kompetencje związane ze skracaniem stażu nauczycielom kontraktowym, ubiegającym się o stopień nauczyciela mianowanego, z poziomu samorządu na poziom dyrektorów szkół. Ta ustawa weszła w życie 21 października 2001 r. W związku z tym, że rok szkolny zaczyna się 1 września, dyrektorzy szkół będą mogli skorzystać ze swoich uprawnień dopiero od 1 września 2002 r. Jeżeli z nich skorzystają i skrócą staż do 9 miesięcy, nauczyciele ukończą go 31 maja 2003 r., a więc nie będą mogli złożyć wniosku o postępowania, ponieważ te po skróconych stażach obowiązują do 6 kwietnia 2003 roku! Mamy więc do czynienia z pustym przepisem.

Decyzję o skróceniu stażu na stopień nauczyciela mianowanego podejmuje samorząd. W wielu samorządach pojawiła się interpretacja, że są to decyzje uznaniowe, z czym się nie zgadzam. Na tym tle mieliśmy konflikt z Gminą Kraków, która Uchwałą Zarządu z dnia 24 maja 2001 r. podjęła decyzję o skróceniu stażu nauczycielom, którzy zaczęli go 1 września roku poprzedniego. Przesłałem do Biura Prawnego Wojewody wniosek o uchylenie tejże ustawy, co się wkrótce stało. Zarząd Miasta odwołał się do NSA, ale oczywiście przegrał. Na tym przykładzie widać, że decyzje administracyjne rodzą szereg skutków. Wiele wniosków złożonych w lecie 2001 r. nie zostało rozpatrzonych, być może z pomocą przyjdzie tu ustawa czyszcząca, także Minister Edukacji ma prawo nadać stopień nauczyciela mianowanego tym, którzy odwołali się do niego przed końcem 2001 r. i przedstawili uzasadnione przyczyny nieuzyskania mianowania wcześniej oraz swój dorobek zawodowy. Oczywiście, powinni oni uzyskać wcześniej pozytywną opinię kuratora. Mam

nadzieję, że powiedzie się tym wszystkim, którzy powinni byli w lecie uzyskać awans, a z powodu błędów popełnionych przez urzędników samorządowych zostali tego pozbawieni.

Komisje rozpatrujące awans na stopień nauczyciela dyplomowanego działają w ściśle określonych terminach: w okresie zimowym (styczeń–luty) oraz w letnim (maj–lipiec), co powoduje silne natężenie prac w tych okresach. W związku z tym często mamy kłopot z powołaniem ekspertów – nauczycieli, których trzeba odrywać od zajęć szkolnych lub przerywać im wypoczynek letni czy też zimowy. Niektórzy z nich nie chcą podjąć pracy, mamy więc problemy ze skonstytuowaniem składu komisji. Dobrze byłoby, gdyby wnioski rozpatrywano na bieżąco, a komisje zbierały się w zależności od potrzeb, co rozładowałoby te występujące dwa razy w roku spiętrzenia. Nie ulega wątpliwości, że w kuratorium powinna być odrębna komórka zajmująca się awansem zawodowym, ale niestety, nie mamy na to funduszy.

Z przykrością muszę stwierdzić, że nie korzystamy z dotychczasowych doświadczeń. Z uznaniem myślę o świetnej pracy pana profesora Władysława Błasiaka, byłego szefa komisji stopni specjalizacji zawodowej w naszym województwie. Każdy z nauczycieli, którzy uzyskali ów stopień miał poczucie, że przeszedł przez ciężką procedurę, potwierdzając, iż w pełni na niego zasługuje. Wiele z elementów wypracowanych w tym systemie można było przenieść do systemu awansu zawodowego, niestety tak się nie stało. Podjęto próby tworzenia nowego systemu, którego pewne elementy z powodzeniem mogłyby zaistnieć w kabarecie. Podam przykład nauczyciela, który do złożonej przez siebie dokumentacji dołączył kasety wideo. Wkrótce okazało się, że kasety są puste. Wezwałem tego pana i pytam, czy nie pomylił kaset. Nauczyciel bardzo zdziwiony zapytał: „To państwo to oglądacie?” Takich sytuacji było wiele. Na-

uczyciele dołączają wiele dokumentów związanych z różnymi formami doskonalenia zawodowego, ale dla mnie istotniejsze jest to, jak te formy doskonalenia pomagają im w pracy. Nie jest prawdziwą tezą, że wystarczy ukończyć 10 form doskonalenia, żeby dziesięciokrotnie lepiej uczyć. Przez filtr nowego systemu mogą przedostać się ludzie, którzy nie powinni tych stopni uzyskać. Pierwsze lata pracy to czas, w którym dyrektorzy szkół powinni zorientować się, czy dana osoba do niej się nadaje. Gdyby dobrze przyrzekli się ludziom, których zatrudniają, nie byłoby sytuacji, w której nauczycielka fizyki, o której wiem, że jest bardzo słaba, uzyskuje stopień nauczyciela dyplomowanego. Przedstawiona przez nią dokumentacja była bez zarzutu, więc komisja była w sytuacji bez wyjścia. Gdyby kandydat musiał spotkać się z komisją i zademonstrować swoje osiągnięcia, np. poprzez zaprezentowanie lekcji, wówczas dużo trudniej byłoby się przez ten system przecisnąć. Zmiany w polskiej szkole zaczęliśmy chyba nie w tym miejscu, w którym należało zacząć. Fundamentem oświaty są zarówno programy nauczania, jak i kwalifikacje i umiejętności nauczycieli. Stąd też tak ważny jest sposób ich zatrudniania i kształcenia. Mam wrażenie, że ciągle jeszcze

zbyt mało uwagi poświęca się tej problematyce.

Z chwilą podjęcia prac nad nowym systemem założenie było takie, że będzie on mobilizował nauczyciela do ciągłej pracy nad sobą. System poprzedni sprawiał, że po 3 lub 4 latach od rozpoczęcia pracy nauczyciel mógł uzyskać pełną stabilizację w zawodzie, a więc pewnego rodzaju szczyt zawodowej drabinki. Obecnie najwyższy stopień awansu zawodowego uzyskać można po 7 latach od rozpoczęcia pracy. Muszę wspomnieć o tym, że nowy system sporo kosztuje. Ocenia się, że średnio jeden wniosek kosztuje 150 zł. W naszym województwie było dotychczas najwięcej chętnych do awansu: w pierwszej sesji ponad 700, w drugiej — 2600, w trzeciej — około 1700, ogółem ponad 5 tys. wniosków. Teraz tę sumę proszę sobie pomnożyć przez 150 zł... Myślę, że w stosunku do efektów ten system jest zbyt drogi.

Reasumując, należałoby wprowadzić zmiany w legislacji, która powinna być bardziej precyzyjna, a także w formalnej stronie przebiegu postępowań, zdecydowanie większy nacisk kładąc na rzeczywiste efekty pracy nauczyciela.

Opracowała Urszula Lisowska

Etos konsumpcyjny a dążenia młodzieży

Etos jest stylem życia społeczności, ustala hierarchię wartości, a przede wszystkim aurę działającą na naszą podświadomość, trudno go bowiem zwerbalizować. Stanowi orientację, która często umożliwia formułowanie racjonalnych argumentów w zderzeniu z nową sytuacją i nowymi ludźmi.

Dominujący wśród etosów ponowoczesnych etos konsumpcyjny kształtuje się w oparciu o konsumpcyjny styl życia, współczesną wersję rzymskiego *panem et circenses*. Powszechności jego występowania, zarówno w kulturze zachodniej, jak i w krajach dokonujących transformacji ustrojowej, wydaje się najbardziej sprzyjać globalizacja. Wymusza ona bowiem określone zachowania, jak np. mobilność i konformizm, przyswajane najszybciej przez młodzież. Sprzyja tymczasowości wszelkich poczynań, zmianom zawodu, brakowi tożsamości i zakorzenienia. Za jej przyczyną w świecie Zachodu dokonuje się zmiana cywilizacyjna, dorasta pokolenie o bardzo utylitarnym podejściu do życia, pokolenie, dla którego główną wartością jest kolekcjonowanie wrażeń. Bez twórczych pasji, pozbawione ciekawości, zdające się tylko wybierać oferty z katalogu zatytułowanego *życie*, a nie tworzące ich. Pokolenie, którego deklarowany i praktykowany utylitaryzm służy hedonizmowi, a jedyną receptą na szczęście są pieniądze.

Potwierdzają to badania przeprowadzone w naszym kraju przez firmę konsultingową Instytut Badań Rynku i Opinii Publicznej SMG/KRC oraz Ośrodek Badań Młodzieży ISNS UW. Autorka ostatnich — Barbara Fatyga w komentarzu dla „Gazety Wyborczej” z 10–11 lutego 2001 zatytułowanym przewrotnie *Musowi indywidualiści* jako rysy portretu młodych wymienia: „instrumentalne traktowanie wykształcenia, pragmatyzm, ludyczność powiązana z popularnością tzw. substancji psychoaktywnych (alkohol, narkotyki, papierosy)”. Zamiast żywych relacji i bliskości z drugim, lansowane są namiastki kontaktu, pozorna bliskość, polegająca najczęściej na wspólnej zabawie czy konsumpcji, „impresje” według określenia młodzieży. Ponieważ dialog z otoczeniem jest zakłócony i na-

skórkowy, świat jawi się jako obcy i okrutny, stąd nierzadkie ucieczki w narkomanię.

Teoretycy ponowoczesności stwierdzają: „Sposób, w jaki kształtowani są przez współczesne społeczeństwo jego obywatele, podporządkowany jest przede wszystkim roli konsumenta, jaką mają do odegrania” (Z. Bauman *Globalizacja*), na temat współczesnych rodziców piszą: „Winią teraz swoje dziecko nie tyle za przekroczenie wewnętrznych nakazów, ile za niepopularność wśród kolegów lub za inne objawy zaniedbań w stosunkach z innymi dziećmi”. (D. Riesman *Samotny tłum*). Popularność, a wręcz rozgłos (ilość widzów i słuchaczy) staje się miernikiem sukcesu. Idolami młodzieży są tzw. osobowości medialne lub kreowane przez media, zwłaszcza telewizję. Ludzie z pierwszych stron wielonakładowych, kolorowych, komercyjnych magazynów. Oprócz gwiazd muzyki rozrywkowej plasują się na niej modelki, sportowcy (uprawiający komercyjne dyscypliny), aktorzy, zwłaszcza ci, którzy grają w serialach oraz biznesmeni zajmujący czołowe miejsce w rankingach najbogatszych Polaków. Głównym kryterium doboru tych „symboli” konsumerycznego etosu są uzyskiwane dochody (albo czasami dalekie od prawdy wyobrażenia o nich!).

Konsumpcja jest uważana za wartość samą w sobie, postrzega się ją jako panaceum na zacofanie gospodarcze i edukacyjne, bezrobocie oraz towarzyszącą mu biedę. Zapotrzebowanie na konsumpcję podnosi ją do rangi wartości naczelnej. Hierarchia wartości ogranicza się do niższych piętter prezentowanych przez Maxa Schelera w takich jego pracach, jak *Formalizm w etyce a materialna etyka wartości* czy *Wzory i przywódcy*. Bez trudu bowiem można zauważyć zjawisko wypierania wartości najwyższych przez niższe. Potwierdzeniem są *Raporty „Polityki”*, wspomniane badania SMG/KRC, badania przeprowadzone wśród studentów kierunków ekonomicznych opisane szczegółowo przez Danutę Kopycińską w pracy zbiorowej *Etyka biznesu*. Wnioski z tych ostatnich badań brzmią następująco: „Z ogólnej liczby badanych dla ok. 70% respondentów podstawowym celem funkcjonowania

firmy jest zysk, dla około zaś 40% zysk maksymalny, któremu muszą być podporządkowane wszystkie inne cele. Z grupy tej ponad 94% respondentów chce w jak najkrótszym czasie uzyskać bardzo wysoki standard życia, a dobrobyt materialny wymieniany jest przez nich na pierwszym miejscu spośród wartości, do których warto dążyć (zarówno obecnie, jak i w przyszłości). Normy moralne są dla nich sprawą czysto subiektywną, prywatną danej osoby".

Dobrych przykładów dostarcza obserwacja praktyk religijnych, np. Pierwszej Komunii. Doznania duchowe (zjednoczenie z Bogiem) pod wpływem mechanizmów rynkowych reklamy (wpływa ona na obyczaje) sprawia, iż to głębokie przeżycie stanowi pretekst do szeroko rozumianej konsumpcji. „Co dostaniesz?”, „Ile ci dali?” — to pytania, które najczęściej zadawane są przez dzieci i dzieciom... idącym do Pierwszej Komunii. Tak więc wartości religijne i duchowe, sytuowane na szczycie w teorii Schelera, ustępują miejsca hedonistycznym i utylitarnym.

Podobnie jest z ideami olimpijskimi, które mniej lub bardziej jawnie zostają zdominowane, a następnie wypierane przez dążenie do komercyjnego sukcesu. Preferowane są sporty i formy rekreacji wymagające dużych nakładów finansowych, budowania specjalnych, kosztownych obiektów, używania skomplikowanego sprzętu. Młodzież dostosowuje się do oczekiwań otoczenia, wybór klas o profilu sportowym, uzasadnia — „sport to dobra inwestycja”, „na uprawianiu sportu można zarobić”, „sukcesy sportowe ustawiają życie”.

Konsumpcjonizm współczesny wydaje się być czymś więcej niż modyfikacją hedonizmu i utylizmu. Konsument żyjący w społeczeństwie konsumpcyjnym zdecydowanie różni się od konsumentów ze wszystkich istniejących dotąd społeczeństw, nie tylko bowiem nie potrafi oddzielić życia od konsumpcji, ale nawet zdaje się nie odczuwać takiej potrzeby.

Konsumeryzm, konsumizm to według słów Jana Pawła II (*Centesimus Annus*): „zjawisko odwołujące się bezpośrednio do instynktów człowieka, prowadzące do wytworzenia u niego nawyków konsumpcyjnych i konsumpcyjnego stylu życia, w którym potrzeby rzeczywiste trudno odróżnić od potrzeb sztucznie stwarzanych, przeszkadzających kształtowaniu się dojrzałej osobowości”. Dalej do-

daje „Człowiek opanowany pragnieniem posiadania i używania, bardziej aniżeli bycia i wzrastania, zużywa w nadmiarze, w sposób rabunkowy, chaotyczny zasoby ziemi”.

Zdolność do jak największej konsumpcji staje się wartością decydującą o miejscu w hierarchii społecznej. Zmorą wychowawców od przedszkola poczynając jest licytacja: „tata kupi mi...”, „a ja będę miała”; zwrot „stać cię na więcej” rozumiany jest w języku reklamy i oznacza konsumpcyjną aktywność, otwartość na nowe, silniejsze doznania.

Etos konsumpcyjny przejawia się niemal w każdej dziedzinie życia — w budowaniu i urządzaniu domów, zakładaniu i pielęgnowaniu ogrodów, zdobywaniu szczytów, ba, nawet pielgrzymowaniu do miejsc kultu, kolekcjonowaniu funkcji i stanowisk społecznych. Jednym słowem wszelkiej aktywności, w której nie cel, a droga (działanie, ruch, gromadzenie, nowe wrażenia) są ważne. W etosie konsumpcyjnym regułą jest wysuwania swojego „ja”, chęć przedstawienia siebie, promowanie swojej osoby, a nie poglądów (liczne przykłady z kampanii wyborczych).

Konsumpcyjne podejście widać w relacjach najbardziej osobistych; raport „Polityki” zatytułowany *Kocha, lubi, kalkuluje* wskazuje, iż zjawisko tzw. „miłości współbieżnej” i „stosunku czystego” (terminy te wprowadził Anthony Giddens) nie stanowi w Polsce bynajmniej marginesu. Giddens definiuje pojęcie „czystego stosunku”, zaznaczając, iż nie ma ono nic wspólnego z czystością seksualną, odnosi się do sytuacji „w której zawiązuje się stosunek społeczny gwoli jego samego, w imię tego, co da się od partnera uzyskać w jego ramach...” Etos konsumpcyjny z góry neguje nie tylko spotkanie czy dialog, ale nawet jego wartość. Realizujący go niczego nie chcą wybierać, bowiem jak stwierdza J. Tischner: „Wybranie oznacza, że wybierający gotów jest słuchać, a słuchać, to przenieść siebie w sytuację, w której znajduje się mówiący. Dzięki takiej wymianie miejsc i punktów widzenia może zaistnieć rozumienie i porozumienie. Oczywiście, nie byłoby wyboru ani wymiany miejsc, gdyby nie było wzajemnego uznania wartości: wybierając uznaje, że drugi jest dla mnie wartością” — a etosowy konsument uznaje, że sam dla siebie jest wartością i to najwyższą.

Antonina Sebesta

Media — zniewolić umysł?

Coraz więcej doświadczeń będących udziałem współczesnego człowieka przenoszonych jest ze świata realnego do medialnego. Media elektroniczne stają się dziś podstawowym budulcem wspólnego świata, tworząc horyzont rozumienia. Warunkiem rozumienia rzeczywistości, która istnieje niezależnie od nas, a której modele powstają w naszych umysłach, jest zatem rozumienie języka mediów. Dużą rolę w kształceniu tej umiejętności ma do spełnienia edukacja medialna, wkraczająca do szkół jako przedmiot lub ścieżka edukacyjna.

Media nie zawsze przekazują jednak informacje, których treść, forma i sposób prezentacji pozytywnie oddziałują na odbiorcę. Telewizja, podłączony do internetu komputer, jak i wszystkie inne wytwory techniki zaprojektowane i używane przez człowieka, mogą stanowić narzędzia przydatne, pomagające w rozwoju i wykonywaniu rozmaitych zadań, ale mogą też przyczynić się do zniewolenia i destrukcji użytkownika. Zagrożenia ze strony technologii informacyjnej należy jednak traktować wyłącznie jako potencjalne, tzn. takie, które mogą się ujawnić tylko w przypadku niekontrolowanego i nieracjonalnego ich wykorzystywania. Trzeba także zaznaczyć, że należy je zawsze rozpatrywać w kontekście zalet i korzyści, jakie niesie ze sobą stosowanie technologii informacyjnych.

Zagrożenia towarzyszą człowiekowi od samego początku jego pojawienia się na Ziemi. W hierarchii potrzeb ludzkich Abraham Maslow sytuuje potrzeby bezpieczeństwa jako drugie pod względem ważności po potrzebach fizjologicznych. Zapewnienie bezpieczeństwa jest dla człowieka, ale także i dla zwierząt, warunkiem ich przetrwania. Człowiek pierwotny mógł być nieczuły na piękny zapach kwiatów, nie mógł jednak nie reagować na odgłos skradających się dzikich zwierząt. Współczesne zagrożenia przybierają liczne, bardziej wyrafinowane formy. Nadal jednak właściwe ich odczytywanie, reagowanie i zapobieganie ma kolosalne znaczenie dla życia, zdrowia i prawidłowego rozwoju każdego z nas.

W niniejszym szkicu przedstawione zostaną tylko niektóre, mniej znane i słabiej uświadamiane niebezpieczeństwa ze strony technologii informacyjnej, a celowo pominiemy zagrożenia oczywiste, takie jak wady wzroku, postawy i otyłość, wynikające z poświęcania zbyt wiele czasu na kontakt z mediami i zaniedbywanie rozwoju fizycznego, możliwość napotkania szkodliwych treści itp.

Jednym z głównych zagrożeń ze strony mediów i technologii informacyjnej jest ogromna dysproporcja między tempem rozwoju mózgu ludzkiego a postępem cywilizacyjnym. Podczas gdy w ciągu ostatnich kilku tysięcy lat umysł ludzki praktycznie się nie zmienił, cywilizacja zanotowała olbrzymi postęp. Zmysły współczesnego człowieka nie są dostosowane do ilości i szybkości docierających doń informacji. Jesteśmy bowiem przystosowani do przyswajania wiadomości podawanych w tempie normalnej rozmowy. Znany od tysięcy lat przekaz ustny w pełni respektował tę właściwość człowieka. Jak zauważa w *Bombie megabitowej* Stanisław Lem „człowiek posiada informacyjną przepustowość obecnie taką samą, jak 100 000 lat temu”. Tymczasem współczesna technika — zarówno telewizyjna, jak i komputerowa — umożliwia bombardowanie użytkownika informacjami z ogromną prędkością, w rezultacie czego znaczna ich część zamiast do umysłu świadomego trafia do jego podświadomości, wywołując zamęt w obszarze wiedzy i totalną dezintegrację w strefie wartości. Choć problem ten ujawnia się z całą jaskrawością dopiero dziś, dostrzegany był już ponad pół wieku temu. W lutym 1950 roku papież Pius XII zwrócił uwagę, iż „Nie będzie przesadą stwierdzenie, że przyszłość nowoczesnego społeczeństwa i stabilizacja jego życia wewnętrznego zależeć będzie w dużej mierze od utrzymania równowagi pomiędzy naporem techniki komunikowania a indywidualną zdolnością jej przyswajania”, a rok później Marshall McLuhan — jeden z największych autoritetów w dziedzinie mediów — zauważył, że „Niezwyczajne przyspieszenie techniczne wpływa na emocjonalną

strukturę całego społeczeństwa, wywołując stres spowodowany nadmiarem bodźców, których nie można przyswoić, zintegrować z psychiką" i w tym kontekście postawił dramatyczne pytanie: „Czy w nowej rzeczywistości technologicznej można ocalić resztki indywidualności i osobowości?”

Z coraz szerszym wykorzystywaniem multimediów wiąże się jeden z istotniejszych dylematów współczesnej edukacji — nie tylko tej wspieranej komputerowo — jakim jest tocząca się potężna, a często nieuświadomiana walka pomiędzy kulturą słowa drukowanego a kulturą obrazu. Wprawdzie w ostatnim raporcie edukacyjnym przygotowanym pod kierunkiem Jacquesa Delorsa pt. *Edukacja — jest w niej ukryty skarb* autorzy zaznaczają, że „rozwój technologii nie odbywa się wcale ze szkodą dla słowa pisanego, lecz przywraca jemu zasadniczą rolę i książka, chociaż nie jest już jedynym środkiem dydaktycznym, zajmuje nadal centralne miejsce”, obserwujemy jednak tendencje odwrotne. Współczesny uczeń coraz rzadziej sięgając po książkę i jednocześnie coraz częściej oglądając telewizję i czerpiąc informacje z internetu bądź programów multimedialnych, stopniowo przekształca się z *homo sapiens* w *homo videns* — człowieka postrzegającego świat wyłącznie przy pomocy obrazów, wykreowanych przez specjalistów od marketingu, reklamy i informacji. Nauczyciel musi mieć świadomość, że wprawdzie „jeden obraz wart jest tysiąca słów”, ale przecież nie wszystkie pojęcia można przekazać przy jego pomocy. Są bowiem słowa, których nie sposób zastąpić nawet tysiącem obrazów. Przykładami tego mogą być: wyznanie uczucia, oznajmienie diagnozy ciężkiej choroby, czy przekazanie informacji o śmierci bliskiej osoby. Słusznie zatem zauważa ks. Adam Boniecki, że „widzieć nie oznacza rozumieć, a poznanie poprzez pojęcia idzie znacznie dalej niż to, co widzialne”. Zachodzi więc poważna obawa, czy ze słownictwa młodego czło-

wieka nie znikną takie pojęcia abstrakcyjne, jak patriotyzm, sprawiedliwość, dobro itp. Dla nauczyciela jest to problem zachowania odpowiedniej proporcji pomiędzy pracą z podręcznikiem, czy szerzej — z książką, a programami multimedialnymi oraz internetem. W znakomitej książce *Krzemowe remedium* Clifford Stoll, cytując wypowiedź Davida Gelerntera, profesora matematyki z Yale, ostrzega bezkrytycznych entuzjastów, iż „multimedialne cukierki gwarantują, że dzieci skrzywią się z obrzydzeniem, gdy dostaną do przeczytania książkę pozbawioną słodyczy. Sprawiają, że zadrukowane strony wydają im się jeszcze bardziej nudne niż kiedyś”. Zwraca też uwagę, iż „zamiana książek w hipertekstowe produkty zachęca czytelników do ignorowania tego, co najważniejsze — treści”.

Zbyt duży i niekontrolowany kontakt ucznia z hipermedialnymi strukturami informacyjnymi prowadzi często do elektronicznego encyklopedyzmu, nadmiaru niepotrzebnych informacji i zaniebdywania tego, co w dydaktyce najistotniejsze: refleksyjnego przekształcania wyselekcjonowanych informacji w wiedzę, a w dalszej konsekwencji kształcenia ku mądrości. Jest to poważny problem, gdyż czasy współczesne — okres transformacji od społeczeństwa industrialnego do informacyjnego — charakteryzują się ilościową dominacją informacji. Coraz więcej znaków zawiera w sobie coraz mniej znaczeń.

Wspomniany już C. Stoll w pełni zasadnie przestrzega przed wychowywaniem uczniów na kolekcjonerów informacji. Ogromnym wyzwaniem dla dydaktyków, wychowawców i rodziców jest zatem przygotowanie swoich wychowanków do racjonalnego korzystania z informacyjnej wolności i obfitości oraz czynienia w jej ramach trafnych i mądrych wyborów.

Problem zachowania odpowiedniej proporcji pomiędzy pracą z książką a multimediami sprowadza się w gruncie rzeczy do pytania o to, czy lepiej aby źródłem informacji dla ucznia były struktury linearne, czy też hipermedialne. Otóż dostrzegając bogate możliwości programów multimedialnych, trudno nie zgodzić się z Tomaszem Szkudlarkiem, który w książce *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu* stwierdza, iż „najczęściej uczeń porusza się po strukturach hipermedialnych powierzchni, wszedł, poszukując tego, co aktualnie mu potrzebne, a nie w głąb, a więc ku źródłom

Bardzo ważnym zadaniem nauczyciela jest zatem stopniowe budowanie dojrzałości informacyjnej ucznia, rozumianej jako umiejętność nie tylko wyszukiwania, ale przede wszystkim selekcjonowania i hierarchizowania informacji. Zagadnienie to ściśle wiąże się z kształtowaniem u wychowanków odpowiedniego systemu wartości.

i podstawowym znaczeniom". Tymczasem prawdziwe studiowanie, dociekanie, poszukiwanie prawdy naukowej, to właśnie wędrówka w głąb struktur informacyjnych, a więc ujmowanie zagadnień bardziej monograficznie niż encyklopedycznie. Wymaga to od użytkownika tzw. dojrzałości informacyjnej oraz pewnych umiejętności nawigacyjnych, choć jednocześnie samo poszukiwanie informacji w strukturach hipermedialnych takie umiejętności kształtuje. Bardzo ważnym zadaniem nauczyciela jest zatem stopniowe budowanie dojrzałości informacyjnej ucznia, rozumianej jako umiejętność nie tylko wyszukiwania, ale przede wszystkim selekcjonowania i hierarchizowania informacji. Zagadnienie to ściśle wiąże się z kształtowaniem u wychowanków odpowiedniego systemu wartości.

Kontakt wielu młodych ludzi z komputerem ogranicza się często do gier. Niestety, największą popularnością wśród dzieci i młodzieży cieszą się te gry, w których celem jest wszelkiego rodzaju destrukcja: od niszczenia budynków do zabijania elektronicznych przeciwników. Gry silnie angażują emocjonalnie uczestniczące w nich osoby, odciskając tym samym piętno na psychice, zwłaszcza młodego człowieka. Długotrwałe osvajanie się z brutalnością powoduje stopienienie wrażliwości i wypaczenie psychiki. Następuje także deprecjacja wartości życia. Staje się ono mało istotnym elementem, który po naciśnięciu odpowiedniego klawisza lub po kliknięciu myszką można kupić, często nawet na zapas, w związku z czym ewentualna utrata „komputerowego” życia nie jest niczym groźnym. W tym kontekście prowadzona przed dwoma laty w Krakowie akcja plakatowa pod hasłem „Masz tylko jedno życie” miała bardzo głęboki sens. Psychologowie sygnalizują zjawisko coraz częstszego transferu celów, ideałów i zachowań z gier komputerowych do codziennego życia. Występująca w grach komputerowych możliwość odwracalności sytuacji oraz brak materialnych konsekwencji podejmowanych decyzji i działań sprzyja uczeniu się nieodpowiedzialności. Zwraca się również uwagę, że podejmowanie przez młodego użytkownika dialogu komputerowego, którego struktura jest sztywna i z góry narzucona przez informatyka czy projektanta programu, prowadzi do uczenia się postaw konformistycznych i gotowości do podporządkowywania się. W dialogu z żywym człowiekiem możliwa jest negocjacja stanowisk, poszukiwanie konsensusu, polemika i racjonalna argu-

mentacja. Dialog komputerowy wymaga natomiast podporządkowania się logice działania komputera.

Prawdziwe studiowanie, dociekanie, poszukiwanie prawdy naukowej, to właśnie wędrówka w głąb struktur informacyjnych, a więc ujmowanie zagadnień bardziej monograficznie niż encyklopedycznie.

Źródłem specyficznych zagrożeń jest także globalna sieć komputerowa i jednocześnie zjawisko socjologiczne — internet. Ze względu na swoją złożoność zagadnienie to wymaga osobnego omówienia.

Ogromna łatwość umieszczania i dystrybucji informacji w sieci powoduje, że ich autorami są często ludzie nie posiadający odpowiednich kompetencji. Owa nadprodukcja informacji, jaką w obecnej, wczesnej fazie budowy informacyjnych społeczeństw możemy zaobserwować, tworzy informacyjny smog, przypominający towarzyszący początkom cywilizacji industrialnej smog przemysłowy, który był ubocznym produktem niekontrolowanej produkcji dóbr materialnych, efektem prymitywnego spalania materiałów dostarczających energii, niezbędnej do rozmaitych procesów wytwórczych. Wyszukiwanie informacji w ogólnosiwiatowej sieci internet również znacznie utrudnia ogromne rozproszenie zawartych w niej materiałów. Przypomina to wyszukiwanie informacji w książce, której poszczególne stronicie znajdują się w różnych zakątkach świata. Przez analogię do zwykłej mgły — rozproszonych drobnych cząsteczek wody — zjawisko to będziemy nazywać informacyjną mgłą. Analogia ta wydaje się niezwykle celna także z tego względu, że podobnie jak zwykła mgła, która utrudnia poruszanie się w terenie, tak i mgła informacyjna ogranicza możliwości dotarcia do wartościowej informacji w globalnej sieci. Wreszcie, poszukując informacji w internecie możemy natrafić nie tylko na treści nieprawdziwe, powstałe wskutek braku kompetencji ich autora, ale wręcz celowo przez niego zniekształcone, głoszące apoteozę skrajnych poglądów politycznych, religijnych, kult przemocy, ksenofobii, treści o charakterze pornograficznym, strony dla samobójców itp. Tęgo rodzaju informacje, zaturowane i porażające zmysły, a także umysły potencjalnych odbiorców tworzą drugi komponent informacyjnego

smogu — informacyjny dym. Przedstawione tu krótko pojęcia informacyjnego smogu, mgły i dymu wprowadził do polskiej literatury fachowej Ryszard Tadeusiewicz. Czytelników zainteresowanych szerzej tą tematyką oraz socjologicznymi aspektami Internetu odsyłam do znakomitej książki tego autora pt. *Spoleczność Internetu* (Warszawa 2002).

Jako pilniejsza jawi się zatem konieczność dbałości o środowisko informacyjne człowieka i niezasmiecanie go informacjami bezużytecznymi, nieprawdziwymi czy szkodliwymi. W tym kontekście należy zwrócić uwagę na odpowiedzialność ucznia za wytwarzane i umieszczane przez niego treści w internecie. Przez kilkaset lat istnienia instytucji szkoły uczeń był jedynie adresatem informacji przekazywanej przez nauczyciela lub specjalistów oświatowych. Sam mógł tworzyć informację na użytek własny lub niewielkiego, zazwyczaj ograniczonego klasą szkolną, grona koleżanek i kolegów. Obecne pokolenie uczniów po raz pierwszy w dziejach ludzkości otrzymało potężne narzędzie w postaci profesjonalnych pod względem formy możliwości umieszczania informacji w internecie. Można więc powiedzieć, że w ciągu kilku zaledwie ostatnich lat uczeń z odbiorcy przekształcił się w twórcę. W pewnym sensie działanie ucznia umieszczającego własne informacje w sieci staje się podobne do pracy dziennikarza, który kieruje informację do szerokich kręgów odbiorców, kształtując w ten sposób opinię publiczną. Zachodzi więc konieczność uświadomienia uczniom ich ogromnej odpowiedzialności za tworzone przez nich treści. Parafrazując słowa Cypriana Kamila Norwida „Ojczyzna to wielki zbiorowy obowiązek” można dziś sformułować myśl, iż „Internet to wielka globalna odpowiedzialność”. Trzeba w tym miejscu wyraźnie zaznaczyć, że odpowiedzialność za własne decyzje oraz przestrzeganie norm moralnych i prawnych ustalonych przez społeczeństwo jest jednym z czynników podmiotowości ucznia.

Z przytoczonego tu, z konieczności bardzo skróconego przeglądu „ciemnych stron” internetu, można wyprowadzić wniosek, że użytkownik tego informacyjnego medium powinien dysponować własnym aksjologicznym systemem filtrującym, w przeciwnym razie łatwo stanie się ofiarą zalewu informacyjnego. Informacja w internecie nie posiada bowiem hierarchii ważności, nie ma tam punktów centralnych i peryferyjnych. O wyborze

odpowiedniej informacji decyduje sam użytkownik, a to wymaga od niego dużej dojrzałości informacyjnej i poznawczej. Słusznie zatem zauważa w książce *Psychologia Internetu* Patricia M. Wallace, że internet jest jednym z przejawów technopolu — kultury moralnie obojętnej i jednocześnie bardzo zaawansowaną technologią, która „dała nam łatwy dostęp do najlepszych i najgorszych rzeczy, jakie ma do zaoferowania ludzkość, a także do wszystkiego, co leży między tymi dwoma skrajnościami i jest przeciętne, zabawne lub osobliwe”.

Na zakończenie warto wspomnieć o przewidywanej w okresie nie dłuższym niż 20 lat integracji mózgu człowieka z internetem, co pozwoli na bezpośredni dostęp do olbrzymich źródeł informacyjnych oraz zapewni możliwość komunikacji w każdej chwili i dowolnymi osobami. Koncepcje takie przedstawiają m.in. światowej sławy brytyjski fizyk i kosmolog Stephen Hawking oraz japoński fizyk Michio Kaku.

Prof. S. Hawking uważa, że inżynieria genetyczna powinna wspomagać człowieka w walce z komputerami o intelektualny prymat. Twierdzi on, iż: „Musimy rozwijać technologie, zapewniające bezpośredni związek pomiędzy mózgiem człowieka i komputerem. Dzięki temu maszyny będą wzbogacać ludzką inteligencję, a nie przeciwstawiać się jej”. W roku 2001 w amerykańskim Massachusetts Institute of Technology rozpoczęła się realizacja eksperymentu „Always on”, mającego na celu sprawdzenie, czy możliwa jest pełna symbioza człowieka z komputerem i siecią. Komputer i urządzenia komunikacyjne zostały zintegrowane z odzieżą uczestników, zapewniając im nieustanny, bezprzewodowy dostęp do globalnej sieci.

Chociaż niektórzy upatrują w połączeniu mózgu z internetem szansę na rozszerzenie intelektualnego potencjału oraz innych ludzkich możliwości, wydaje się, że tak daleko posunięta inwazyjność technologii musi być postrzegana także w kategorii zagrożeń. Celowe przekształcanie *homo sapiens*

W dialogu z żywym człowiekiem możliwa jest negocjacja stanowisk, poszukiwanie konsensusu, polemika i racjonalna argumentacja. Dialog komputerowy wymaga natomiast podporządkowania się logice działania komputera.

w *homo computerus*, *homo informaticus*, *homo internetus* czy też *homo electronicus* nie może jednak napawać samym tylko optymizmem. Pozornie optymistyczny i piękny w swej wymowie postulat Virginii Satir „Chciałabym widzieć ten świat tak zainteresowany ludźmi, jak technologią”, pozostanie raczej niespełnionym marzeniem. Współczesny, zdominowany przez kategorie ekonomiczne świat zainteresowany jest bowiem przede wszystkim rozwojem nowoczesnych technologii, a człowiek jest tu o tyle istotny, o ile jest potencjalnym nabywcą owych nowości technologicznych.

Zdecydowana większość ludzi najczęściej nie uświadamia sobie istniejących zagrożeń ze strony technologii informacyjnej i bezkrytycznie zanurza się w otaczającym nas oceanie informacji. Zagrożenia te — w przeciwieństwie np. do zagrożeń motoryzacyjnych — nie są bowiem odczuwane w sposób oczywisty i natychmiastowy. Mają głównie charakter ukryty, a ich kumulujące się skutki mogą być bardzo odległe w czasie. Z tego względu są one najczęściej niedostrzegane i lekceważone. Dającym się jednak zaobserwować skutkiem zalewu informacyjnego jest obniżenie jakości kształcenia i poziomu intelektualnego społeczeństwa.

Wymienione tu najważniejsze źródła zagrożeń ze strony technologii informacyjnej nie wyczerpują całej listy. Lista ta będzie się zmieniać wraz z rozwojem technologii. Jak wspomniano, są to zagrożenia potencjalne, które przy racjonalnym korzy-

taniu z dobrodziejstw techniki wcale nie muszą się ujawnić. Świadomość i znajomość różnorodnych zagrożeń związanych z nieumiejętnym wykorzystywaniem komputera, internetu i innych mediów współtworzących technologię informacyjną, rozu-

W budowaniu przyjaznego i edukacyjnie wartościowego środowiska medialnego, ogromną rolę do spełnienia mają nauczyciele, rodzice i opiekunowie, którzy powinni wykazywać należytą troskę o zachowanie intelektualnej, emocjonalnej i społecznej tożsamości wychowanków.

mianą jako połączenie możliwości informatyki, telekomunikacji i przepływającej w tym systemie informacji, jest dziś bardzo istotnym elementem wiedzy metodycznej każdego nauczyciela, w szczególności zaś zajmującego się dydaktyką wspieraną komputerowo. W zapobieganiu im, a przede wszystkim w budowaniu przyjaznego i edukacyjnie wartościowego środowiska medialnego, ogromną rolę do spełnienia mają nauczyciele, rodzice i opiekunowie, którzy powinni wykazywać należytą troskę o zachowanie intelektualnej, emocjonalnej i społecznej tożsamości wychowanków.

Janusz Morbitzer

Czy internet zmieni akademicką dydaktykę?

Komputeryzacja dydaktyki — podobnie jak jeszcze niedawno komputeryzacja bibliotek — skłania do podjęcia dyskusji wokół pytań, jak ten proces ma przebiegać — czy stopniowo, poprzez systematyczny rozwój uczelnianych systemów i powolne zwiększanie ilości zajęć wykorzystujących internetowe usługi, czy skokowo — poprzez zakup serwera wraz z firmowym oprogramowaniem? Nie mniej ważne wydają się pytania o skutki nauczania poprzez sieć rozległą.

Okazją do rozważenia pedagogicznych, dydaktycznych i organizacyjnych skutków komputeryzacji kształcenia może być prezentacja modelu oprogramowania stosowanego do obsługi nauczania na odległość. Model wirtualnego środowiska edukacyjnego (*virtual learning environment*) powstał w wyniku porównania produktów liderów elektronicznej edukacji i pozwala na określenie standardów, które powinny uwzględniać informatycy programujący systemy obsługi nauczania na odległość oraz nauczyciele akademicki w zakresie projektowania kursów on-line.

Dydaktyka poprzez sieć rozległą nie polega na prostym udostępnieniu tradycyjnych wykładów i ćwiczeń na elektronicznym nośniku. Wymaga weryfikacji treści, metod, celu i środków akademickiego kształcenia. Powoduje podniesienie jakości i efektywności nauczania dzięki skutecznym metodom systematycznego sprawdzania postępów, uczenia się poprzez pracę w grupie, bogatą i zróżnicowaną ofertę materiałów do studiowania, co potwierdzają wyniki badań przeprowadzonych w Manchester Metropolitan University.

Początkowo wykorzystanie internetu w wyższych uczelniach polegało na udostępnianiu informacji o wydziałach, kadrze, programach studiów, warunkach rekrutacji, terminach egzaminów. Na prywatnych lub uczelnianych stronach wykładowcy zamieszczali informacje o swoich badaniach (spisy publikacji, wybrane raporty, artykuły). Rzadziej na stronach WWW pojawiały się wykłady i skrypty zawierające wprowadzenie (wstęp, podstawy) do

bardziej interesujących rozważań. Entuzjaści poczty elektronicznej i list dyskusyjnych próbowali zastosować je do wymiany poglądów związanych z problematyką wykładu czy seminarium. Jednak w Polsce wszystkie te działania nie zostały ujęte w ramy formalne. Nauczyciele nie mają obowiązku zamieszczania na stronach instytutów takich materiałów. Tylko od inicjatywy i dodatkowej pracy wykładowcy zależy, czy student ma łatwy dostęp do niezbędnych informacji i tekstów.

Natomiast w uczelniach amerykańskich już od dawna prowadzone są zajęcia wykorzystujące nowe technologie i rozwijają się wewnętrzne systemy do informacyjnej obsługi studentów. Wirtualne biblioteki gromadzące w plikach materiały do studiowania i komputerowe testy są codziennością życia uniwersyteckiego. Niezwykle dynamicznie rozwijają się oferowane przez uniwersytety i przynoszące ogromne dochody kursy on-line udostępniane poprzez internetowe platformy edukacyjne, które są zintegrowanymi systemami zarządzającymi dystrybucją wiedzy na poziomie akademickim. Dzięki oprogramowaniu zainstalowanemu na serwerze (przeznaczonym wyłącznie do tego celu) umożliwiają wykorzystanie wszystkich usług internetowych (poczta elektroniczna, listy dyskusyjne, grupy dyskusyjne, synchroniczne rozmowy, FTP, WWW) i wzajemną komunikację zamkniętej grupy uczestników i instruktorów danego kursu.

Znajdujące się w sprzedaży programy oferują zabezpieczony hasłem dostęp do zespołu

stron WWW zawierających sylabusy, teksty wykładów, zadania do wykonania, testy, wybór elektronicznych źródeł niezbędnych do studiowania oraz narzędzi umożliwiających udział w interaktywnych formach zajęć.

Obecnie sprzedawane oprogramowanie to przeważnie produkty prywatnych komercyjnych firm, które powstały w wyniku rozwoju uczelnianych systemów wykorzystywanych głównie w kształceniu na odległość. Aktualny lider oprogramowania — firma Blackboard, która osiągnęła najlepsze wyniki ekonomiczne (15 mln dolarów dochodu za kwartał, co oznacza ponad trzykrotny wzrost w stosunku do analogicznego okresu ubiegłego roku) rozwinęła się z systemu działającego w Cornell University w Nowym Jorku. Drugi w rankingach system WebCT, mający 2265 implementacji w 87 krajach powstawał w University of British Columbia w Kanadzie [Arnone 2001, s. 40].

Student — uczestnik kursu on-line udostępnianego przez uczelnię korzystającą z nowoczesnych narzędzi specjalistycznego oprogramowania typu Blackboard, WebCT, eCollege — pracuje w komfortowym środowisku ułatwiającym dostęp do źródeł, kontakt z nauczycielem i innymi studentami, wymianę poglądów w dowolnym miejscu i czasie.

Najciekawszym rozwiązaniem jest w tych programach stworzenie indywidualnej strony WWW dla każdego użytkownika kursu, z której ma on dostęp do narzędzi komunikowania i zestawu materiałów dydaktycznych dostarczanych systematycznie raz lub dwa razy w tygodniu. Aby oszczędzać czas, zapamiętywana jest ostatnia lokalizacja studenta w obrębie kursu, z której może kontynuować przerwaną naukę. W odnalezieniu właściwego modułu lub lekcji pomaga również sylabus pełniący tu funkcję spisu zawartości i przewodnika po kursie oraz indeks lub słownik terminów występujących w materiałach kursu.

Na swojej stronie student znajduje informacje o codziennych zadaniach do wykonania

(np. zapoznanie się ze wskazanymi tekstami, przygotowanie eseju, udział w dyskusji). Kalendarz bieżących i najbliższych zadań uczy systematyczności, zapewnia optymalne rozłożenie studiowanego materiału, pozwala na uniknięcie spiętrzenia prac i lektur w ostatnim tygodniu poprzedzającym egzamin. W przewidzianym czasie student jest zobowiązany odpowiedzieć na pytania instruktora związane z zalecanymi tekstami, przygotować prezentację, zrobić notatki z lektur, obejrzeć fragment filmu (plik wideo), wziąć udział w transmitowanym wykładzie.

Na indywidualnej stronie pojawiają się komunikaty z przeznaczonymi tylko dla niego, informacjami o opóźnieniach w nauce i komentarzami instruktora do wykonanych zadań. Poprzez elektroniczny indeks (*Gradebook*) uzyskuje także dostęp do wyników testów, quizów oraz ocen. Niektóre programy oferują możliwość porównania indywidualnych wyników na tle grupy w postaci wykresów kołowych i słupkowych, co daje zazwyczaj pozytywny rezultat stymulujący efektywną pracę. W każdej chwili można ocenić szanse uzyskania satysfakcjonującej oceny.

Ze strony indywidualnej student ma dostęp do innych kursów, na które jest zapisany w danym semestrze, może także uzyskać podstawowe wiadomości o tych, na które zapisze się w przyszłości. Pozwala mu to, gdy poczuje się znużony, zmienić temat, nad którym pracuje, pomyśleć o kierunkach dalszego rozwoju, zamieszczać i odczytywać wiadomości na elektronicznej tablicy ogłoszeń (*Bulletin Board*), związane z tematyką kursu lub życiem społeczności akademickiej (imprezy, wycieczki, zawody sportowe, kluby, oferty, organizacje) albo również dla rozrywki skorzystać z internetowych wyszukiwarek. Przerwy w pracy, zmiana obiektu, są zgodne z zaleceniami efektywnej pracy umysłowej. Kontakty towarzyskie z innymi studentami pozwalają na zmniejszenie, przynajmniej w części, przykrego uczucia izolacji.

Indywidualne i zbiorowe prace studentów dostępne na stronie dokumentów kursu stanowią źródło inspiracji dla pozostałych członków grupy; dobór tematów umożliwia wymianę doświadczeń i wzajemne uczenie się.

Następuje wówczas sumowanie wiedzy, porównywanie sposobu myślenia i rozwiązywanie problemów, zmiana stylu prezentowania poglądów, rozwija się sprawność formułowania szybkich i precyzyjnych pisemnych wypowiedzi. Możliwość prowadzenia prac zespołowych dzięki łatwości komunikowania się uznawana jest za najważniejszą zaletę kursów on-line.

Wirtualna biblioteka zawiera teksty wybrane lub przygotowane przez nauczyciela, które mogą być kopiowanie w całości, z innych trzeba robić notatki lub komentarze. Studenci są zobowiązani do zapoznania się z ponad 100 stronami tekstu tygodniowo. Znajomość lektur bywa wielokrotnie automatycznie sprawdzana za pomocą testów i quizów, co w tradycyjnej formule zajęć jest zazwyczaj czasochłonne.

Kursy on-line stosowane z umiarem w dydaktyce wybranych przedmiotów przynoszą oczekiwane i pozytywne rezultaty, ale całkowita rezygnacja z bezpośrednich, werbalnych form akademickiej komunikacji musi budzić poważne wątpliwości.

Umieszczanie na stronie grupy (*Group Pages*) własnych opracowań, fragmentów prezentacji wymaga opanowania programu edytorskiego tekstu lub hipertekstu, zapisania ich w formacie html, przesłania na serwer i automatycznego utworzenia potrzebnych odnośników. Pojedyncze pliki lub skompresowane katalogi zawierające wiele plików w różnych formatach przesyłane są na unixowy lub linuxowy serwer w prosty sposób, imitujący kopiowanie i usuwanie plików na kom-

puterze osobistym. Aby korzystać z kursu, trzeba mieć podstawową wiedzę o hipertekście, języku html, umiejętności zarządzania plikami na dysku (serwerze), ale tylko w kilku folderach właściwych dla danego kursu. Bezawaryjne działanie takiego systemu wymaga oczywiście specjalnych procedur ochrony danych, zabezpieczeń antywirusowych, zabezpieczeń przed kopiowaniem niektórych dokumentów.

Automatyczne monitorowanie czasu pracy studenta pozwala na rejestrowanie ilości odwiedzin zalecanych materiałów, liczenie przesyłanych wiadomości, porównywanie częstotliwości ocen za wykonane zadania i testy w postaci wykresów i tabel. Dzięki temu nauczyciel w dowolnym momencie uzyskuje obraz aktywności studenta. Rejestrowanie sposobu wybierania i kopiowania bloków tekstu umożliwia analizę technik studiowania. Uzyskane informacje instruktor wykorzystuje przy wprowadzaniu zmian w metodyce nauczania, w zaleceniach i uwagach skierowanych do studenta. Wszyscy traktowani są jednakowo i nie ma możliwości faworyzowania błyskotliwych studentów czy uznawania pozorów pracy za jej rzeczywisty obraz.

Przygotowanie kursu on-line wymaga od nauczyciela opracowania sylabusu, skryptu, tekstów wykładów (pliki wideo, telekonferencje), precyzyjnych i jasnych instrukcji do zadań, spisów źródeł drukowanych, linków do źródeł internetowych, quizów i testów, dyskusji, tematów projektów realizowanych w grupach, wyszukania odpowiednich ilustracji, przygotowanie prezentacji, schematów, rysunków i tabel. Ten zróżnicowany zestaw bywa bardzo atrakcyjny, gdyż autorzy kursu muszą liczyć się ze standardami wyznaczonymi przez komisje uczelniane oceniające wartość merytoryczną, układ, pomysłowość i dydaktyczną skuteczność. W niektórych uczelniach przygotowaniem kursu zajmują się zespoły specjalistów, którzy umieją dostosować teksty do wymogów ich prezentacji

na ekranie (krótsze fragmenty, oprawa graficzna), a pomysły instruktora do technicznych możliwości oprogramowania. Wśród kursów dopuszczonych do dystrybucji poszczególne platformy edukacyjne organizują konkursy i listy rankingowe. Również władze uczelni stosują różne formy zachęcania nauczycieli do tworzenia kursów on-line (przez tantiemy ze sprzedaży, zwalnianie nauczyciela z innych obowiązków akademickich w okresie 6 miesięcy lub jednego semestru). Nauczyciele mogą korzystać z pomocy uczelnianych lub internetowych centrów instruktażowych np. Center for Instructional Development and Research. Internet Resources for Teaching. Centrum rekomenduje i wypożycza wybrane poradniki, wydaje internetowe elektroniczne czasopismo „CIDR Reaching and Learning Bulletin” [Center... 2002, dok. elektr.]. Na łamach pisma absolwenci kursów przekazują swoje doświadczenia — od momentu podjęcia decyzji o dalszym kształceniu, poprzez wybór uczelni, do uzyskania dyplomu.

Na wielu uniwersyteckich stronach można znaleźć instrukcje dotyczące projektowania stron (*Designing a Course*) [Braxton 2001, dok. elektr.], budowy i zawartości sylabusów [SFSU Syllabus Builder 2002, dok. elektr.] lub przebudowy kursów (*Transforming a Course*). Metodyka projektowania kursów on-line jest stale rozwijana i osiągnęła wysoki poziom.

Firmy sprzedające oprogramowanie organizują specjalne warsztaty i seminaria, na których instruktorzy kursu (wykładowcy, asystenci) zapoznają się z możliwościami oprogramowania oraz przystosowania wcześniej używanych elementów multimedialnych do nowych wymagań technicznych, przygotowania testów, zarządzania kursem. WebCT poza corocznymi konferencjami organizuje w różnych terminach i miastach jednodniowe szkolenia trenerów oprogramowania (*Train the Trainers* — 1500 dolarów) i przyszłych twórców kursów lub administratorów systemu

(od 250 do 600 dolarów) [Webct 2002, dok. elektr.].

Wszystkie te starania przynoszą oczekiwane rezultaty. Niemal każdy instytut przygotowuje przynajmniej 2 nowe kursy on-line roczne. 1/5 wszystkich kursów w University of Cincinnati, a 60% z 385 kursów w Albertson College, to kursy on-line [Olsen 2001, s. 25]. Wykaz kursów on-line oferowanych przez akredytowane uczelnie zawiera katalog *Bears' Guide Earning Degrees Nontraditionally* [Degrees Nontraditionally 2002, dok. elektr.]

Opracowanie wszystkich elementów kursu on-line jest czasochłonne, ale pożyteczne. Diane J. Davis, dyrektor Center for Instructional Development & Distance Education University of Pittsburgh twierdzi, że pozytywnie wpływa na rewizję treści, dobór źródeł, często powoduje przemyślenie i zmianę filozofii nauczania [Olsen 2001 s. 25].

Monitoring kursu Community Information i analiza wyników cząstkowych zadań i testów przeprowadzone w Manchester Metropolitan University wykazały, że łatwy dostęp do atrakcyjnych materiałów dydaktycznych wpływa na lepsze wyniki końcowe (wyższe niż w zajęciach prowadzonych wcześniej w tradycyjny sposób) nawet wówczas, gdy studenci nie skorzystali z wielu możliwości. Stwierdzono występowanie korelacji między odwiedzinami zalecanych stron, ilością przesyłanych i czytanych wiadomości a końcową oceną. Okazało się też, że studenci przenieśli dawne nawyki studiowania do nowego środowiska. Duża część nie brała udziału w interaktywnych formach pracy, w ostatniej chwili kopiując dostępne teksty. Bardzo słabo wypadł test sprawdzający znajomość internetowych źródeł (zabrakło czasu na ich poznanie), mało osób zabierało głos w dyskusji, choć prawie wszyscy czytali zamieszczane na tablicy opinie i komentarze. Podobnie jak w tradycyjnych zajęciach przeważały postawy bierne, w niektórych zespołach wspólna praca była trudna do zorganizowania.

Dwudziestu czterech studentów (z 46) odwiedziło 80–100% proponowanych źródeł, dwunastu uczestników kursu 50–79% stron, natomiast pozostali studenci zapoznali się z mniej niż połową materiałów. Mimo to zaledwie dwie osoby nie zaliczyły kursu. Uznano, że konieczne jest wydłużenie czasu trwania kursu z 12 do 24 tygodni) i określenie obowiązkowego (75%) udziału w przewidzianych zajęciach (Kandall 2001, s. 338, 339, 340).

Analiza modelu wirtualnego środowiska i zachowań studentów kursu on-line wykazała, że komputeryzacja dydaktyki za pomocą internetowych systemów dystrybucji kursów on-line zwiększa efektywność uczenia się i nauczania. Doskonali umiejętności cenione w społeczeństwie informacyjnym (komunikowania, korzystania z elektronicznych źródeł informacji, zespołowej pracy w sieci, samooceny i samokształcenia). Gdy student będzie miał okazję przyzwyczaić się do nowych form pracy, pojawi się szansa na wytworzenie umiejętności i nawyku systematycznej, dobrze zorganizowanej pracy oraz planowania swojego rozwoju.

Kursy on-line stosowane z umiarem w dydaktyce wybranych przedmiotów przynoszą oczekiwane i pozytywne rezultaty, ale całkowita rezygnacja z bezpośrednich, werbalnych form akademickiej komunikacji musi budzić poważne wątpliwości. Uważam, że można wypracować europejski, polski wzór komputeryzacji edukacji dostosowany do polskich warunków i wyobrażeń o funkcji uniwersytetu. Każdy instytut powinien więc stworzyć studentom studiującym w trybie zaocznym i podyplomowym szansę korzystania z kursów on-line, jednak wymaga to długotrwałych przygotowań. W okresie oczekiwania na informatyczną infrastrukturę oraz zmiany prawne i organizacyjne można przeprowadzać metodyczne i techniczne szkolenia nauczycieli. Przedmioty przygotowane w poetyce kursu on-line łatwo będą mogły

być udostępniane poprzez internet, gdy tylko pojawi się taka możliwość. Już teraz tworzone są wirtualne biblioteki wypisów, skrypty online, testy, zestawy linków, sylabusy, które w przyszłości zostaną włączone do kursu. Uważam, że te instytucje, które najszybciej zareagują, będą miały największe szanse na rozwijanie studiów zaocznych i podyplomowych, gdyż większość studentów wybierze informacyjny komfort, a nie pozostawianie w edukacyjnym skansenie. Duch konkurencji lub duch współpracy zadecyduje o przyszłym obliczu kształcenia na odległość. Wiele amerykańskich akademickich administratorów (np. w George Washington University, Indiana University-Purdue, University at Indianapolis, University of California at Davis) twierdzi, że wolą system stale rozwijany we własnej uczelni. Jednak coraz popularniejszy staje się pogląd, że jest to nieopłacalne z powodu braku profesjonalnego serwisu i stwarza zbędne problemy, które powstają, gdy jedyne osoby mające pełną wiedzę o funkcjonowaniu systemu chcą lub muszą zmienić pracę. Coraz więcej uczelni decyduje się na zakup oprogramowania i opłacanie rocznej licencji, która dla mniejszych jednostek wynosi 5000–7500 dolarów, dla większych 30 000–50 000 dolarów [Olsen 2001, s. 25]. Systemy „domo-

W okresie oczekiwania na informatyczną infrastrukturę oraz zmiany prawne i organizacyjne można przeprowadzać metodyczne i techniczne szkolenia nauczycieli.

we” nie wytrzymują konkurencji z wytworem dużego zespołu informatyków, gdyż komercyjna firma może nawet znacznie obniżyć cenę, gdy rozszerzy sprzedaż. Upowszechnia się pogląd, że każda instytucja powinna zająć się tym, co należy do jej głównych zadań, a więc wynalazki i eksperymenty powin-

no pozostawić się grupom badawczym wyspecjalizowanym w rozwijaniu edukacyjnych technologii, jak na przykład konsorcjum uniwersytetów MIT, Stanford i Harvard, tworzących Open Knowledge Initiative [Open Knowledge... 2002, dok. elektr.]. Firmy komercyjne powinny zajmować się wdrażaniem nowych rozwiązań do swojego produktu, a uniwersytety możliwie jak najlepiej wykorzystywać zakupione oprogramowanie. To, który z tych odmiennych sposobów myślenia o komputeryzacji dydaktyki upowszechni się w Polsce, będzie zależało od władz uczelni, sytuacji na rynku oprogramowania i klimatu sprzyjającego inwestowaniu w polską informatykę. Uważam, że wspólnie zakupiony serwer z oprogramowaniem podobnym do Blackboard czy WebCT lub wspólne sfinansowanie opracowania polskiego produktu, byłoby pożyteczną, uzasadnioną ekonomicznie, a być może również dochodową inwestycją.

Barbara Kamińska-Czubala

Wykorzystane źródła

- Arnone M. (2001) 3 Companies That Sell Course Software Say They Are Raking in Money. *Chronicle of Higher Education*, 11/16/2001, Vol.48 Issue 12, s. 40. WebCT <http://www.webct.com>
- Bears' Guide Earning Degrees Nontraditionally — <http://degree.net.links/academic-studies.html>
- Blackboard <http://www.blackboard.com/>
- Braxton S. (2001) Distance Education Course Design — http://www.student.seas.gwu.edu/~sbraxt/de_eval_tool.html
- Center for Instructional Development and Research. Internet Resources for Teaching — <http://depts.washington.edu/cidrweb/index.html>
- Kandall M. (2001) Teaching online to campus based students: The experience of using WebCT for the community information module at Manchester Metropolitan University. *Education for Information*, 19 (2001) s. 325–346.
- Lane K. (2001) Report Examines Shortfalls of Distance Education, *Community College Week*, 9/17/2001, Vol. 14, Issue 3, s.14
- Olsen F. (2001) Getting Ready for a New Generation of Course — Management Systems, *Chronicle of Higher Education*, 12/21/2001, Vol. 48 Issue 17, s. 25.
- Open Knowledge Initiative Learning Management System — <http://web.mit.edu/oki/>
- Syllabus Builder http://online.sfsu.edu/~weber/syllabus/course_index.html
- WebCT <http://webct.com>

Najwybitniejsi przedstawiciele nauk przyrodniczych oraz najważniejsze eksperymenty przyrodnicze w opinii studentów AP

Przełom wieku stworzył okazję do podsumowania wszelakich osiągnięć gatunku *homo sapiens*. Rezultaty tych bilansów stanowią istotną informację o systemach wartości współczesnego pokolenia.

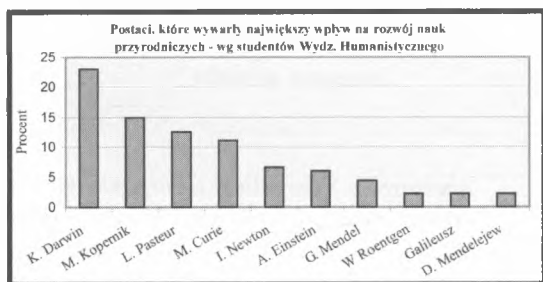
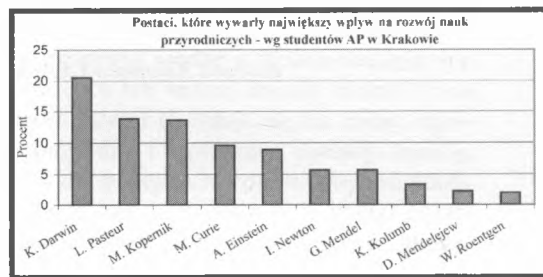
Inspiracją do naszych badań była książka amerykańskiego autora Michaela Harta *100 postaci, które miały największy wpływ na dzieje ludzkości*. Jedyne kryterium doboru postaci był zakres ich wpływu na losy ludzkości. Każdy tego typu wybór jest oczywiście subiektywny. Nie jest jednak chyba dziełem przypadku, że wśród 100 wybranych, najbardziej znaczących postaci (wybitnych przywódców religijnych i politycznych, podróżników, pisarzy, poetów, filozofów), znalazło się wielu przedstawicieli nauk przyrodniczych. Mamy tam kilkunastu fizyków: Newton (2 pozycja na liście), Einstein (10), Galileusz (12), Faraday (23), Maxwell (24), Heisenberg (46), Rutherford (56), Planck (59), Röntgen (71), Fermi (76), Euler (77). Maria Skłodowska-Curie została umieszczona na liście rezerwowej obok Archimedesza, Leonarda da Vinci, Benjamina Franklina i kilku innych wybitnych uczonych.

Michael Hart pisze: „Odkrycia nauk przyrodniczych zrewolucjonizowały nie tylko technikę i gospodarkę, ale również całkowicie zmieniły politykę, stosunek do religii, sztukę i filozofię. Rewolucja naukowa pozostawiła nietknięte tylko nieliczne dziedziny działalności ludzkiej i z tego właśnie powodu tak wielu naukowców i wynalazców znalazło się na naszej liście”.

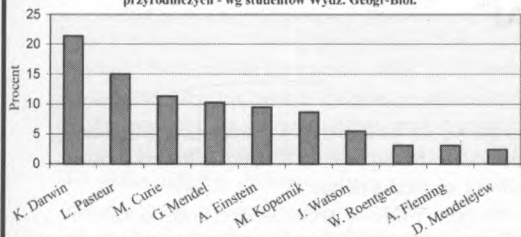
Celem naszej pracy było wstępne rozpoznanie preferencji studentów AP w ocenie postaci, które wywarły największy wpływ na

rozwój nauk przyrodniczych oraz zorientowanie się w poglądach studentów na temat najważniejszych eksperymentów przyrodniczych w historii świata. Poniższe dane uzyskano w oparciu o opinie 250 studentów (ok. 30% z nich studiuje na Wydziale Humanistycznym, 20% na Wydziale Pedagogicznym, ok. 20% na Wydziale Geograficzno-Biologicznym i 30% na Wydziale Matematyczno-Fizyczno-Technicznym).

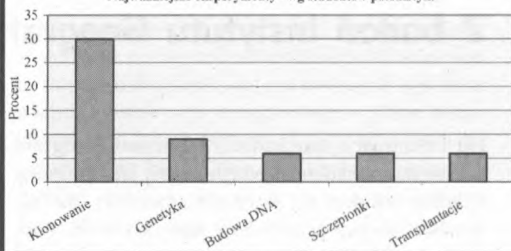
Niżej przedstawimy niektóre wyniki.



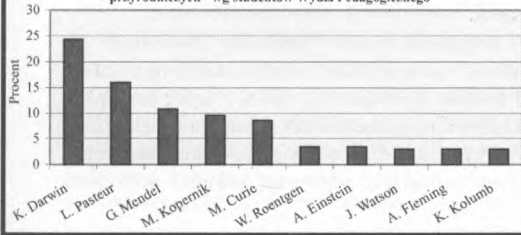
Postaci, które wywarły największy wpływ na rozwój nauk przyrodniczych - wg studentów Wydz. Geogr.-Biol.



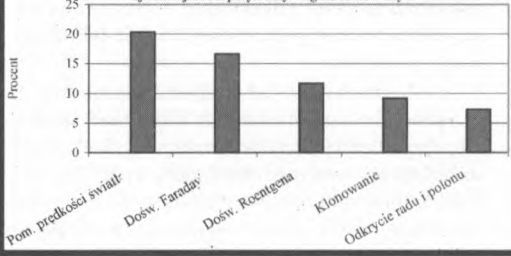
Najważniejsze eksperymenty - wg studentów polonistyki



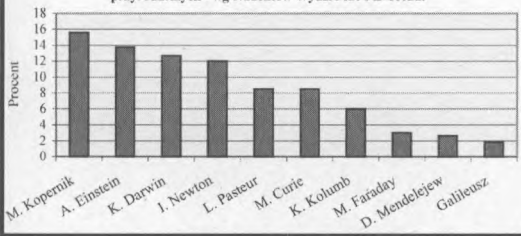
Postaci, które wywarły największy wpływ na rozwój nauk przyrodniczych - wg studentów Wydz. Pedagogicznego



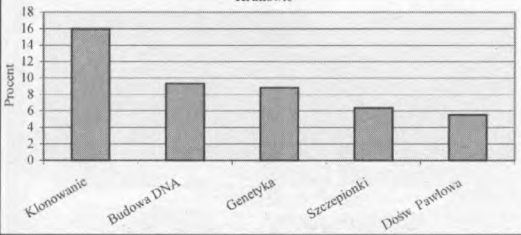
Najważniejsze eksperymenty - wg studentów fizyki



Postaci, które wywarły największy wpływ na rozwój nauk przyrodniczych - wg studentów Wydz. Mat-Fiz-Techn.



Najważniejsze eksperymenty przyrodnicze - wg studentów AP w Krakowie



Cieszy ogromnie fakt, że studenci AP potrafią nie tylko wskazać najwybitniejszych przedstawicieli oraz najbardziej znaczące dokonania w dziedzinie nauk przyrodniczych, ale także potrafią w zdecydowanej większości swój wybór uzasadnić.

Nie jest dla nas zaskoczeniem subiektywna i różna ocena wybitnych postaci i ważnych eksperymentów w zależności od kierunku, na którym studiują osoby ankietowane, bowiem rodzaj zdobytej wiedzy wpływa na budowanie systemu wartości studentów. Wydaje nam się, że warto się z nią zapoznać, niedługo przecież ta młodzież będzie formować systemy wartości młodych pokoleń Polaków.

Danuta Turkiewicz, Władysław Błasiak

Cmentarze zagrożeniem dla środowiska. Z badań Instytutu Geografii AP

Od 1996 roku zespół badaczy z Instytutu Geografii krakowskiej Akademii Pedagogicznej jako pierwszy w Polsce zajmuje się wpływem cmentarzy na środowisko miejsca pochówku i jego otoczenia. Podczas tych badań szczególną uwagę naukowców zwróciła przypadkowa lokalizacja cmentarzy w Polsce. Powodem zainteresowania się tą kwestią były podwyższone zawartości badanych jonów, które przekraczają nawet kilkakrotnie dopuszczalne ich stężenia w wodzie podziemnej, właśnie w pobliżu miejsc pochówku.

Prof. Jan Lach, szef zespołu, zaproponował przeprowadzenie pilotażowych badań nad skutkami przypadkowej lokalizacji cmentarzy. Badania te wykazały, że wywierają one istotny wpływ na środowisko przyrodnicze. Ponadto stwierdzono, iż jest on niekorzystny i stanowi zagrożenie dla ludności mieszkającej blisko nekropolii. Cmentarze w Polsce położone są najczęściej w pobliżu świątyń, w otoczeniu których znajdują się gospodarstwa indywidualne wykorzystujące wodę pobieraną z przydomowych studni. Woda ta, jak wykazały badania, jest zanieczyszczona związkami pochodzącymi ze zwłok ludzkich. Jednak nie znaczy to, że każdy cmentarz ma negatywny wpływ na środowisko. Wielkość tych zanieczyszczeń zależy od środowiska przyrodniczego miejsc pochówku. Wpływem tych środowisk na jakość wód podziemnych zajęli się dr Józef Żychowski i mgr Mariusz Kolber.

W celu wskazania wielkości zanieczyszczeń wód podziemnych w miejscach pochówku, rozszerzono badania na cmentarze zlokalizowane w różnych środowiskach geograficznych. Prześledzono właściwości fizyczno-chemiczne wody w studniach położonych na około siedemdziesięciu cmentarzach w różnych regionach południowo-wschodniej Polski. Do badań wybrano kilka jonów, w tym dwa najbardziej reprezentatywne dla środowiska. Jednym z nich jest jon azotanowy, który jest wskaźnikiem występowania zanieczyszczeń substancją organiczną, a drugim jest jon fosforanowy. Fosfor stanowi podstawowy budulec ciała człowieka i w dodatku jest łatwo rozpuszczalny. W związku z tym szybko

dostaje się do środowiska. Co więcej, wspomniane pierwiastki budują w 96% ciało człowieka obok wodoru, wapnia i tlenu.

Podjęto również próbę oceny wody podziemnej na cmentarzach pod względem zawartości ludzkiej substancji organicznej. Wybrano dwa aminokwasy, które dobrze rozpuszczają się w wodzie, a mianowicie kwas glutaminowy i lizynę, która rozkłada się na kadawerynę, zwaną popularnie jadem trupim.

Uzyskane wyniki pozwoliły stwierdzić, że wielkość zanieczyszczeń wód podziemnych zależy od budowy geologicznej, która z kolei ma wpływ na stopień rozpuszczalności tkanek ludzkich i przechodzeniu ich do środowiska. Istotne znaczenie w tych procesach odgrywają warunki utleniania



w podłożu, które są konsekwencją ulewnych deszczy oraz kwaśny odczyn podłoża. Oba te czynniki przyspieszają zanik tkanek zwłok ludzkich.

Dlatego też w regionach o podłożu piaszczystym i żwirowym o dobrej przepuszczalności zanotowano duże zanieczyszczenie wody podziemnej związkami organicznymi. Zazwyczaj takie środowisko podścielone jest nieprzepuszczalnymi ilami, które ograniczają odpływ wody w głąb ziemi. Z kolei wolny odpływ gruntowy, przy małych nachyleniach terenu, powoduje wolne rozprzestrzenianie się jonów pochodzących z rozkładu zwłok ludzkich i tym samym zwiększa skażenie wody. Takie właściwości środowiska zaobserwowano w Kotlinie Sandomierskiej i Oświęcimskiej oraz na terasach dużych rzek. Natomiast w Beskidach odchylenia od norm są mniejsze, ponieważ cmentarze w tym regionie położone są przeważnie na gliniastych pokrywach o małej przepuszczalności.

Podążając tropem przypadkowej lokalizacji cmentarzy, naukowcy zajęli się też wpływem masowych grobów na otoczenie. Stwierdzili, że są one jednym z największych, daleko idących w czasie i przestrzeni, zagrożeń dla środowiska. Potwierdziły to badania zawartości związków chemicznych w wodzie, glebie, roślinach, a nawet w powietrzu. Dodatkowym czynnikiem kierującym uwagę badaczy na ten problem było pojawienie się niezwyklego zjawiska świecących obłoków w Puszczy Niepolomickiej, a dokładniej na terenie zwanym Kozie Górki. Zjawisko to przyciągnęło uwagę nie tylko przypadkowych obserwatorów, ale także dziennikarzy radiowych i prasowych. Poświęcono temu również programy telewizyjne. Świejące obiekty wzbudziły wiele kontrowersji, gdyż zmieniały kształty, a także barwy począwszy od żółtej, czerwonej po kolor fioletowo-niebieski. Dodatkowo obłoki te poruszały się na wysokości jednego metra od ziemi oraz zbliżały i oddalały od ludzi.

Naukowcy wyjaśnili, że jest to zjawisko spalających się gazów, wydzielanych z ciał ofiar hitlerowskich egzekucji z lat 1942–1943. Łącznie zabito tam 1700 ludzi różnej narodowości. Obecnie w miejscu masowego grobu stoją dwa pomniki upamiętniające to tragiczne wydarzenie.

W przypadku masowych grobów ważnym faktem jest sposób grzebania zwłok. Najczęściej zmarli w takich okolicznościach byli chowani bez tru-

mien, niezbyt głęboko, w piaszczystym podłożu, dającym się łatwo rozkopać. Są to więc warunki sprzyjające rozkładowi zwłok i ułatwiające przenikanie związków organicznych do środowiska. W dodatku negatywne oddziaływanie na środowisko potęguje duża ilość ciał pochowanych w jednym miejscu i czasie oraz występowanie w glebie związków metali, które pochodzą z naboju użytych do rozstrzelania ludzi. Związki metali przyspieszają rozkład zwłok i powodują szybsze przenikanie pierwiastków z ciała do środowiska. Z tymi metalami również łączy się fosfor, którego w ciele ludzkim jest ok. 1 kg. Znaczne ilości fosforu w miejscu masowego grobu po przedostaniu się do gleby w sprzyjających temu warunkach i po połączeniu się z wodorem zamieniają się w gaz. Kiedy taki gaz dostanie się do przypowierzchniowej warstwy atmosfery i wejdzie w reakcję z innymi związkami chemicznymi, również pochodzącymi ze zwłok ludzkich, następuje samozapłon. Z kolei jego konsekwencją jest spalanie gazów, które jest postrzegane przez człowieka jako świecący obłok. Ponadto w powietrzu występuje duża ilość fosforu w postaci gazowych związków fosforowodorowych, w szczególności tzw. fosforiaku. Jest to trujący gaz o rybitym zapachu, wyczuwalny zmysłem ludzkiego powonienia.

Wpływ przypadkowej lokalizacji cmentarzy na środowisko przyrodnicze i jego otoczenie był wielokrotnie przedstawiany na ogólnopolskich konferencjach naukowych. Badający to zagadnienie mają jeszcze przed sobą wiele pracy, niezbędne są bowiem dalsze szczegółowe pomiary. Jednak już obecne wyniki prowadzonych analiz pokazują, jak bardzo niekorzystny jest ten wpływ na zdrowie człowieka. Dotyczy to głównie mieszkańców okolic cmentarzy, którzy korzystają z zanieczyszczonej wody i wdychają trujący fosforiak. Zagrożenie, jakie stwarza nieprawidłowa lokalizacja miejsc pochówku, jest szczególnie groźne ze względu na długotrwałe rozprzestrzenianie się związków chemicznych i organicznych w przyrodzie. Ponadto dokładne zbadanie oddziaływania rozkładu zwłok ludzkich na środowisko przyrodnicze będzie odgrywać istotną rolę przy wyborze nowych miejsc pochówku oraz przy zastosowywaniu zabezpieczeń na cmentarzach już istniejących.

Marzena Zychowska

Nieskromnie mówiąc: „Najlepsi z najlepszymi”

Dzięki współpracy rektora Akademii Pedagogicznej w Krakowie, dyrektora Instytutu Filologii Polskiej oraz Wydawnictwa Edukacyjnego w dniach 19–20 kwietnia br. zorganizowane zostało I Ogólnopolskie Spotkanie Nauczycieli Języka Polskiego Szkół Ponadgimnazjalnych, na którym przedstawiono program, a także podręcznik do nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym oraz technikum *To lubię!* Do udziału w tej imprezie zaproszeni zostali nauczyciele najlepszych szkół z całego kraju.

Jak poinformował w czasie konferencji prasowej prof. Bolesław Faron, osoba najbardziej zaangażowana w przygotowanie i sam przebieg imprezy organizatorzy spodziewali się przybycia około setki zainteresowanych. Na podstawie rankingów prasowych wytypowano listę najlepszych liceów w naszym kraju, a następnie rozesłano stosowne zaproszenia. Nikt jednak nie spodziewał się tak pozytywnej reakcji środowiska. Odzew był natychmiastowy i ostatecznie, po podwojeniu ilości zaproszeń, w auli AP pojawiło się około 180 osób.

Spotkanie, które już w założeniu miało mieć charakter intelektualny, a nie tylko komercyjny, zainaugurował JM Rektor prof. Michał Śliwa. Wraz z nim za stołem zasiadli: mgr Bożena Czernek, prezes Wydawnictwa Edukacyjnego, prof. Bolesław Faron oraz przybyli autorzy podręczników z serii *To lubię!*: dr Zofia Agnieszka Kłakówna, prof. Maria Jędrzychowska, dr Waldemar Martyniuk, mgr Piotr Kołodziej, dr Iwona Steczko i mgr Elżbieta Szudek.

Swe powitalne wystąpienie rektor rozpoczął od zabawnego skojarzenia. Goszcząc w murach Uczelni tak liczne i zacne grono Pań i Panów pedagogów, nie sposób, jak sam powiedział, powstrzymać się od wznesienia okrzyku: „*To lubię!*” Rektor zwrócił też uwagę na fakt, że inicjatywa wydawnicza podjęta w głównej mierze przez pracowników dydaktycznych Instytutu Filologii Polskiej rzeczywiście powiodła się, a krakowska Akademia Pedagogiczna jest najwłaściwszym miejscem do rozważań nad problemami polonistycznymi i szeroko rozumianą dydaktyką. Rektor dodał również, że ta najstarsza w Polsce uczelnia



pedagogiczna jest uważana za najlepszą tego typu w naszym kraju. Świadczą o tym choćby rankingi ogłaszane na łamach „Polityki”, „Perspektywy” czy „Rzeczpospolitej”. A że w spotkaniu biorą udział najlepsi nauczyciele z całej Polski, wniosek Rektora mógł być tylko jeden: „Dzisiaj spotykają się najlepsi z najlepszych!”

Po wystąpieniu Rektora głos zabrał prof. Bolesław Faron, który jest na trwałe związany zarówno z Akademią Pedagogiczną (obecnie jako dyrektor Instytutu Filologii Polskiej), jak i z Wydawnictwem Edukacyjnym, w którym zajmował różne stanowiska, a obecnie sprawuje funkcję dyrektora naukowego. Uradowany widokiem sporej liczby przybyłych prof. Faron zastanawiał się na przyczyną tak dużej frekwencji. „Czy to za sprawą sławy rektora, samej Uczelni, wreszcie uroków Krakowa, a może zainteresowania podręcznikiem?” — żartował. Miejmy nadzieję, że wszystkie te czynniki złożyły się na to, że na sali pojawiło się wielu nauczycieli (w dużej mierze absolwentów tutajszego Instytutu Filologii Polskiej), a także wizytatorzy i przedstawiciele kuratorów.

Nim jeszcze doszło do szczegółowych prezentacji podręczników i omówienia problematyki związanej z nową publikacją, prof. Bolesław Faron wygłosił niezwykle interesujący referat dotyczący ważnego szczególnie dzisiaj, a ciągle jeszcze niewystarczająco zgłębnionego na płaszczyźnie przekazu dydaktycznego, problemu postmodernizmu. Wybór tego tematu podyktowany został licznymi obserwacjami, z których wynika, że kategoria „ponowoczesności” była i nadal jest silnie kontestowana z powodu nieznamośności samego pojęcia. A przecież „wszędobylski postmodernizm” to dziś nie tylko problem teoretycznej analizy naukowej, ale przede wszystkim zjawisko silnie zakorzenione w życiu. Skoro więc uczeń spotyka się z „postmoderną” na co dzień, to nie sposób pominąć tej kwestii w szkole, której podstawowym celem jest przecież przygotowanie młodego człowieka do życia w społeczeństwie. Przypominając

i charakteryzując poszczególne wyznaczniki nowej kategorii, takie jak choćby intertekstualność, fragmentaryczność, „różnicowanie w jednorodności”, anarchiczność duchowa, etc., prof. Faron odwoływał się zarówno do własnych spostrzeżeń, jak i przykładów tego typu literatury na gruncie polskim i zagranicznym.

Referat ten, choć na pozór nie dotyczył bezpośrednio problemów dydaktycznych, spotkał się z dużym zainteresowaniem ze strony słuchaczy. Nie inaczej było w trakcie kolejnego wystąpienia. Po krótkiej przerwie głos zabrała bowiem, związana z Wydawnictwem od początku jego istnienia, dr Zofia Agnieszka Kłakówna. Jej wykład na temat kształcenia kulturowego i literackiego w programach i podręcznikach *To lubię!* miał na celu ogólną prezentację przyjętych rozwiązań. Autorka podkreślała wyjątkowość tej propozycji. *Novum* polega m.in. na odejściu, na poziomie liceum, od układu historyczno- i teoretycznoliterackiego prezentowania zjawisk literackich i, w miejsce tego, na porządkowaniu tekstów w ujęciach problemowych. Nie oznacza to oczywiście rezygnacji z refleksji na temat procesów i przełomów kulturowych. Rzecz w tym, że nowa szkoła ponadgimnazjalna, ze względu choćby na charakter współczesnego świata, nie może być nastawiona jedynie na transmisję wiedzy o przeszłości. Dr Kłakówna podkreślała również konieczność korelacji kształcenia kulturowo-literackiego z kształceniem językowym. Takie podejście gwarantuje lepszą efektywność nauczania także za sprawą zmiany postawy ucznia. Nowoczesne, choć już sprawdzone przez autorów metody powodują, że znudzony do tej pory uczeń ma teraz szansę podjąć z zainteresowaniem zaproponowaną przez nauczyciela tematykę. Pozytywne zaś odczucia są, o czym zapewniła także na podstawie własnej praktyki autorka, gwarancją trwałego przyswojenia wiedzy poprzez uruchomienie funkcji zapamiętywania pod wpływem pozytywnych emocji.

Z wystąpieniem dr Kłakówny korespondował, ostatni już w tym dniu, wykład zatytułowany: *Kształcenie sprawności językowych w szkołach ponadgimnazjalnych*. Dr Iwona Steczko rozpoczęła go od osobistego spostrzeżenia dotyczącego podejścia do tej tematyki w całym procesie nauczania. Dawne spojrzenie na gramatykę opisową, oparte na strukturalizmie bez uwzględniania takich dziedzin nauki o języku, jak teoria aktów mowy, pragmatyngwistyka, lingwistyka kulturowa czy kognitywizm, powodowało, że język badano za pomocą niewystarczających narzędzi. Aby bowiem ukazać moc języka, jego fenomen, by móc odpowiedzieć na pytanie: Co ja robię mówiąc?, trzeba było odnieść się do całego wachlarza poglądów na sprawy języka. Wykład miał na celu prezentację metody kształcenia językowego w *To lubię!* Zdaniem dr Iwony Steczko, przekazywana wiedza ma kształtować kompetencje tworzenia tekstów i ich rozumienia (nadawania znaczeń). Ta umiejętność może zostać ukształtowana tylko na podstawie pracy z różnorodnym materiałem. W tym celu autorzy proponują w podręczniku autentyczne, więc niespreparowane, fragmenty rozmaitych tekstów lub teksty w całości. Dr I. Steczko w sposób ciekawy i dynamiczny streściła zawartości książki oraz zaprezentowała zasadę jej konstrukcji na przykładzie pierwszej części *Na drodze do samopoznania*. Wykład cieszył się dużym zainteresowaniem.

Wystąpienie dr I. Steczko nie było ostatnią atrakcją przewidzianą na piątek. Wieczorem nauczyciele i pozostali goście przenieśli się w okolice Rynku Głównego. Tam też, w kawiarni Jama Michalika przy ulicy Floriańskiej, odbyło się spotkanie o nieco swobodniejszym charakterze. Miejsce znane m.in. z kabaretu „Zielony Balonik” przyciągnęło, mimo wyczerpującego dnia, liczne grono zaproszonych. Wieczór uświetniła prelekcja prof. Bolesława Farena, który jest chyba najlepszym znawcą historii tego szczególnego miejsca. Owocem fascynacji profesora jest bowiem wspaniały

przewodnik po Jamie Michalika. Autor chętnie dzielił się swoją wiedzą z nauczycielami — praktykami, zauważył bowiem ścisłą korespondencję pomiędzy miejscem, w którym się aktualnie znajdował, a koncepcją podręczników *To lubię!* Zarówno malowidła na ścianach wnętrza kawiarni, jak i obrazy zamieszczane w publikacjach WE to dowód szczególnej wagi znaczeń kulturowych ukrytych w ikonosferze.

Na sobotę natomiast zaplanowano jeszcze inną „wycieczkę” kulturalną: wizytę w muzeum Młodej Polski, czyli słynnej bronowickiej „Rydlówce”. Od rana natomiast trwały prowadzone równolegle w trzech grupach warsztaty. Równolegle, by każdy mógł zapoznać się z trzema wybranymi partiami podręcznika. Sobotnie zajęcia pokazywały koncepcję kształcenia *To lubię!* w praktyce.

Do warsztatów przystąpić mieli zarówno ci, którzy pierwszy raz zetknęli się z nowym podręcznikiem, jak i „znawcy” krakowskiej serii (*To lubię!* od lat z powodzeniem funkcjonuje w szkole podstawowej i gimnazjum). A oto co jeszcze przed warsztatami mówiła jedna z uczestniczek, Katarzyna Bomba:

„Z zajęciami praktycznymi wiąże duże nadzieje. W zawodzie nauczycielskim pracuję od siedmiu lat. Zaczynałam od nauki języka polskiego w szkole podstawowej, pracowałam również w gimnazjum. Dodatkowo w tym roku rozpoczęłam nauczanie w liceum. Mam wrażenie, że z roku na rok coraz głębiej zapoznawałam się z metodą, jaką obrali autorzy, przygotowywanych przez Wydawnictwo Edukacyjne z Krakowa, podręczników. Wydaje mi się, że dziś już bardzo dobrze znam tę koncepcję. Mam na myśli oczywiście podręczniki do nauki w szkole podstawowej i gimnazjum. Teraz czekają mnie nowe wyzwania. Jestem bardzo ciekawa, jak skomponowany został podręcznik będący propozycją dla liceum. Przypuszczam, że jest to dla mnie szczególnie ważne z tego powodu, że mając za sobą dobre doświadczenia z poprzednimi

edycjami, w nadchodzącym roku szkolnym chciałabym rozpocząć pracę z młodzieżą licealną na podstawie proponowanego właśnie podręcznika. Liczę na to, że w czasie odbywających się warsztatów będę miała okazję zweryfikować moją dotychczasową wiedzę, a na tym gruncie przećwiczyć nieznaną mi jeszcze materiał. Kiedy rozpoczynałam pracę w zawodzie, miałam to szczęście, że od samego początku towarzyszyły mi te podręczniki. Niestety jednak, ciągle mam do czynienia z nauczycielami, dla których jest to nowość wywołująca paraliżujący strach przed skorzystaniem z pomysłów *To lubię!* Jest to zapewne związane z pewnym trudem przezwyciężenia dawnych nawyków i często niezdrowych przyzwyczajeń. Z mej studenckiej praktyki pamiętam też, że tzw. «stare» podręczniki nie dawały tak szerokiej możliwości przeprowadzania lekcji twórczych, aktywizujących ucznia. Jeżeli za cel nadrzędny postawimy sobie dobro ucznia, to nie powinien zrażać fakt, że trzeba się nieco więcej przygotowywać przed przeprowadzeniem zajęć i nie można stworzyć sobie gotowego wzorca, idealnego konspektu. Lekcję tworzy bowiem nie sam nauczyciel, ale przede wszystkim uczeń we współpracy z prowadzącym. Autorzy zalecają także sięganie do innych źródeł wiedzy. Takie sugestie wymagają wielkiej elastyczności od nauczyciela, który często sam musi kompilować bądź też rozszerzać nabytą wcześniej wiedzę odpowiednio do wymogów danej sytuacji. Jest to najbardziej widoczne, kiedy zauważam, że po raz pierwszy spotykam się z tak integralnym potraktowaniem treści językowych z literackimi. Podsumowując, chcę zaznaczyć jedno: te podręczniki nie pozwalają popaść w rutynę”.

W czasie warsztatów przeprowadzanych w systemie blokowym mgr Janusz Waligóra oraz mgr Piotr Kołodziej mieli przedstawić koncepcję kształcenia kulturowo-literackiego, zaś dr Iwona Steczko rozdział podręcznika poświęcony kształceniu językowemu. Poszczegól-

ne partie książki są bowiem ściśle skorelowane. Oczywiście ze względu na ilość uczestników był to dość szczególny typ warsztatów.

Zarówno cykl piątkowych wykładów, jak i sobotnie zajęcia praktyczne spotkały się z dużym zainteresowaniem polonistów z całej Polski. Było to pierwsze spotkanie na tak wielką skalę, ale nie precedensowe w historii Wydawnictwa. WE od kilku lat prowadzi bowiem szeroko pojętą działalność dydaktyczną. Organizuje warsztaty metodyczne dla nauczycieli różnych przedmiotów, prowadzone przez autorów podręczników oraz doświadczonych dydaktyków. Nowatorskie propozycje metodyczne zostały docenione przez nauczycieli oraz Ministerstwo Edukacji. Świadczy o tym choćby nagroda na 5. Targach Książki Szkolnej — Edukacja'98 — Puchar Ministra Edukacji za nowoczesność w dydaktyce i edytorstwie oraz Nagroda Edukacja'98 za walory edukacyjno-poznawcze książki *To lubię! Teksty i zadania. Klasa VII*. Innym rodzajem wyróżnienia są recenzje prezentowanego właśnie podręcznika do szkół ponadgimnazjalnych. Oto dwa tylko fragmenty:

„Podręcznik (...) jest propozycją nowatorską, gdyż burzy tradycyjny, wzorowany na dydaktyce uniwersyteckiej, sposób prezentowania wiedzy o literaturze i kulturze (...). Komunikacja jest tutaj traktowana jako komunikacja symboliczno-aksjologiczna, która tworzy swoiste środowisko naturalne człowieka, stanowi o jego wolności i człowieczeństwie. *To lubię!* dla uczniów klas I liceum ogólnokształcącego proponuje „wychowanie do rozumnego korzystania z wolności”, a tym samym określenie się wobec kwestii tożsamości kulturowej i narodowej oraz związanej z nim tradycji (...).

prof. Barbara Myrdzik

„Cykl *To lubię!* — co wielokrotnie podkreślała Bożena Chrzastowska — uznać można za swoistą «lokomotywę reformy». Jak słusznie — jako jedna z jego pierwszych recenzentek — przewidywała Mirosława Kondys, przyczynił się on do prawdziwego prze-

wrotu w metodyce. To, co stało się udziałem wielu nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjalnych, teraz ma szansę zaistnieć na poziomie zreformowanego liceum (...). Propozycja adresowana do licealistów wyraźnie nawiązuje do współczesnych europejskich standardów, zgodnie z którymi pożądaną cechą materiałów edukacyjnych jest otwartość na rozmaite możliwości ich formowania. Tak programy, jak i podręczniki nie są dane do «realizacji», ale niejako już w swojej konstrukcji eksponują potrzebę autorskiej aktywności nauczyciela”.

dr Maria Kwiatkowska-Ratajczak

Tego typu opinie rzeczoznawców, a także spotkanie, które miało miejsce w Akademii Pedagogicznej, dowodzą, iż podręcznikami *To lubię!* warto się zainteresować i je po prostu polubić!

O ich wartości niech świadczy jeszcze jeden fakt i chyba najlepsza cenzurka, na jaką może sobie zasłużyć książka. Prof. Bolesław Faron za kulisami opowiedział mi o takim zdarzeniu. Pewnego dnia do Wydawnictwa przyszedł list. Była to korespondencja od małej dziewczynki, która wówczas przebywała w szpitalu. Kiedy dowiedziała się, że będzie hospitalizowana przez prawie miesiąc, zabrała ze sobą tylko jedną książkę — *To lubię!* właśnie, swój podręcznik do języka polskiego.

Czy potrzeba innego komentarza?

Beata Klaudia Sosin

„Przeczytać, przeżyć, zrozumieć, skomentować, uporządkować wiedzę” — o koncepcji podręcznika do klasy I liceum ogólnokształcącego i innych typów szkół ponadgimnazjalnych, tuż przez rozpoczęciem zajęć warsztatowych opowiadał jeden z autorów, **Piotr Kołodziej**.

Beata Klaudia Sosin:

Jaki jest cel organizacji spotkań takich jak te? Jaką rolę miałyby pełnić przygotowane m.in. przez Pana warsztaty?

Piotr Kołodziej:

— Podstawowym celem tych warsztatów jest zapoznanie nauczycieli szkół średnich z zupełnie jednak nową koncepcją kształcenia na poziomie ponadgimnazjalnym. Będziemy pracować oczywiście na konkretnych przykładach z naszego podręcznika, bo to on przecież jest wykładnią założeń zawartych w programie. Książka do kształcenia kulturowo-literackiego do pewnego stopnia przypomina poprzednie publikacje z serii *To lubię!*, prezentowany podręcznik licealny jest kontynuacją cyklu. Ci uczestnicy warsztatów, którzy się już z *To lubię!* zetknęli w szkole podstawowej lub gimnazjum, są, rzecz jasna, w nieco lepszej sytuacji. Skądinąd wiemy jednak, bo przecież warsztaty prowadzimy w całej Polsce i nie od dziś, że tylko bardzo nieliczni nauczyciele z liceów są zorientowani, czym tak naprawdę zajmuje się polonista w gimnazjum, z jakich książek tam się uczy. Będziemy chcieli wyraźnie podkreślić, iż absolwent gimnazjum to zupełnie inny człowiek niż dawny ósmoklasista. Nowe, trzyletnie liceum, to także zupełnie inna szkoła średnia niż dawniej, z zupełnie inną maturą. Poza tym mamy nową Polskę i XXI wiek... Wszystko to oczywiście uwzględniliśmy w naszej koncepcji i, co za tym idzie, w konstrukcji podręcznika. O tym wszystkim również piszemy w osobnej książce dla nauczyciela. W sumie więc będziemy chcieli podczas warsztatów pokazać przede wszystkim, jak podręcznik jest zbudowany, jak z nim pracować, jaką pomocą w codziennej pracy może być książka nauczyciela. Na zajęciach wykorzystamy własne szkolne doświadczenia, bo przecież sami pracujemy również w liceum, gdzie mogliśmy na bieżąco weryfikować nasze pomysły.

Jak zatem zbudowana jest książka dla ucznia?

— Trudno to objaśnić w paru słowach. Krótko mówiąc: odchodzimy od prezentacji chronologicznie ułożonej wiedzy o literaturze. Tego nie da się dłużej w szkole utrzymać. Już dawno Michał Głowiński nazywał szkolną historię

literatury „karykaturą” a Janusz Sławiński „parodią” dyscypliny uniwersyteckiej. A przecież obaj nie mieli na myśli szkoły, która ma trwać — jak teraz — tylko trzy lata, a w praktyce dwa i pół roku. Układ chronologiczny, prawem zasiedzenia i przez wygodę chyba, uznawany jest przez wielu za jedyny słuszny sposób porządkowania w liceum refleksji o kulturze. Przez to właśnie nauczyciele przeziadający co roku w komisjach maturalnych, tak jak my, dowiadują się na przykład, że wszyscy ludzie, którym przyszło żyć w czasach średniowiecza, myśleli tylko i wyłącznie o Bogu. Ale na tysiąc lat średniowiecza z konieczności poświęca się tylko miesiąc lub dwa w pierwszej klasie. To musi prowadzić do frazesu. A przecież literatura, jak mówi Maria Janion, to forma rozumienia ludzi. Autor *Lamentu świętokrzyskiego* nie pisał swego dzieła z myślą o pierwszej klasie, tak jak Camus nie adresował *Dzumu* do maturzystów. Obaj natomiast z pewnością chcieli powiedzieć coś ważnego o człowieku i świecie, borykali się ze swym człowieczeństwem. Chronologicznie rzecz biorąc, dzielą ich wieki, ale jako ludzie mówiący o immanentnej dla naszej kondycji tajemnicy cierpienia są sobie współcześni. Są też nam — nauczycielom, uczniom, wszystkim — współcześni. I o tym chcemy mówić na lekcjach: o człowieku i jego sprawach, w zamian za kieszonkowy kurs historii literatury dla małych.

Układ chronologiczny porządkuje refleksję o kulturze tylko w pewien sposób, a wpędza przy tym w liczne pułapki i w sumie utrudnia pracę w szkole, o czym wie każdy nauczyciel-praktyk. Przyszedł czas, by to zmienić, w każdym razie my chcemy to zmienić. Każdy nauczyciel robi, co zechce, na rynku będzie co najmniej kilkanaście różnych podręczników. My chcemy, by uczeń widział sens czytania literatury czy innych tekstów kultury, by miał świadomość, że problemy, z którymi zmagają się twórcy różnych epok zresztą, dotyczą również jego samego. W naszym podręczniku więc proponujemy wiele utworów, których nikt nig-

dy w polskiej szkole nie widział, bo nie było dla nich miejsca, bo nie były ilustracją takiego czy innego zjawiska w historii czy teorii literatury, bo nie starczało dla nich czasu. Odświeżamy listę lektur. W książkach na dwa i pół roku edukacji jest miejsce tylko na bardzo dobre teksty, które mówią o sprawach bardzo ważnych, zasadniczych dla każdego człowieka, również ucznia. Zamiast porządku chronologicznego proponujemy fundament o wiele solidniejszy, uniwersalny, to, co Ferdinand Braudel określa formułą „długie trwanie”. Proponujemy ujęcie problemowe, refleksję wokół kwestii uniwersalnych. Niekończące się spory o periodyzację pozostawiamy fachowcom, a uczniom dajemy możliwość, zamiast reprodukcji gotowych formuł, samodzielnego szukania odpowiedzi na ważne pytania dotyczące kondycji człowieka-twórcy i uczestnika kultury, istoty z natury kulturalnej. To cel podstawowy, który wymaga od nas i od nauczycieli trudu autentycznej reformy. Dla uczniów i tak wszystko jest nowe. Mówiąc zaś o człowieku, już od pierwszego rozdziału jednak podejmujemy także refleksję historycznoliteracką. Mamy na to swoje oryginalne i sprawdzone sposoby, o których piszemy w książce nauczyciela i o których będziemy również mówić podczas warsztatów. W ogóle nasze podręczniki są tak zbudowane, że gwarantują spełnienie wszystkich wymogów „prawa”, bo inaczej nikt nie dałby nam atestu. Ale założenia *Podstawy programowej* to nie wszystko. Opieraliśmy się przede wszystkim na filozofii, głównie Józefa Tischnera, na osiągnięciach współczesnej psychologii i pedagogiki, oczywiście literaturoznawstwa, językoznawstwa oraz na własnych doświadczeniach nauczycielskich.

Czego może się spodziewać nauczyciel po zętknięciu się z przeznaczonym dla niego podręcznikiem?

— Tego, co naszym zdaniem, zdaniem praktyków, powinien mieć „pod ręką”. Oprócz więc szczegółowego objaśnienia koncepcji i przyję-

tych rozwiązań zamieszczamy tam liczne sugestie interpretacyjne i dydaktyczne, czyli co, jak i dlaczego możemy robić na lekcjach. Tłumaczymy się z naszych pomysłów, nie zapominamy o ani jednym tekście zamieszczonym w książkach do kształcenia kulturowo-literackiego i językowego. Mamy świadomość, że żaden nauczyciel nie jest w stanie tygodniami przygotowywać się do każdej lekcji, zawsze mieć błyskotliwy, nowy pomysł, codziennie biegać do Biblioteki Jagiellońskiej po dodatkowe materiały. Wszystko to, co niezbędne, w naszym rozumieniu, ma mieć „pod ręką” w swoim podręczniku. I nie chodzi o jakieś uniwersalne wytrzychy-scenariusze lekcji czy gotowe konspekty, gdyż te nikomu jeszcze nie pomogły, ale za to świetnie prowadzą na skróty do rutyny. Często żartujemy, że tę książkę piszemy właściwie dla siebie, by sobie ułatwić pracę. Jak z naszych sugestii skorzystają inni nauczyciele — i czy w ogóle skorzystają — zależy już od konkretnych ludzi. Na szczęście każdy jest wolnym człowiekiem i wie, co ma robić. Należy tylko pamiętać, że pracujemy z żywymi uczniami, którym „chodzi o życie” i którzy drugi raz do liceum już nie pójdą. I to wszystko.

Jak reaguje Pan na głosy tych nauczycieli, którzy uważają, że to kolejny z serii podręczników przeznaczony wyłącznie dla bardzo inteligentnego odbiorcy?

— Jest to jeden ze stereotypów na temat *To lubię!*, a ze stereotypami ciężko się walczy. Już teraz jesteśmy świadkami tworzenia się nowego, że w naszym podręczniku nie ma chronologii i historii literatury. I tę walkę oczywiście podejmujemy. Owszem, nasz podręcznik jest trudny o tyle, że idzie z duchem czasu, że uczy i wymaga od ucznia i nauczyciela samodzielnej refleksji, a nie przyjmowania na wiarę dogmatycznej wiedzy do reprodukowania na egzaminach. Ale budujemy go tak, by uczniowi i nauczycielowi pozwolić na samodzielność. Nasza dziedzina nie należy do nauk „twardych”, to nie chemia, gdzie połączenie

w pewnych warunkach dwóch pierwiastków zawsze da ten sam związek. Połączenie na polskim dwóch tekstów przynosi za każdym razem inne efekty, zależne od tego kto, kiedy, jak i w jakim celu je łączy. Ważne, by robić to świadomie i z przekonaniem. W naszej książce nie ma „połączeń” przypadkowych. Gdyby język sztuki był jednoznaczny, jak język nauk „twardych”, przestałby być językiem sztuki. A nie chcemy też w pospiesznym kursie historii literatury tłumaczyć go na frazes. To wszystko, o czym mówię, jest oczywiście bardzo trudne. Budujemy więc w naszym podręczniku takie układy kontekstualne tekstów o różnym stopniu trudności w odbiorze, by refleksję o sprawach ważnych można było podejmować lub kończyć na różnych poziomach. To oznacza, że książka ta jest przeznaczona dla wszystkich uczniów. Ci „inteligentni” sięgną po prostu głębiej. Ci słabsi zaś muszą dotrzeć na tyle daleko, by szkoła mogła nazywać się jeszcze „średnią”. Wszystko zależy od konkretnej sytuacji, konkretnych uczniów i nauczycieli. A nauczyciel, a więc specjalista od kształcenia, zna swoich uczniów i wie, co i kiedy jest dla nich dobre.

Czy może Pan podać jakiś konkretny przykład, jak to wygląda w praktyce?

— O tym właśnie będziemy mówić podczas warsztatów. Posłużymy się przykładem pierwszego rozdziału. Cała książka jest podporządkowana refleksji pod hasłem „tożsamość i pamięć”. W pierwszej części stajemy, jak mówi tytuł, *Na drodze do samopoznania*. Rozważamy kwestię zewnętrznych przejawów tożsamości człowieka jako twórcy i uczestnika kultury. Semantyka stroju i nagości, moda, moda jako metafora kultury: barbarzyńcy, którzy chcą się „ubrać”, i odwrotnie: cywilizacja, która chce się „rozebrać”, wrócić do natury — oto z grubszą przebieg rozważań. Teksty są tak dobrane, by problem z czasem się komplikował, pogłębiał, poszerzał lub przeciwnie, powoli wyjaśniał. Nie ma gotowego scenariusza, dokąd uda

się daną klasą dotrzeć. My pokażemy, dokąd można by dotrzeć i jak korzystać z poszczególnych rodzajów tekstów. Bo w naszej książce są różne teksty, co plastycznie objaśnia specjalna *Legenda* na końcu podręcznika. To niezwykle funkcjonalne zróżnicowanie tekstów i ich układ jest naszym wielkim wynalazkiem i oczywiście zupełną nowością w szkole. Sporo również w *To lubię!* starannie dobranej ikonografii, ale nigdy w roli dodatku do literatury lub ozdobnika. Dzieła niewerbalne zawsze traktujemy i czytamy jak inne teksty kultury. W sumie wszystkich materiałów jest w książce „o wiele za wiele”, jak mówi Szymborska, co stwarza duże możliwości manewru.

Czy zatem ten nadmiar nie wywołuje wątpliwości o to, co jest najważniejsze?

— W podręczniku mamy do czynienia z czymś w rodzaju „słodkiego nadmiaru” i rzeczywiście trzeba wybierać, co może budzić obawy części nauczycieli. Wsparcie znajdziemy jednak w książce nauczyciela. Wielkim wynalazkiem i pomocą w wyznaczaniu kierunku działań są w naszym podręczniku zadania wstępne umieszczone przed każdym rozdziałem. Przygotowanie jednego często zajmowało nam i tydzień czasu. Ale było warto. Zadania te wyzwalały aktywność uczniów, wprowadzając na język polski ich kontekst osobisty, prywatne sprawy, współczesny świat. Cała reszta to rozwiązywanie problematyki wprowadzonej w zadaniach. Uczeń nie przychodzi na lekcję jak na bezludną wyspę oddzieloną beznadziejnie oceanem od życia, lecz by dowiedzieć się czegoś o życiu właśnie. A że robi to, czytając na przykład, o dziwo z przejęciem, Jana Jakuba Rousseau... tym lepiej. Do sprawdzania efektów działań lekcyjnych służą równie przemyślane zadania końcowe, które są przy okazji szczególnie przydatną formą sukcesywnego przygotowania do matury.

Wszystko to, co w podręczniku okaże się „nadmiarem”, zawsze się może przydać, chociażby olimpijczykom czy szczególnie zain-

teresowanym danym tematem, np. podczas zajęć fakultatywnych. Gdyby i to źródło tekstów się wyczerpało, co nam raczej nie grozi, zawsze pozostają starannie przemyślane, liczne wskazówki bibliograficzne zawarte w książce nauczyciela.

Kto decydował o doborze tekstów?

— Decydowały wyznaczone cele, charakter podejmowanej problematyki, wartość artystyczna, stopień trudności, niebezpiecznie zwiększająca się objętość książki... Każdy tekst zaproponowany przez kogoś ze współautorów podręcznika był kilkakrotnie głośno czytany, a później odbywała się dyskusja trwająca nieraz, z przerwami, całe miesiące. Osobny problem to trafność wyboru fragmentów poszczególnych utworów. By w podręczniku zamieścić trzy strony wspomnianego Rousseau, trzeba było ich przeczytać setki. W ogóle pisanie takich książek jest bardzo czasochłonne. Kilka miesięcy autorzy spotykali się codziennie, niemalże z sobą mieszkali. Wszystko rodziło się w dyskusji, każdy pomysł był zawsze bardzo krytycznie analizowany przez cały zespół. Takich książek nie da się pisać w pojedynkę lub przez e-mail. No i potrzebna jest jeszcze szkolna praktyka.

Czy teraz, kiedy podręcznik ma trafić do nauczycieli i uczniów, dokonałby Pan jakichś drobnych poprawek? Czy dostrzega Pan jakieś konstrukcyjne błędy albo niedociągnięcia?

— Każda rzecz, która budziła choćby najmniejszą wątpliwość któregośkolwiek z autorów, jeśli chodzi o dobór tekstu, jego jakość, nawet kwestie druku: dobór odpowiedniej czcionki czy zdjęcia, była prędzej czy później dyskutowana. Wszyscy bardzo się staraliśmy, ale człowiek jest tylko człowiekiem. Na razie nam się wszystko w podręczniku podoba. Jeśli będą tu jakieś potknięcia, to jedynie, mam nadzieję, literówki...

Dziękuję bardzo za rozmowę.

Rozmawiała Beata Klaudia Sosin

Egon Schmuck

Zabawa i zabawka jako produkty cywilizacji

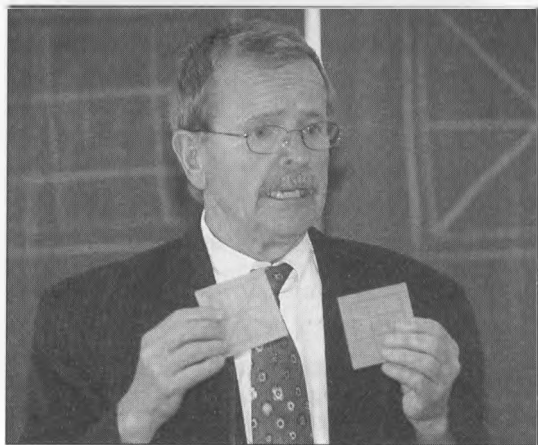
Rozpatrując zabawkę w kontekście cywilizacyjnym trzeba zaznaczyć, że powstaje ona w wyniku rozwoju technicznego (od prostych zabawek drewnianych do zabawek typu High-Tech). Na rynku gospodarczym traktowana jest przede wszystkim jako źródło korzyści materialnych. Kulturowy aspekt zabawki pozwala zauważyć pewną różnicę w funkcji, jaką widzą w zabawce jej nabywcy (dorośli) i użytkownicy (dzieci).

W procesie kulturowych przeobrażeń zmieniają się również zabawy i zabawki. Łączy się to z nowymi funkcjami rodziny oraz zmianami relacji między trzema podstawowymi formami aktywności człowieka: pracą, nauką i zabawą. Na przykład w społeczeństwie industrialnym główną formą ludzkiej aktywności stała się praca. Ale cała nasza kultura wywodzi się przecież z zabawy. Można więc przypuszczać, że kiedy w przyszłości zwiększać się będzie ilość czasu wolnego, wówczas z powrotem zyska na znaczeniu kultura zabawy.

Zabawa i zabawka jako produkty cywilizacji nie powinny przyczyniać się do zubożenia kultury. Stanowią one istotny składnik kulturowego dziedzictwa i oddziałują twórczo na kulturową rzeczywistość. Zabawka nie może być traktowana jedynie jako artykuł rynkowy, którego popyt zależy od preferencji pedagogicznych i możliwości finansowych dorosłych.

Zabawkę należy widzieć przede wszystkim jako przedmiot do zabawy, który daje możliwość zdobywania wiedzy i doświadczenia, kształtuje umiejętności i sprawności, pobudza aktywność poznawczą, twórczą, ruchową, wspomagając społeczny i emocjonalny rozwój dziecka.

Według Briana Sutton-Smitha, we współczesnym, nastawionym na posiadanie społec-



Dr hab. Egon Schmuck jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym Uniwersytetu w Erfurcie, od 1996 pełni obowiązki sekretarza generalnego International Council for Children's Play (ICCP)

zeństwie zabawka oferowana przez projektantów i producentów świadczy częściej o dążeniu do kształtowania pożądanego z punktu widzenia jej twórców zachowań konsumentów, niż znajomości rozwoju dziecka. We współczesnej rodzinie zabawka funkcjonuje jako wymiana obowiązku i zabawy. Przywołany autor zwraca ponadto uwagę na funkcję zabawki jako przedmiotu zapewniającego samodzielne zajęcie się dziecka w czasie wolnym. Zabawka służy więc samoedukacji dziecka, ale zarazem staje się przyczyną jego izolacji. Sytuację takiego dziecka można określić następująco: „Chcemy ci podarować zabawkę, ponieważ cię lubimy i chcemy cię mieć blisko siebie, ale teraz idź i się nią pobaw”.

Konieczność zwrócenia szczególnej uwagi na zabawę i zabawkę wynika z następujących powodów:

— zabawa obok nauki i pracy jest podstawową formą aktywności człowieka. Powinna zatem w każdym okresie jego rozwoju być tym formom równoważna. Ludzie, którzy często się bawią, są zrównoważeni, spokojni, bardziej kreatywni, mają większe umiejętności komunikacyjne aniżeli ci, których określić można jako *Spielmuffel* [A. Brzezińska w pracy *Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, „Oświata i Wychowanie”, wersja B, 1984, nr 19, używa określenia „popsuj-zabawa” — przyp. tłum.]

— zabawa łączy elementy nauki i pracy



— jest nośnikiem kultury, utrwała dziedzictwo narodowe i ma charakter kulturotwórczy

— podejmowana spontanicznie jest najefektywniejszą metodą uczenia się.

Dając się obecnie obserwować tendencje do „zdominowania zabawy” przez siły rynku mogą prowadzić do zmniejszenia jej znaczenia kulturowego. Widzieć w tym trzeba również zagrożenie dla kultury. Dlatego też powinnością dorosłych mających wpływ na projektowanie, produkcję i wykorzystywanie zabawek jest jasne i odpowiedzialne realizowanie zadań, z których najważniejsze ująć można w kilku punktach:

1. Uwzględnianie kulturowo-historycznego wymiaru misji zabawy i zabawki.

2. Rozwijanie i pielęgnowanie w zabawie umiejętności współzycia z innymi ludźmi; chodzi tu między innymi o zdolność współprzeżywania, wspólnej radości, zrozumienia wobec innych kultur, rozwijanie wyobraźni i postaw twórczych itp.

3. Zachowanie niezbędnej równowagi między rzeczywistością a wirtualnością. W dzisiejszym świecie gry komputerowe i obraz telewizyjny stały się najsilniej i najbardziej masowo oddziałującymi nośnikami wirtualności. Telewizja ze względu na swój ogrom-

ny zasięg i atrakcyjność przekazywanych treści w dużym stopniu zdominowała życie współczesnego dziecka. Stanowi główne źródło informacji i rozrywki, kształtuje gusty oraz normy społeczne. Wywiera wpływ na sposób myślenia i działania, który zależny jest od zawartych w niej treści.

4. Stworzenie następujących warunków wspólnej zabawy: niezbędnego czasu i przestrzeni, spokoju, organizacji, zapewnienie współuczestników zabawy (równieśników, dorosłych), wsparcia, słuchania, zachęty do fantazjowania, wyobraźni, możliwości wyładowania energii i odreagowywania.

Literatura

Detter H., *Spielzeug — Handbuch zur Geschichte und Pädagogik der Spielmittel*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1976

Huizinga J., *Homo Ludens*, 3. Auflage Basel, Brüssel, Köln, Wien Akademische Verlaganstalt Pantheon 1951

Rifkin J., *Das Verschwinden des Eigentums*, Campus Verlag Frankfurt, New York 2000

Scheuerl H., *Das Spiel*, 8. Auflage, Weinheim 1969

Sutton-Smith B., *Konfliktsozialisierung im Spiel*, In: H. Scheuerl, *Theorie des Spiels*, 10. Aufl. Wein. 1975

Przełożyli Bożena Muchacka, Krzysztof Kraszewski



Hanna Batorowska

Kształcenie dla przyszłości w szkolnym skomputeryzowanym centrum informacji

Władze miasta Sucha Beskidzka gościły w dniach 24 i 25 maja 2002 roku uczestników ogólnopolskiej konferencji naukowej zorganizowanej pod patronatem JM Rektora Akademii Pedagogicznej w Krakowie prof. Michała Śliwy, poświęconej *Kształceniu dla przyszłości w szkolnym skomputeryzowanym centrum informacji*.

Konferencja zorganizowana przez Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej AP w pierwszym dniu odbywała się równocześnie w Sali Rycerskiej zamku suskiego oraz w budynku Miejskiej Świetlicy Młodzieżowej „Dziupla”, gdzie funkcjonowało *Informacyjne Centrum Szkoły* — „wzorcowa pracownia jutra” zaaranżowane przez senator Grażynę Staniszewską, koordynującą program Interkl@sa, oraz Jana Jackowicza-Korczyńskiego, koordynatora Zespołu Zadaniowego Interkl@sy ds. Bibliotek Szkolnych.

W drugim dniu uczestnicy mieli możliwość wysłuchania referatów, a także wzięcia

udziału w warsztatach poświęconych praktycznemu zastosowaniu oprogramowania bibliotecznego, prowadzonych w pracowniach komputerowych Beskidzkiego Niepublicznego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Pomysł zorganizowania sympozjum na temat nowej roli bibliotecznego centrum w zreformowanej szkole zrodził się w 1999 roku. Był to rok szczególnie dużych zmian w szkolnictwie polskim związanych z wdrażaniem reformy oświaty, powstaniem nowych podstaw programowych kształcenia ogólnego, tworzeniem nowych programów nauczania, podręczników oraz nowego oprogramowania edukacyjnego. Te przedsięwzięcia umożliwiły rozpoczęcie procesu przekształcania bibliotek szkolnych w centra medialne.

W 2002 roku doświadczenia szkół w tworzeniu centrów informacyjnych były już na tyle bogate, że powstało zapotrzebowanie na wymianę informacji i podzielenie się swoimi



sposprzeżeniami, wątpliwościami i sukcesami związanymi z funkcjonowaniem takich ośrodków. Tym bardziej, że coraz więcej szkół współpracujących z Interkl@sa przystąpiło do tworzenia centrów informacji multimedialnej i internetowej.

Konferencja w Suchej Beskidzkiej miała zaprezentować nowy model biblioteki pełniącej funkcję ośrodka informacji multimedialnej, internetowej.

Uczestnicy mieli możliwość wysłuchania 31 referatów przygotowanych przez 33 autorów reprezentujących ośrodki akademickie, MENiS, centra doskonalenia nauczycieli, Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Krakowie, Ośrodek Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów z Warszawy, biblioteki szkolne, publiczne, pedagogiczne, naukowe a także firmy wydawnicze i firmy zajmujące się oprogramowaniem bibliotecznym dla szkół.

Ceremonii otwarcia obrad, w których uczestniczyło ponad 120 osób, dokonały prof. Maria Jolanta Korohoda, prorektor AP w Krakowie, oraz prof. Halina Kosętko, dyrektor Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej AP.

Zgromadzonych w Sali Rycerskiej gości przywitani: Stanisław Lichosyt, burmistrz Miasta Sucha Beskidzka, Andrzej Pająk, Starosta powiatu suskiego, oraz wicestarosta Zbigniew Kolecki. W obradach brali również udział Teresa Kucińska, dyrektorka Wydziału Szkolnictwa Ponadgimnazjalnego i Edukacji Ustawicznej małopolskiego kuratorium, oraz Leszek Kucharski, kurator z Delegatury KO w Wadowicach. Część oficjalną zakończyło wystąpienie prof. Jacka Migdałka, kierownika Katedry Informatyki i Metod Komputerowych AP w Krakowie.

Obrady rozpoczęło wystąpienie Grażyny Staniszweskiej na temat zadań programu Interkl@sa związanych z przygotowaniem młodzieży do życia w społeczeństwie informacyjnym. Temat kontynuował Jan Jacko-



wicz-Korczyński, który scharakteryzował miejsce polskich bibliotek szkolnych w pilotażowych projektach Unii Europejskiej, kładąc szczególny nacisk na zapoznanie uczestników z założeniami programu ETB (European Treasury Browser), działalnością Europejskiego Schoolnetu oraz funkcją Społecznej Edukacyjnej Sieci Bibliotek. Mówił także o roli bibliotek szkolnych i publicznych w społeczności lokalnej.

Dla potrzeb tej społeczności, głównie z terenów wiejskich, podejmuje się próby tworzenia tzw. telecentrów. Na temat roli tych placówek w edukacji dorosłych, głównie w małych miejscowościach i na wsi, mówił mgr Ryszard Kłak, który wspólnie z mgr. Ireneuszem Szparą przystąpili do realizacji takiego projektu w ramach prac CKU w Bytomiu.

W problematykę tworzenia szkolnych skomputeryzowanych centrów informacji oraz określenia ich nowych zadań związanych z przygotowaniem młodzieży do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym oraz wykorzystania w pracy tych centrów umiejętności kształconych w ramach programu „Intel® Teach to the Future” wprowadzi-

ła uczestników konferencji dr Hanna Batorowska.

Kolejna część poświęcona była zagadnieniom związanym z teorią i rzeczywistością szkolnych centrów informacji. Rozpoczęło ją wystąpienie mgr. Krzysztofa Chechłacza — przedstawiciela Ośrodka Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie, który przedstawił wyniki badań statystycznych dotyczących realnych możliwości przekształcania bibliotek szkolnych w centra informacji. Na temat różnych form działalności i organizacji multimedialnych centrów informacji wypowiadali się: dr Bogumiła Staniów z Uniwersytetu Wrocławskiego, dr Barbara Kamińska-Czubała, dr Janusz Morbitzer oraz mgr Michał Rogoż z Akademii Pedagogicznej w Krakowie, mgr Anna Krawczuk i mgr Zdzisław Babicz z Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku, ponownie mgr Jan Jackowicz-Korczyński, a także nauczycielki ze szkół w Lublinie, Jastrzębiu Zdroju, Nysie, Krzeszowie, Sieprawiu — Bożena Szyszkowska-Sienkiewicz, Elżbieta Siwiak, Danuta Orzeł, Irena Targosz i Agata Kiluk.

W pierwszym dniu obrad można było uczestniczyć także w sekcji dotyczącej internetowych serwisów informacyjnych tworzonych dla potrzeb bibliotek szkolnych. W tej części mgr Mirosław Wyczółkowski przedstawił przygotowany w warszawskim Ośrodku Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów Serwis Edukacyjny dla nauczycieli oraz Serwis Informacyjny dla bibliotekarzy, mgr Ewa Piotrowska i mgr Renata Zając zaprezentowały Serwis Informacyjny Biblioteki Głównej AP w Krakowie, dr Maria Zając i mgr inż. Magdalena Andrzejewska z Katedry Informatyki i Metod Komputerowych AP w Krakowie omówiły stan prac nad Internetowym Biuletynem Edukacyjnym, mgr Anna Rappe i dr Henryk Szaleniec przedstawili serwis informacyjny Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie, a mgr Stanisław

Skórka z IBiIN AP w Krakowie internetowe prezentacje bibliotek szkolnych.

Dyskusja na temat referatów wygłoszonych w pierwszym dniu obrad toczyła się także podczas uroczystej kolacji, którą podjęto gości w restauracji zamkowej „Kasper Suski”. Nie przeszkadzała w tym skoczna muzyka w wykonaniu zespołu góralskiego „Kapela spod Magurki” z Suchej Beskidzkiej, a uśmiechu dostarczyły gościom podarowane przez Gminny Ośrodek Kultury w Stryszawie ludowe zabawki, malownicze drewniane ptaszki.

Drugi dzień obrad przeznaczony był głównie dla osób zainteresowanych praktycznym zastosowaniem oprogramowania edukacyjnego i bibliotecznego w działalności szkolnego centrum informacji. Prowadzone były warsztaty z obsługi programu *Biblioteka Szkolna MOL 2000+* oraz programu *SOWA i SOWA 2*. Przez cały dzień czynne było także wzorcowe *Centrum Informatyczne Interkl@sy*, w którym odbywały się pokazowe lekcje otwarte z zakresu matematyki, geografii, języka polskiego, informatyki, edukacji czytelniczej, edukacji medialnej i regionalnej, prowadzone m.in. przez Ewę Kawończyk, Irenę Targosz, Stanisława Skórkę i Jerzego Henryka Harasimczyka. W lekcjach brała udział młodzież gimnazjalna z Krzeszowa i Zembrzyc oraz uczniowie Szkoły SUN z Suchej Beskidzkiej. Przygotowaniem *Centrum* oraz organizacją prowadzonych w nim zajęć zajmowali się Ewa Kawończyk, Jan Zadora i Jan Jackowicz-Korczyński.

Uczestnicy Konferencji mogli także uczestniczyć w pokazach multimedialnych prowadzonych przez dr. inż. Jacka Gajkiewicza na temat *MOL 2000+ w szkolnym centrum informacji*, mgr. inż. Leszka Masadyńskiego na temat *Współpraca bibliotek w oparciu o system SOWA i SOWA 2*, Joanny Godek z firmy ProMan Software z Gdyni na temat *Nowoczesne narzędzia pracy w bibliotece szkolnej — na przykładzie programu komputerowego „Biblioteka”*,

mgr. inż. Tomasza Prokopa z firmy InfoMedia System z Suchoj Beskidzkiej na temat *Wykorzystanie bazy danych Access 2000 w pracy biblioteki szkolnej na przykładzie prac słuchaczy Studium Informatycznego*, oraz w prezentacji podręcznika Edwarda Krawczyńskiego *Technologia informacyjna nie tylko dla uczniów*.

Na zakończenie dr dr Hanna Batorowska, Bożena Pietrzyk, Ewa Wójcik i Barbara Kamińska-Czubała przedstawiły różne formy kształcenia podyplomowego oferowane przez Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej AP.

Konferencja wzbogacona została wydaniem zawierającego teksty referatów tomu pod redakcją H. Kosętki, H. Batorowskiej, B. Kamińskiej-Czubały pt. *„Nauczanie ku przyszłości” w szkolnym centrum informacji* (Kra-

ków 2002). W materiałach konferencyjnych uczestnicy mogli znaleźć także książkę Hanny Batorowskiej i Barbary Kamińskiej-Czubały *Szkolne Centrum Informacji* (Kraków 2002) oraz przekazane nieodpłatnie wydawnictwa firmy VULCAN z Wrocławia, ProgMan z Gdyni, MOL Sp. z o.o. z Gdyni, SOKRATES z Poznania, a także *Biuletyn Informacyjny Małopolskiego Kuratorium Oświaty w Krakowie*, „Biuletyn Podbabiogórski”, „Ziemię Suską” i „Konspekt”.

Mamy nadzieję, że konferencja osiągnęła założone cele. Doprowadziła do integracji środowisk współpracujących w zakresie przekształcania polskich bibliotek szkolnych w skomputeryzowane centra medialne oraz pozwoliła dostrzec nowe perspektywy badawcze.

Hanna Batorowska



Archeolodzy i odkrywcy

W dniach 16–18 maja 2002 r. już po raz drugi we wsi Maniowy odbyła się konferencja naukowa zorganizowana przez Instytut Filologii Polskiej AP. W tym roku jej temat brzmiał: „Literatura polska w aspekcie egzystencjalnym, religijnym, politycznym”.

„To może być interesujące.” „Może czy może?” Ta zabawa słowami odnalezionymi na nakrętkach soków, nie była bynajmniej przedmiotem drugiej już polonistycznej konferencji naukowej we wsi Maniowy, ale z pewnością odzwierciedlała oczekiwania jej uczestników. Bo nikt tak naprawdę nie wiedział, co wyniknie z połączenia ze sobą tylu różnorodnych wystąpień pokazujących literaturę polską w aspektach religijnym, egzystencjalnym i politycznym. Po zeszłorocznym „polowaniu na postmodernistów”, w którym uczestniczyli przede wszystkim myślicy czujący się najlepiej na polu literatury współczesnej, zeszłoroczny główny łowca — prof. Bolesław Faron przejął funkcję kierownika ekipy archeologów słowa (próbujących przez nowe odczytania przywrócić świeżość literaturze staropolskiej, pozytywistycznej i młodopolskiej) oraz grupą odkrywców zupełnie oryginalnych teorii.

Poszukiwaniom archeologicznym we wsi Maniowy, jak każdej poważnej ekspedycji, towarzyszyła obecność sił nadprzyrodzonych, przyglądających się poczynaniom badaczy. I choć zebrane grono to w większości naukowcy, którzy istnienie duchów odrzucają, to jednak oddziaływanie tych sił okazało się inspirujące dla bardzo kameralnych, ale jakże twórczych rozpraw profesorów, doktorów, magistrów i trzech studentek. Od samego początku odczuwało się obecność Ludwiga Wittgensteina, który patronował dwóm referatom poświęconym twórczości Tadeusza Różewicza. Filozofa po raz pierwszy przywołał prof. Stanisław Burkot, odkrywając neopozytywistyczne konteksty twórczości autora *Nie-*

pokoju. Związek poety współczesnego z kołem wiedeńskich neopozytywistów znany badacz twórczości Różewicza dostrzegł w budowaniu nowych znaczeń i w ścisłości wyrażania myśli za pomocą odrodzonego języka. „Granice mojego języka są granicami mojego świata” mówił niegdyś Wittgenstein, według którego tylko pojęcia uporządkowane w zdania tworzą fakty. Różewicz zaś, odchodząc od poetyckiej metafory, posługując się metonimią, wyliczeniem, powtórzeniem i paradoksem, nie tyle opisuje, co nazywa, także to, co nienazwane. I, odwracając siódmą tezę *Traktatu* Wittgensteina, stwierdza: „O czym nie można mówić, o tym należy mówić”. A że jest prawdziwym poetą (jedynym obecnie metafizycznym, czego dowodził prof. Burkot), to te często niepoetyckie środki potrafi ułożyć w całość niezwykle wzruszającą, potrafi przemienić je z figur bezradności w figury wzniosłości. Tak jak uczynił to w *Domowej Księdze* własnej rodziny, w *Matka odchodzi* (o czym w swoim referacie pisała Katarzyna Przebinda).

Wittgensteina odkrył także mgr Maciej Szmyd w swoim *Projekcie krytycznym „Patuby” Irzykowskiego*. Młody badacz pokazał, że konwencjonalne językowe środki opisywania świata nie przystają do chaosu rzeczywistości, szczególnie do rzeczywistości psychicznej. Jednak to nie wspomniany filozof wzbudził największe zainteresowanie autora i słuchających. Na kartach *Patuby* bowiem przywołany wprost został Mach, zaś sam Maciej Szmyd odniósł się również do koncepcji łączącej dzieło Irzykowskiego z freudyzmem, co wywołało burzliwą dyskusję na temat obecności psychoanalizy w literaturze polskiej.

Nie mieli za to problemu wytrwali badacze z odsłonięciem kontekstów dwu następnych referatów. W religijności Konińskiego odnaleziono religijność Baczyńskiego, zaś w budowaniu nastroju w *Esther* Chwina odkryto bezpośredni wpływ Grassa (podobieństwa między Oskarem z *Blaszanego bębena* a tytułową bohaterką Chwina doszukiwał się dr Zbigniew Bauer). Sama autorka rozprawy — eseju *Miedzy zyciem a smierciq...* Izabela Paszko, która z niezwykłą pieczołowitością odkrywała karty powieści gdańskiego prozaika, nie zgodziła się z sugestiami podobieństwa ironii i humoru Chwina i Grassa. Motywy przemijania, choroby i śmierci — główne elementy świata przedstawionego *Esther*, świata, w którym Bóg umarł, nie tchnęły w serca słuchaczy optymizmu. Na szczęście równowagę religijno-emocjonalną, która po odkryciu obecności ducha Wittgensteina u niektórych mogła zostać zachwiana, przywróciło przywołanie w pokaźnej ilości elementów teologicznych i egzystencjalnych odnalezionych przez mgr Grażynę Porębę w *Dziennikach wojennych* Konińskiego.

Wiadomo, że zadaniem archeologów — historyków jest poszukiwanie śladów przeszłości, składanie w całość świata przodków. Archeolodzy — teolodzy szukają śladów obecności Boga, zaś archeolodzy słowa (a w znaczeniu przywoływanym przeze mnie to nikt inny, tylko historycy literatury) bacznie obserwują ewolucję utworów literackich.

Drugi dzień poszukiwań aspektów religijnych, egzystencjalnych i politycznych w literaturze polskiej rozpoczął ten, który jako jeden z pierwszych odważył się powiedzieć: w XXI wieku, w świecie opanowanym przez media elektroniczne, w świecie, w którym może się zdarzyć wszystko (co udowodnił 11 września 2001) potrzebujemy nowej teorii literatury. Stwierdzając (za Platonem), że pojawienie się nowego środka przekazu nie zabija starego, tylko uwalnia go od niektórych jego serwitutów, a także wyciągając wnio-

sek, że literatura akceptuje dziś własne istnienie w sferze medialnej, Zbigniew Bauer uprzedził krytyczne pytania reprezentujących nurt zachowawczy. Najmocniejszym, niepodważalnym wręcz argumentem za nową teorią literatury okazały się słowa: „Nie jesteśmy obok literatury, ale razem z nią. Zmieniona sytuacja komunikacyjna dzieła literackiego wymaga zmiany sposobu jego opisu.”

Trudności w opisanu nowymi środkami literatury dawnej odkrył główny przedstawiciel jej badaczy dr Andrzej Gurbiel. Analizując w tradycyjny sposób *Pieśń dziada sokalskiego w kordonie cesarskim* dowodził, że Karpiński posłużył się stylizacją na ludowy prymityw w celach jak najbardziej poważnych, a reguły poezji ludowej adaptował do swoich potrzeb, tj. pokazania, że brak wolności degraduje poczucie człowieczeństwa i uwalnia najgorsze cechy ludzkie. W tej stylizacji na pieśń dziadowską dr Jerzy S. Ossowski dostrzegł elementy pastiszu, przywołując twierdzenie, że wolność nie mieści się idiolekcie dziadowskim. Maciej Szmyd próbował poszukiwać rodowodu filozofii wolności u Sarmatów. Jednak specjalista od literatury polskiego Oświecenia zanegował obie te sugestie. Ale jego kategoryczne *veto* zamknęło tylko jedną płaszczyznę poszukiwań na polu wolności. Inną bowiem stronę tej kategorii odkrył dr Henryk Czubała, mówiąc o *Wymiarach wolności we współczesnej literaturze*. Nadając swojej pracy drugi tytuł: *Ucieczka od wolności w poszukiwaniu wolności*, reprezentujący Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej odkrywca poruszał problemy depersonifikacji, poczucia winy, obojętności i współczucia — z tym ostatnim wiążąc pogląd, że agresja idzie w parze z empatią. Oddzielał także indywidualizm od personalizmu, mówiąc o personalizmie antyindywidualistycznym.

Osiągnięciem drugiego z przedstawicieli IbiIN — dr. Jerzego S. Ossowskiego, stało się „dokopanie” do zupełnie innej strony twórczości Gałczyńskiego. Poddając głębokiej ana-

lizie *Notatki z nieudanych rekolekcji paryskich*, pokazał oblicze poety-katastrofisty, umieszczając jednocześnie jego utwór wśród arcydzieł liryki polskiej. Z tego referatu Gałczyński wyłonił się jako podmiot poszukujący sensu egzystencji, doświadczający i dobra, i zła ze strony świata, ale starający się przezwyciężyć tragiczność dzięki stawianiu pytań bez odpowiedzi, np. „A kiedy minie Twoja burza/ czy przyjmiesz do Twych rajów tchórza?” Słowo tragizm zaś, najczęściej przewijające się w tekście dr. Ossowskiego wystrzyło czujność pozostałych odkrywców, którzy niemal chóralnie zawtórowali pytaniu profesora Burkota: Czy to Wykowski tragizm, czy tragiczność?

Inne pytanie towarzyszyło Gabrieli Bogdańskiej, odkrywającej nowe oblicze Sienkiewiczowskiego *Quo vadis*. Czy to powieść antychrześcijańska? — zastanawiała się studentka, przytaczając opinie znanych krytyków oraz analizując opisy Rzymu cesarskiego i Zatybrza chrześcijańskiego. Kontrast w ujęciu obu światów na łamach powieści starał się wytłumaczyć prof. Burkot, przybliżając mało znane konteksty dzieła Sienkiewicza.

Z pewnym dystansem odniesiono się natomiast do propozycji badawczych dr Marii Ostasz, dotyczących kategorii dzieciństwa w literaturze współczesnej, którą, ku zaskoczeniu zebranych okazała się była rozpocząć już Maria Konopnicka swoim wierszykiem: *Co słonko widziało?* Doktor Ostasz próbowała pokazywać, że dziecko jest równorzędnym partnerem ludzkiego bytowania, a zabawa stanowi podstawowy aspekt jego egzystencji. To wszystko już było, stwierdzili uczestnicy wyprawy, nie negując jednak konieczności podejmowania badań na polu literatury dla dzieci, ale zauważając nagłą potrzebę zmiany środków literaturę tę opisujących.

Wiele emocji wzbudził referat prof. Stanisława Stabro, poruszający problematykę holocaustu. Autor skomentował stosunki polsko-żydowskie, parafrazując słowa Słonimskiego: „Ten nie jest z ojczyzny mojej”. Po-

slugując się znanym rozróżnieniem na ofiarę, kata i świadka, przytaczał liczne przykłady literackie i dokumentarne, potwierdzające konflikty między Polakami i Żydami w okresie II wojny światowej. I właśnie owa różnorodność zebranego materiału, a także zbyt mały nacisk położony na problem ratowania i oceniającego stanowiły główne zarzuty pozostałych badaczy, nie mogących się pogodzić z łączeniem dyskursu scjentyistycznego z moralistycznym.

Nieco inną płaszczyznę, leżącą najbliżej tej odkrytej już przez dr. Bauera, badała mgr Beata Klaudia Sosin. Komentując jej pracę, dotyczącą reportaży lat 70., słuchacze podzielili się na dwie grupy: tych, którzy z problemem propagandy zetknęli się osobiście (i ci wyrażali przede wszystkim swoją wdzięczność za podjęcie tego tematu) oraz tych, którzy w latach przywoływanych przez autorkę dopiero się rodziła i poruszane problemy traktują jak prawdziwe odkrycia archeologiczne. Tę grupę zainteresowało przede wszystkim pojawienie się pojęcia „matrix”, którym mgr Sosin nazwała uwięzienie w systemie.

Na zakończenie piątkowych obrad uczestnicy wyprawy, za sprawą mgr Magdaleny Roszczyniańskiej, przenieśli się w świat książniczek — Strzyg i Wiedźmina. Porównanie opowiadań Zmorskiego i Sapkowskiego oraz dokładne ich oświetlenie za pomocą metody badawczej Proppa niejednokrotnie wywoływało uśmiech na twarzach zmęczonych odkrywaniem tylu różnorodnych płaszczyzn literatury twarzach.

Przedmiotem badań archeologów są najczęściej rzeczy stare, mające swoją historię, ewokujące tajemnicę. Ostatni dzień tej prawdziwej ekspedycji przez epoki zdominowała kategoria starości. W trzech odsłonach pokazał ją prof. Bolesław Faron. Sięgając do *Historii starości* Minoisa i Boisa, przybliżając *Baśń zimową* Przybylskiego, a przede wszystkim analizując wyznaczniki świata poetyckiego Kawałca, który na starość przemienił

się z pisarza w poetę, profesor dość nieoczekiwanie wywołał dyskusję na temat późnej twórczości, podczas której zgodnie stwierdzono, że powstawanie tytułu znakomitych dzieł twórców starszych w ostatnim dziesięcioleciu wiąże się, po pierwsze z wydłużeniem życia, a po drugie z procesami cywilizacyjnymi, które przesunęły pojęcie starości. A metamorfozę Kavalca prozaika w Kavalca poetę najtrafniej skomentował prof. Burkot, mówiąc: „Prozaicy starzy bywają marudni, poeci starzy bywają znakomici”. Starość u Kavalca okazała się być drogą do nicości. A o nicości u Różewicza, o tym, że „życie bez Boga jest możliwe” i „życie bez Boga jest niemożliwe”, mówił kolejny referat. Gry metafizyczne poety współczesnego ujawniała, a także samego Różewicza parafrazowała mgr Grażyna Krzyżtańska.

Wszystkich myślących, że pole literatury chłopskiej zostało już wystarczająco naświetlone i nic na tej płaszczyźnie nowego nie da się odkryć, zadziwił dr Edward Chudziński, który wychodząc z założenia, że regionalizm i agraryzm to pojęcia, które w podręcznikach praktycznie nie są obecne, zebrał i zestawiał chłopskie manifesty literackie, stanowiące prawdziwe świadectwo stawania się pisarzy ludowych pełnoprawnymi uczestnikami literatury. I choć owe manifesty nigdy nie spełniły wyznaczonej im roli skupienia chłopskich pisarzy w jednej organizacji, to sprawiły, że środowisko to stało się widoczne w Dwudziestolecu. Jego idee zaś ponownie ujrzały światło dzienne dzięki pracy dr. Chudzińskiego.

Odkrywaniem różnych rodzajów śmiechu, a także jego rolę w literaturze zajął się dr Bogusław Gryszkiewicz. Bogactwo przywołanych koncepcji komizmu oraz nagromadzenie potwierdzających je przykładów zaczerpniętych z utworów literackich zdumiało wszystkich zgromadzonych, którzy, niestety, nie zawsze mogli nadążyć za referującym. Słucha-

czy szczególnie zainteresowało przeciwstawienie śmiechu uśmieshowi oraz pokazanie tendencji agresywno-obronnych w dowcipach, wraz z ich najczęstszymi przedmiotami: głupotą i ludzkim ciałem.

Ostatnim badaczem słowa, a dokładnie mówiąc — słowa poetyckiego, pragnącego przenikać granice płótna malarskiego, okazał się dr Marek Karwala. „Grochowiak by się cieszył, że znalazł się taki krytyk jego twórczości” — podsumował jego rozważania dr Ossowski. I rzeczywiście wyraźne nawiązania do sztuk plastycznych, stanowiące żywioł liryki Grochowiaka, zostały ujęte przez dr. Karwałę w cztery aspekty, poświadczone analizą odpowiednich wierszy.

Druga konferencja naukowa IFP we wsi Maniowy okazała się prawdziwą ekspedycją w różne rejony literatury polskiej. I trudno byłoby znaleźć element jednoczący wszystkie przedstawione referaty, które, jak stwierdził prof. Faron, „znacznie poszerzyły temat konferencji”. Zresztą nie o poszukiwania jedności tematycznej tu chodziło. Możliwość uczestnictwa w tej prawdziwej konfrontacji odkryć archeologów słowa i badaczy nowych teorii okazała się niezwykle ciekawym doświadczeniem. I mimo że nie przyniosło ono wymiernych efektów w postaci zdobytych skarbów (choć bogactwo zebranego materiału dostępne będzie na łamach roczników AP), najlepiej podsumować je ostatnim ze znalezionych przez nas haseł: „Chcę to przeżyć jeszcze raz”.

Katarzyna Przebinda

P.S. Duże ilości odkrytych na nakrętkach soków tekstów potwierdzały zarówno niezwykle gorącą atmosferę, towarzyszącą obradom, jak i świadczyły o pogodzie, która wyjątkowo w tym roku pozwoliła całej ekipie badaczy i odkrywców poruszać się nie tylko po polach literatury, ale i po niezwykle malowniczej okolicy.

Marek Glogier

Symposium z okazji 110 rocznicy „Naprzodu”

Z inicjatywy prof. Haliny Kosętki, dyrektor Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej AP, w dniu 11 IV 2002 r. odbyło się monograficzne sympozjum poświęcone jednemu z najstarszych polskich periodyków socjalistycznych. Wydawany był on od 1892 r. w Krakowie jako dwutygodnik, tygodnik, wreszcie dziennik.

„Naprzód” w latach 1899–1919 był organem Polskiej Partii Socjalno-Demokratycznej Galicji i Śląska (PPSD), a następnie PPS. Od 1900 r. stał się pierwszym na ziemiach polskich dziennikiem socjalistycznym. Redago-

wał go Ignacy Daszyński, a potem Emil Haecker. W następnych latach wśród współpracowników znajdujemy m.in. Bolesława Drobnera, Hermana Diamanda oraz Hermana Liebermmana. Od roku 1935 z ogólnopolskiego dziennika PPS stał się zaledwie krakowską mutacją warszawskiego „Robotnika”. Wznowiony w 1944 r. „Naprzód” był pismem konspiracyjnym wydawanym w Krakowie. W marcu 1945 r. stał się oficjalnym tygodnikiem WK PPS, a od 1946 r. ponownie dziennikiem (redagowanym przez Jana Dąbrowskiego oraz Jerzego Waśniewskiego).



Fot. M. Węclawek

W latach 1947–1948 pismo ponownie stało się krakowską mutacją — tym razem katowickiej „Gazety Robotniczej”. 30 lat później Wiesław Kukla oraz Krzysztof Ślusarek wznowili „Naprzód”, który stał się organem Małopolskiego Komitetu Okręgowego PPS w Nowej Hucie. Ogółem w latach 1988–1990 wznowiony tytuł ukazał się w postaci 17 numerów małej gazetki wydawanej w tzw. drugim obiegu. Po kolejnych przekształceniach organizacyjnych „Naprzód” wydawany był przez Okręgowy Komitet Robotniczy PPS (Kraków — Bielsko Biala) pod redakcją Leszka Florczyka. Ostatni numer pisma ukazał się w sierpniu 1990 r.

Do tego krótkiego rysu dziejów pisma dodajmy jeszcze informację o emigracyjnej edycji „Naprzodu”, która ukazywała się w Londynie w latach 1956–1959 pod redakcją Zbigniewa Słupnickiego. Nieregularnie wydawane pismo było organem Polskiej Partii Socjalno-Demokratycznej w Wielkiej Brytanii.

Symposium IBiIN otworzył prof. Michał Śliwa — rektor AP, po czym przedstawiono 6 referatów o następującej problematyce:

dr Alfred Toczek *Krakowski „Naprzód” jako główny organ prasowy PPSD Galicji i Śląska (1892–1919)*; prof. Józef Szocki *Czytelnictwo i książka w środowisku robotniczym w drugiej połowie XIX stulecia*; prof. Andrzej Notkowski *Dziennik „Naprzód” w systemie prasy PPS (1919–1939) w porównaniu z pozostałymi codziennymi pismami partyjnymi*; mgr Sabina Kwiecień *Szata zewnętrzna i układ wewnętrzny krakowskiego dziennika „Naprzód” w latach 1919–1939*; prof. Jerzy Jarowiecki *„Naprzód” na tle socjalistycznej prasy konspiracyjnej (1939–1945)*; dr Bożena Pietrzyk — *Kultura i literatura na łamach „Naprzodu” w okresie II wojny światowej*.

W drugiej części obrad, którym przewodniczył prof. J. Jarowiecki, znalazło się 6 kolej-

nych wystąpień: Edward Haloń dzielił się wspomnieniami jako redaktor „Naprzodu” wydawanego podczas II wojny światowej, prof. Danuta Adamczyk przedstawiła „Naprzód” jako trybunę upowszechniania dobrej literatury (od 1939 r.), prof. Jerzy Myśliński rozwinął podejmowane już zagadnienie systemu prasowego PPS i problemy „Naprzodu” z cenzurą, prof. Krzysztof Woźniakowski dzielił się wnioskami z porównawczej analizy zawartości krakowskiego „Naprzodu” i warszawskiego „Robotnika”, prof. Andrzej Notkowski zwrócił uwagę na specyfikę języka prasy socjalistycznej i jego wpływu na czytelnictwo poszczególnych gazet przez określone grupy społeczne, dr Ewa Fogelzang-Adler wskazała na rozległą problematykę polityczną na łamach „Naprzodu” wydawanego podczas okupacji oraz szczególnie zainteresowanie pisma kwestiami związanymi ze zbliżającym się frontem wschodnim. Nadto zwróciła uwagę na ostry, chwilami złośliwy ton polemiczny publikacji tegoż okresu.

Całość obrad podsumował dr Alfred Toczek, główny animator sympozjum oraz autor książki *Krakowski „Naprzód” i jego polityczne oblicze 1919–1934*. Podkreślił, iż teksty o „Naprzodzie” są bardzo rozproszone, a dotyczące Dwudziestolecia szczególnie trudne do znalezienia — stąd też nowa suma wystąpień znacząco powiększyła wagę sesji.

Obradom towarzyszyła okolicznościowa wystawa oryginalnych numerów pisma z różnych lat oraz zbiór publikacji dotyczących polskiej prasy socjalistycznej. Ekspozyty pochodziły ze zbiorów dr. A. Toczka oraz z Biblioteki Instytutu Bibliotekoznawstwa AP. Stwierdzeniem prof. H. Kosętki referaty wygłoszone podczas konferencji ukażą się w druku.

Marek Glogier

Ewa Piotrowska, Renata Zajac

Centralne katalogi bibliotek udostępniane na stronach WWW

*Nie ustaniemy w poszukiwaniach,
A kresem wszelkich naszych poszukiwań
Będzie dojście do punktu wyjścia
I poznanie go, po raz pierwszy.*

T.S. Eliot *Little Gidding*

Katalogi biblioteczne towarzyszą bibliotekom od początku ich istnienia. Katalog tradycyjny w formie kartkowej nie jest już obecnie jedynym katalogiem bibliotecznym. Od kilkudziesięciu lat na świecie, a od kilku na szerszą skalę w Polsce rozwijają się katalogi elektroniczne. Komputeryzacja bibliotek na świecie przebiegała w 3 etapach, począwszy od tworzenia wielkich katalogów centralnych (np. OCLC — biblioteki amerykańskie), poprzez zintegrowane systemy biblioteczne poszczególnych bibliotek (katalog BG AP), a skończywszy na udostępnianiu obydwu rodzajów katalogów on-line na stronach WWW bibliotek.

Największe możliwości odnalezienia poszukiwanej literatury dają czytelnikom istniejące w internecie katalogi centralne, które są wspólnymi katalogami bibliotecznymi wielu bibliotek, obejmującymi opisy katalogowe całości lub części zbiorów (książek, czasopism, dokumentów elektronicznych i in.). Każdy opis opatrzony jest siglum, czyli symbolem literowym lub literowo-cyfrowym biblioteki, w której przechowywany jest dany dokument. Katalog taki nie stanowi mechanicznego połączenia katalogów bibliotek uczestniczących, ale opracowuje się go według z góry ustalonej metody. Zadaniem katalogów centralnych jest wskazanie lokalizacji zasobów bibliecznych, co pomaga czytelnikom w uzyskaniu informacji o miejscu przechowywania interesującego go dokumentu. Jeżeli materiał biblieczny znajduje się w bibliotece zagranicznej, to dzięki wypożyczaniu międzybibliotecznemu istnieje możliwość sprowadzenia go do biblioteki macierzystej.

Znaczenie katalogów centralnych wzrosło wraz z rozwojem katalogów komputerowych oraz możliwością udostępniania ich w trybie on-line. Katalog

on-line, czyli tzw. OPAC (*Online Public Access Catalog*) ułatwia czytelnikom efektywne i wygodne poszukiwanie potrzebnych dokumentów. Coraz więcej krajów umieszcza na stronach WWW centralne katalogi on-line. W Polsce trwają dopiero prace nad stworzeniem katalogu centralnego bibliotek pod nazwą NUKat, a funkcjonuje już centralny katalog czasopism CKICZ.

NUKat — Narodowy Uniwersalny Katalog Centralny

W 1998 roku na naradzie dyrektorów bibliotek w Bibliotece Narodowej w Warszawie podjęto decyzję o powstaniu polskiego katalogu centralnego. W projekcie zadeklarowały udział: 54 biblioteki z porozumienia „Biblioteka z Horyzontem” stosujące system Horizon, 21 bibliotek z Porozumienia Bibliotek Wdrażających i Użytkujących System VILS (w tym Biblioteka Główna AP w Krakowie), Biblioteka Narodowa użytkująca system INNOPAC i Biblioteka Publiczna M. St. Warszawy użytkująca system ALEPH.

Katalog centralny zostanie ulokowany na serwerze Biblioteki Uniwersyteckiej w Warszawie i udostępniany w systemie VIRTUA. Katalog powinien zapewnić dostęp do informacji o zasobach polskich bibliotek naukowych oraz być źródłem gotowych opisów bibliograficznych dla bibliotek. Planuje się przyjęcie danych z Centralnego Katalogu Wydawnictw Ciągłych (CKICZ), co spowoduje, że NUKat będzie też pełnił rolę centralnego katalogu czasopism.

Obecnie trwają prace przygotowawcze i szkolenia bibliotekarzy, a uruchomienie bazy przewidziane jest na styczeń 2003 roku.

CKTCZ — Centralny Katalog Wydawnictw Ciągłych

<http://panda.bg.univ.gda.pl/library/pl/cktcz/index.html>

Baza na serwerze Biblioteki Głównej Uniwersytetu Gdańskiego tworzona od 1995 r. przez biblioteki konsorcjum VILS (m.in. BG AP w Krakowie, Biblioteka Jagiellońska, BG AE, AGH, AR i PAT w Krakowie, biblioteki uniwersyteckie w Warszawie, Gdańsku, Lublinie, Wrocławiu i Toruniu). Katalog zawiera opisy bibliograficzne ponad 19 tysięcy wydawnictw ciągłych polskich i zagranicznych.

Centralne katalogi bibliotek zagranicznych:**COPAC**

<http://copac.ac.uk>

Jest połączonym katalogiem 21 brytyjskich uczelni będących członkami Consortium of University Research Library (CURL). W COPAC-u można bezpłatnie przeglądać zasoby bibliotek m.in.: University of Birmingham Library, Cambridge University Library, University of Edinburgh Library, University of Glasgow Library, University of Liverpool Library, The London School of Economics Library, University of Manchester Library, University of Newcastle Library, University of Nottingham Library, Oxford University, Trinity College Dublin Library, University of London Library.

COPAC zawiera ponad 9 milionów opisów różnych typów dokumentów, głównie książek, ale także periodyków, mikroform, nagrań muzycznych, wideo i materiałów elektronicznych. Niektóre opisy w COPAC-u posiadają linki do tekstów dokumentów, które są dostępne przez odpowiednie serwisy. Około 42% opisów w COPAC-u dotyczy dokumentów opublikowanych do 1980 r. Liczba starszych dokumentów sukcesywnie wzrasta wraz z konwersją starych kart katalogowych na formę elektroniczną. Większość opisów w COPAC-u reprezentuje dokumenty w języku angielskim, ale znajdują się tam pozycje w ponad 300 językach, w tym w języku polskim. Wyszukiwanie w COPAC-u odbywa się poprzez autora, tytuł książki, tytuł periodyku, hasło przedmiotowe.

W Niemczech polecamy przeglądanie katalogów centralnych sieci regionalnych:

GVK — GEMEINSAMER VERBUNDKATALOG

<http://www.brzn.de>

Największy niemiecki katalog centralny regionu Bremy, Hamburga, Meklemburgii, Dolnej Saksonii, Sachsen-Anhalt, Szlezewiku-Holsztyna i Turyngii. GVK zawiera ponad 16 milionów pozycji książkowych, czasopism, dysertacji, materiałów konferencyjnych, mikroform, elektronicznych dokumentów i in. Odpłatnie można zamówić dostarczenie materiałów w formie elektronicznej do własnego komputera.

HeBIS — VERBUNDKATALOG

<http://www.hebis.de>

Katalog Heskiego Systemu Informacji Bibliotecznej. W bazie znajdują się opisy książek, czasopism, publikacji on-line, mapy, mikroformy i in. materiały wydane po 1986 r. (na stronie znajdziemy także linki do katalogów lokalnych sieci m.in. Frankfurtu nad Menem, Kassel, Darmstadt/Wiesbaden oraz Marburga).

SWB — DATENBANK

<http://www.bsz-bw.de>

Katalog centralny konsorcjum bibliotek południowo-zachodnich Niemiec (*Südwestdeutscher Bibliotheks-Verbund*) prowadzony przez bibliotekarskie centrum Badenii-Wirtembergii BSZ. Zawiera pozycje książkowe, czasopisma, dokumenty elektroniczne, materiały konferencyjne, dysertacje i in.

WWW — OPAC BIBLIOTHEKSVERBUND BAYERN

<http://www-opac.bib-bvb.de>

Katalog centralny zbiorów bibliotek rejonu Bawarii, obejmuje księgozbiór Bayerischen Staatsbibliothek, biblioteki uczelniane, kościelne, ministerialne i in. Obecnie katalog zawiera ok. 10 milionów dokumentów.

ONLINE — GESAMTKATALOG des HBZ (HOCHSCHULBIBLIOTHEKSZENTRUM)

<http://www.hbz-nrw.de>

Katalog centralny bibliotek Północnej Nadrenii-Westfalii. Znaleźć tam można książki, CD-ROMy, kasety magnetofonowe, publikacje elektroniczne i in. Katalog zawiera obecnie 10 milionów dokumentów z ponad 900 bibliotek regionu.

ÖSTERREICHISCHE VERBUNDKATALOG

<http://opac.bibvb.ac.at/verbund-opac.htm>

Katalog naukowych bibliotek austriackich. Katalog zawiera zbiory 53 bibliotek szkół wyższych, centralnych bibliotek medycyny i fizyki, kościelnych i in. gromadzących zbiory specjalne.

NATIONAL LIBRARY AUSTRALIA

<http://www.nla.gov.au/kinetica/>

Katalog 850 bibliotek australijskich, zawierający ok. 10 milionów rekordów bibliograficznych.

LIBIS

<http://www.libis.kuleuven.ac.be/libis/>

Katalog sieci 16 bibliotek belgijskich, głównie akademickich, zawierający ponad 2 milionów opisów książek i wydawnictw ciągłych.

SKAT

<http://www.skat.cz/>

Czeski katalog centralny 28 bibliotek, przede wszystkim publicznych i szkolnych.

Instituto Centrale per il Catalogo Unico

<http://opac.sbn.it/cgi-bin/lccuForm.pl?form=WebBase>

Posiada centralny katalog bibliotek włoskich uczestniczących w sieci SBN (*Servizio Bibliotecario Nazionale*), rejestrujący ok. 3 milionów książek oraz czasopisma, druki i rękopisy muzyczne.

NASJONALBIBLIOTEKET

<http://www.nb.no/baser>

Centralny katalog 400 bibliotek norweskich, zawierający ok. 3 milionów książek, prac doktorskich, nagrań wideo oraz dokumentów elektronicznych.

Egyptian Libraries Network

http://www.library.idsc.gov.eg/libraries/home_eng.htm

Egipska Sieć Biblioteczna z katalogiem centralnym 57 bibliotek egipskich, zawierającym 300 tys. opisów bibliograficznych dokumentów, które mogą być wyszukiwane w języku arabskim, angielskim i francuskim.

Wymienione katalogi służą często do poszukiwań literatury obcojęzycznej w bibliotekach na całym świecie, a dzięki działającej również w naszej bibliotece wypożyczalni międzybibliotecznej istnieje możliwość sprowadzenia każdej książki lub artykułu z czasopisma. Dla ułatwienia korzystania z katalogów centralnych na stronie domowej Biblioteki Głównej AP w dziale „Ciekawe linki” umieściliśmy ikonę „Katalogi centralne”. Oddział Informacji Naukowej BG AP służy Państwu pomocą i wskazówkami w dotarciu do poszukiwanych informacji.

Ewa Piotrowska, Renata Zajęc

Czynniki motywujące w nauczaniu języków obcych

Współczesna dydaktyka skierowana jest na ucznia, co oznacza, że w procesie nauczania języka obcego jego osoba odgrywa najważniejszą rolę. Aktywność ucznia na lekcji możliwa jest, gdy wystąpią określone bodźce, tzn. gdy jest on zmotywowany do pracy... Motywacja należy do dydaktyczno-metodycznych kompetencji nauczyciela.

Zadaniem pracy jest ukazanie, jak ważne są czynniki motywacyjne na lekcjach języka obcego. Szczególnie istotne są czynniki motywacyjne zależne od nauczyciela: odpowiedni dobór tematów, sposób przedstawiania danego materiału i sposób jego przekazania.

Motywacja a cele nauczania

Czynnikiem motywującym są dokładnie sformułowane cele nauczania. Uczniowie muszą być świadomi, dlaczego uczą się lub powinni uczyć się języków obcych. Uczniowie wszystkich grup wiekowych powinni pojmować cele nauczania, ponieważ orientacja na cel jest istotnym, świadomym czynnikiem motywującym. Należy tu jeszcze uwzględnić fakt, że każde ludzkie działanie ma swój cel i intencję. Na lekcji języka obcego należy zasadniczo unikać czysto werbalnego i stereotypowego podawania celów, np. „dzisiaj będziemy zajmować się rodzajnikiem określonym w języku niemieckim”. W procesie nauczania ważną rolę odgrywa zarówno sposób przekazania informacji, jak i skuteczność środków służących do osiągnięcia celu. Jeśli nauczyciel przedstawi swoje wymagania przed rozpoczęciem pracy, efektywność będzie większa, niż gdyby uczniowie nie mieli ich przedstawionych. Przy nauczaniu języków obcych świadomość celów jest niezbędna, gdyż proces przy-

swajania języka obcego jest długotrwały i towarzyszy mu nie pierwotna, lecz wtórna motywacja. Uczniowie z biegiem czasu sami zauważają trudność postawionych przed nimi zadań. Z tego też powodu powinno się ich przekonać, że wysiłek opłaca się, w przeciwnym razie język obcy stanie się dla nich tylko obowiązkiem, albo zrezygnują z nauki. Możliwość wykorzystania danego języka w bliższej lub dalszej przyszłości motywuje tylko dorosłych. Takie próby motywacji nie działają w żadnym wypadku na dzieci i młodzież. Dla większości uczniów możliwość wykorzystania znajomości języka w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych jest wyznacznikiem korzyści wynikających z jego znajomości. Dobra motywacja występująca zawsze na początku procesu nauczania jest z czasem zastępowana motywacją negatywną. Żeby uczniowie byli stale motywowani, powinno im się stwarzać częściej możliwość wykorzystywania przyswojonej wiedzy w sytuacjach komunikacyjnych. Podział celów powinien pomagać uczącemu się w procesie przyswajania języka obcego. Cele końcowe dotyczą całego kursu, długoterminowe cele odnoszą się do określonych lat nauki, średnioterminowe do określonych semestrów i części metodycznych, krótkoterminowe zaś — do pojedynczych jednostek lekcyjnych, jak i poszczególnych części lekcji. W wyniku tego uczniowie sukcesywnie poznają istotne cele lekcji, pojedyncze godziny postrzegają jako część całości i nie uczą się chaotycznie.

Aby cele postawione uczniom realizowały funkcję motywującą, powinny spełniać następujące warunki. Po pierwsze, powinny być wyrażone w takich kategoriach, aby były zro-

zumiały dla uczących się. Są to kategorie komunikacyjne, według których język obcy jest używany w różnych sytuacjach życiowych. Wymaga to od nauczyciela dokładnej analizy tematyki. Dobrze byłoby przeprowadzić na początku roku anonimową ankietę, aby zorientować się, jakie są zainteresowania uczniów. Taka ankieta może zawierać również wybór tematów, które mogłyby być dla nich ciekawe, oraz motywy, które zachęciły ich do nauki języka obcego, np. turystyka zagraniczna, czytanie literatury w oryginale, używanie języka obcego w zawodzie, korespondencja, obcojęzyczne filmy.

Przy formułowaniu celów należy wziąć pod uwagę to, że powinny one być osiągnięte przez większość uczniów. Tylko takim sposobem może być podtrzymane zainteresowanie uczącego się procesem przyswajania języka obcego. Określenie celów daje uczniom możliwość kontrolowania swoich postępów albo powtarzania materiału. Uczący nie odnoszą wrażenia, że przerabiają podręcznik, lecz że jest on pomocą w nauczaniu. Również słabsi uczniowie znajdują takie treści, które są w stanie opanować.

Cele nauczania, które uwzględniają tylko aspekt formalny, nie wystarczają do motywacji uczenia się. Uczniom należy uświadomić pragmatyczny aspekt języka. W praktyce wygląda to tak, że nauczyciel mówi uczniom, czego uczą się w danym momencie i jakie znaczenie ma to dla porozumiewania się w języku obcym¹.

Motywacja a wybór tematów

Treści nauczania wywierają duży wpływ na przebieg i wyniki lekcji języka obcego. Główną częścią tego procesu są ćwiczenia, których celem jest rozwijanie przyzwyczajeń językowych. Treści nauczania są więc czynnikami wyznaczającymi językową i umysłową aktywność ucznia. Żeby mogły one wypełnić swoją motywującą rolę, muszą być zaspokojone podstawowe potrzeby uczącego się:

— potrzeba komunikacji, transfer przy-swojonych przyzwyczajeń i zdolności językowych,

— potrzeba poznania, przekazanie aktualnych i odpowiadających zainteresowaniom uczniów informacji,

— potrzeby estetyczne, uwydatnienie rzędu pozytywnych emocji².

Informacje znajdujące się w podręcznikach powinny być każdorazowo aktualizowane. Proces ten został nazwany w dydaktyce amerykańskiej personifikacją treści nauczania. Dla nauczycieli języków obcych oznacza to szukanie nowych źródeł ważnych informacji. Do źródeł tych należą: wzajemne powiązania przedmiotów, zainteresowania uczącej się grupy, codzienna rzeczywistość. Motywująca wartość treści nauczania polega na tym, że uczniowie mogą zająć stanowisko w stosunku do tematów, o których coś wiedzą. Zalecane będą tematy z zakresu: rodzina, praca, szkoła, przyjaciele. One interesują uczniów, a jednocześnie odnoszą się do treści krajoznawczych.

Przeważająca tematyka dnia codziennego na lekcjach dla początkujących jest możliwa dzięki możliwości personifikacji i indywidualizacji treści nauczania. Tematyka ta odnosi się do dnia powszedniego ucznia, jego obowiązków i czynności, które wykonuje każdego dnia. Potencjalna wartość tej tematyki nie zawiera się w swojej wartości informacyjnej, która zresztą jest niewielka, lecz w możliwości odwołania się do własnych doświadczeń życiowych, gdyż młodsi uczniowie najchętniej mówią o samych sobie, swoich przeżyciach, problemach i doświadczeniach. Zadaniem nauczyciela jest wyjście naprzeciw oczekiwaniom uczniów i umożliwienie im opowiadania o rzeczach, które bezpośrednio ich dotyczą. Uczniom starszym i zaawansowanym tematyka dnia codziennego wydaje się być zbyt banalna, w szczególności gdy jest nadużywana. Najlepszą formą wykorzystania tematyki codziennej są luźne rozmowy rozgrze-

wające na początku lekcji. Punktem wyjściowym mogą być sytuacje standardowe związane z przebiegiem lekcji, np. sprawdzenie listy obecności, przyjsie spóźnionych, wydarzenia z życia codziennego szkoły. Zasada wzajemnego przenikania się treści różnych przedmiotów jest jedną z najważniejszych zasad dydaktyki.

Są informacje, które uczeń nabywa w ramach jednego przedmiotu i może wykorzystać na innym. W przypadku języka obcego jest to bardzo korzystne. Transfer ten w dużym stopniu przyczynia się do poszerzenia horyzontów ucznia. Wiele korzyści przynoszą również informacje z języka ojczystego, historii, literatury i geografii. Informacje o realiach tworzą obok tematyki dnia powszedniego główną część treści nauczania. Najważniejszą funkcją tych informacji jest właśnie funkcja motywacyjna. Jej motywacyjna wartość polega na autentyczności i wiarygodności. Tym, czym uczniowie zawsze się interesują, jest styl życia narodu, którego języka się uczą. Do stylu życia należą informacje o obyczajach, codziennym życiu, tradycji, kulturze. Istotą motywacji krajoznawczej jest wykształcenie w każdym uczniu emocjonalnie pozytywnego stosunku do kraju i narodu. Godne uwagi są różnice występujące między własną a obcą kulturą. Sztuka ludowa jest integralną częścią języka obcego, częścią kultury. Są to legendy, bajki, baśnie, tradycje, wierzenia, przysłowia i elementy paralingwistyczne, które pozwalają w różnorodny sposób skonstruować lekcje.

Motywacja a sposób przedstawiania treści nauczania

Czynniki dydaktyczne mają duży wpływ na intensywność, jak i trwałość motywacji. Środki dydaktyczne spełniają kilka ważnych funkcji: reprezentatywną, kształcącą, obiektywizującą, kierującą. Nie można przeoczyć motywującej funkcji środków dydaktycznych, która polega na wywoływaniu pozytywnych motywów ucze-

nia się i ich podtrzymywaniu. Do najbardziej perspektywicznych środków dydaktycznych należą: multimedia, audiowizualne środki dydaktyczne i autentyczne materiały. Nauczyciel jest zobowiązany do ich wykorzystywania na lekcji. Media dają nauczycielowi możliwość pokazania obcego świata. Dzięki nim uczeń poznaje typowe reakcje językowe potrzebne do przeprowadzenia konwersacji z obcokrajowcem. Autentycznymi materiałami są wszystkie słuchowe i pisane teksty oryginalne, które nie zostały specjalnie przygotowane dla potrzeb lekcji. Należą do nich między innymi: audycje radiowe, anonse w gazetach, artykuły, listy, ankiety, wywiady, mapy itd.

Ważną rolę odgrywa również komputer. Programy komputerowe jako stymulator aktywności grup mają często wyrażnie silniejszy czynnik motywacji niż takie same materiały w konwencjonalnych formach, ponieważ mogą się oni uczyć wykorzystując swoje ulubione urządzenie (komputer). Wykorzystanie stymulacji komputerowej ma wysoki czynnik motywacji. Podsumowując można byłoby powiedzieć, że właściwy wybór środków dydaktycznych wpływa na sukces lekcji języka obcego³.

Motywacja a sposób przekazania treści nauczania

Psychologia potwierdza, że treści nauczania są łatwiej przyswajane, gdy są dla ucznia ciekawe i przedstawiają pewną wartość. Nowy materiał musi być przedstawiony w taki sposób, żeby nie nudził ucznia, lecz wyzwolił w nim aktywność językową. Zadanie nauczyciela polega więc na tym, aby przedstawić materiał w taki sposób, żeby był on dla ucznia ciekawy i znaczący.

Dlatego też nauczyciel powinien posługiwać się następującymi zasadami:

- a) komunikatywności
- b) sytuatywności
- c) zrozumienia

- d) problemu
- e) nauki przez zabawę
- f) indywidualizacji

ad. a) **Zasada komunikatywności** odgrywa nadrzędną rolę, ponieważ integruje wszystkie inne zasady. Ogólnie mówiąc, zasada komunikatywności polega na tym, że szkolny proces nauczania języka obcego przypomina realną, językową komunikację. Postępowanie według tej zasady oznacza dla nauczyciela języka obcego kształtowanie u uczniów zdolności obchodzenia się z językiem obcym jako środkiem komunikacyjnym i odnalezienia się z jego pomocą w obcym kraju. Postępowanie według tej zasady jest korzystne, ponieważ motywy komunikatywności należą do tych motywów, które wywołują bezpośrednio motywacje na lekcji języka obcego. Motywy komunikatywności i motywy sukcesu uzupełniają się nawzajem, ponieważ zdolności porozumiewania się w języku obcym jest dla uczniów skalą ich postępów. Zasada komunikatywności daje uczniom możliwość zaprezentowania na lekcji swoich własnych doświadczeń i przeżyć. Coraz częściej uwaga uczących się jest kierowana na pozajęzykowe środki przekazu informacji.

Do niewerbalnych środków komunikacyjnych należą: mimika, gesty, kontakt wzrokowy, głos, zachowanie się podczas rozmowy. Celem nauczania języka obcego powinno więc być rozwijanie językowych i pozajęzykowych uzdolnień i przyzwyczajień. Należy tutaj zwrócić uwagę, że trwałość i elastyczność każdej struktury zależy nie od liczby mechanicznych powtórzeń, lecz od różnorodności kontekstów i sytuacji, w których odbywa się powtórzenie. Motywująca lekcja języka niemieckiego powinna wzmacniać potrzebę komunikacji, aż przekroczy próg układowego pozytywnego nastawienia do aktywnego udziału w lekcji.

ad. b) **Zasada sytuatywności** jest ściśle powiązana z zasadą komunikatywności. Akt komunikacji nie ulatuje w powietrze, tylko

przebiega w powiązaniu z określonymi sytuacjami komunikacyjnymi. Możliwości uczenia się języka obcego w jego pierwotnej komunikacyjnej formie są ograniczone. Taka możliwość daje tylko sytuacje standardowe, które powiązane są z przeprowadzaniem lekcji, np. pozdrowienie, czynności organizacyjne, sprawdzenie pracy domowej. Do tego należą też przewidywalne sytuacje, które mają miejsce w klasie lub poza nią, np. coś zdarza się na szkolnym podwórku lub na ulicy. Wszystkie inne sytuacje, które w czasie lekcji umożliwiają kreatywne zastosowanie materiału językowego, muszą być mniej lub bardziej sztucznie wykreowane. Do stopniowania motywacji ważne jest również uświadomienie uczniom praktycznej wartości ćwiczeń sytuacyjnych, dające im poczucie sukcesu. Ponieważ uczeń lepiej zapamiętuje to, co jest dla niego znaczące i godne uwagi, nauczyciel powinien zrobić wszystko, aby kontekst sytuacyjny powiązać z prawdziwymi zainteresowaniami i doświadczeniami ucznia, i tym samym zmotywować go. Kontekst powinien odzwierciedlać sytuacje, w których uczący może się znaleźć w dzień powszedni w obcym kraju.

ad. c) **Zasada zrozumienia** będzie określana jako świadome nauczanie albo zasada świadomego początku. Nauka języka obcego powinna wyróżniać się zrozumieniem. W praktyce wygląda to tak, że nauczyciel wyjaśnia uczniom istotę zjawiska, albo uczniowie sami ją zdobywają, dopiero wtedy dane zjawisko zostaje przyswojone. Ogólnie mówiąc, zasada zrozumienia polega na tworzeniu i rozwijaniu przyzwyczajień i zdolności językowych. Przedstawia to następujący schemat:

„informacja — przyzwyczajanie — zdolność”¹⁴

Ta koncepcja opiera się na świadomym przenoszeniu i przyłączaniu nowych informacji do nabytej już wiedzy. Świadome nastawienie do nauki i do języka obcego uważają uczniowie za pozytywne, ponieważ czują się do niej gotowi. Zadaniem nauczyciela jest

wyjście naprzeciw oczekiwaniom uczących się i zaspokojenie ich wrodzonej ciekawości.

W warunkach szkolnych intensywność nauczania jest niska, motywacja i uzdolnienia ucznia są przeciętne. Z tego powodu rozumowe tworzenie przyzwyczajęń i językowych zdolności jest bardziej skuteczne niż mechaniczne. Jeżeli uczeń dobrze zrozumie jakiegoś zjawisko gramatyczne, łatwiej przychodzi mu jego przyswojenie, co działa motywująco. Tą drogą nabyte zdolności i przyzwyczajenia charakteryzują się elastycznością i trwałością.

ad. d) **Zasada problemu** jest ściśle powiązana ze współczesną, zorientowaną na ucznia dydaktyką języków obcych. W procesie nauczania problemowego uczniowie muszą się wysilić intelektualnie, ponieważ nauczyciel najczęściej nie przekazuje bezpośrednio wiedzy. Nauczanie problemowe wymaga od ucznia dokonywania wyboru, np. werbalnych i niewerbalnych środków wyrazu potrzebnych do rozwiązania jakiegoś problemu. Postępowanie według tej zasady oddziałuje pozytywnie na duchową aktywność uczniów, która później prowadzi do przyspieszenia i ułatwienia procesu nauczania. Psychologiczno-motywuująca zaleta zasady problemu leży w zaspokajaniu najważniejszych pozaegzystencjalnych potrzeb ucznia. Zawarty w sytuacji problemowej element trudności i niejasności wywołuje u uczących się naturalną ciekawość i wewnętrzne zaciekawienie, a także pobudza do samodzielności.

ad. e) **Zasada nauki przez zabawę** umożliwia równoważne traktowanie umysłowej i emocjonalnej sfery osobowości ucznia. Za pomocą zabaw mogą być realizowane główne założenia współczesnej, zorientowanej na ucznia lekcji języka obcego. Po pierwsze, wspólny udział w zabawach językowych zmniejsza dystans pomiędzy uczniem a nauczycielem, tworzy między nimi atmosferę partnerstwa, zaufania i współpracy.

Nauczyciel biorący udział w zabawie podlega takim samym regułom i prawom co uczeń.

Po drugie, cele i zadania, które są realizowane w trakcie zabawy, są jasno i konkretnie sformułowane. Uczący chce brać udział w zabawie i być możliwie najlepszym. On uczy się bawiąc. Zabawy go motywują. Po trzecie, zabawy służą jako personifikacja treści nauczania, poprzez to, że odwołują się do aktualnych doświadczeń ucznia.

Ogólnie mówiąc, zabawy mają dużą wartość motywującą. Umożliwiają one uczniom zaspokojenie potrzeby bycia aktywnym. Motywująca wartość zabaw lokalizuje ją według wartości dydaktycznych na drugim miejscu. Zastosowanie muzyki na lekcji również działa motywująco na uczniów.

ad. f) **Zasada indywidualizacji** dotyczy zróżnicowanego zastosowania treści nauczania, technik nauczania i środków lekcyjnych odpowiadających potrzebom, zainteresowaniom, językową i intelektualną możliwością każdego ucznia. Tak rozumiane zindywidualizowane treści nauczania należą do najsukceszniejszych możliwości rozwoju i podwyższenia motywacji uczniów. Rola zasady indywidualizacji jest tym większa, kiedy o sukcesie nauki języka obcego nie decyduje nauczyciel, tylko indywidualna aktywność ucznia.

Zindywidualizowanie pracy domowej dotyczy jej formy, treści i stopnia trudności. Motywującą wartość mają tzw. ćwiczenia dla żądnych wiedzy. Samodzielna lektura ma również wysoką wartość motywującą, ponieważ bierze pod uwagę pozaszkolne zainteresowania ucznia. Aktywności pozaszkolne są tylko wtedy motywujące, kiedy nie są obligatoryjne⁵.

Czynniki pozaszkolne

Oprócz czynników szkolnych (należą do nich nauczyciel i proces nauczania), które mają wpływ na motywację, występują również czynniki pozaszkolne.

Rodzice odgrywają ważną rolę w procesie kształcenia i wychowania dziecka. Ich pozytywne nastawienie do języka obcego ma również pozytywny wpływ na dziecko i w ten spo-

sób motywuje je do nauki. Rodzice wyjaśniają dziecku konieczność nauki języka obcego. Kiedy pojawiają się problemy z językiem, pomagają te trudności przezwyciężyć. Atmosfera w domu ucznia motywuje go do nauki języka obcego. Podobny wpływ ma krąg przyjaciół ucznia i społeczeństwo.

Obecnie przybysza możliwości, w których uczniowie mogą sprawdzić lub zastosować znajomość języka obcego. Okazję taką stwarzają m.in. telewizja satelitarna i prasa obcojęzyczna. Uczniowie wykorzystują język obcy w jego funkcji reprezentatywnej, tzn. służy on jako narzędzie poznania. Telewizja satelitarna i prasa obcojęzyczna stanowią również źródło rozrywki. Motywującą wartość przedstawia również korespondencja w języku obcym i wymiana międzynarodowa młodzieży. W tych dwóch sytuacjach język obcy pełni funkcję komunikacyjną. Od jej kompetencji językowej zależy powodzenie i niepowodzenie komunikacji. To wymusza na uczniu systematyczną naukę i rozwijanie zdolności językowych. Podróże i turystyka tworzą określony cel nauki języka obcego, albo cel, który uczący stawia przed sobą, i który za pomocą języka obcego chce osiągnąć.

Monika Głuszkowska, ks. Andrzej Gretkowski
Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku

Bibliografia

- Gardner R.C., Lambert W.E., *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, 1972.
 Komorowska H. (red.), *Wybrane problemy programów nauczania języków obcych*, Warszawa 1984.
 Kruszcowski K. (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 1993.
 Matuszewska D., *Motivierender Deutschunterricht*, Płock 1998.
 Putkiewicz Z., *Motywy szkolnego uczenia się*, Warszawa 1971.
 Szalek M., *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*, Poznań 1992.

Przypisy

- ¹ Matuszewska D., *Motivierender Deutschunterricht*, Płock 1998.
² Szalek M., *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*, Poznań 1992, s. 145.
³ Matuszewska D., *Motivierender Deutschunterricht*, Płock 1998.
⁴ Szalek M., *Sposoby podnoszenia motywacji*, Poznań 1992, s. 134.
⁵ Matuszewska D., *Motivierender Deutschunterricht*, Płock 1998.

„Jesteśmy po to, aby dać świadectwo”

**Działalność Centrum Edukacyjnego
w Państwowym Muzeum Auschwitz-Birkenau w Oświęcimiu**

Muzeum oświęcimskie odwiedza każdego roku prawie pół miliona osób. Przyjeżdżają tu ludzie z różnych stron kraju i z całego świata. To szczególne miejsce, będące świadkiem kaźni półtoramilionowej rzeszy ludzi różnego pochodzenia, wyznania, osobowości. Wobec tragedii, która wydarzyła się kilkadziesiąt lat temu, nie można przejść obojętnie. O Auschwitz pisali i piszą dziennikarze, poeci, prozaicy, powstają filmy na temat życia i umierania w obozie. Ale to, co przeczytamy czy usłyszymy o obozie, nie zastąpi wizyty w Oświęcimiu, na pewno szokującej, poruszającej, ale niezbędnej w procesie samokształcenia i poznania historii, którą nasyczone jest to miejsce. Niejednokrotnie nasza indywidualna wiedza na temat Auschwitz wydaje się niepełna, niekiedy zamazana. Centrum Edukacyjne w Oświęcimiu powstało właśnie po to, by każdy człowiek mógł poznać fakty i uzupełnić swą wiedzę na temat wydarzeń tamtego czasu.

Centrum Edukacyjne Państwowego Muzeum Auschwitz-Birkenau w Oświęcimiu powstało w styczniu 1999 roku. Nie znaczy to jednak, że działalność edukacyjna rozpoczęła się w Muzeum pod koniec lat dziewięćdziesiątych. Jak mówi kierownik Centrum, Andrzej Kacorzyk: „Działalność oświatowa rozpoczęła się tuż po wojnie, w pierwszych chwilach po wyzwoleniu. Pierwszymi osobami, które zapoznawały z historią obozu stali się byli więźniowie. Oni jako pierwsi zaczęli oprowadzać ludzi po terenie obozu, zbierać dokumenty i organizować ekspozycję muzealną”. Później z historią obozu zaznajamiali etatowi pracownicy, którzy nie tylko w Muzeum, ale i na terenie całego kraju zaczęli organizować akcje prelekcyjne, wykłady, sympo-

zja filmowe i wystawy. Znaczący rozwój działań edukacyjnych w Oświęcimiu przypada na lata 90. Wzrosła wtedy liczba przewodników, zaczęto organizować seminaria naukowe, wykłady dla nauczycieli, studentów, gimnazjalistów z kraju i z zagranicy. Centrum Edukacyjne stanowi kontynuację działalności muzealnego Działu Oświatowego. Działania Centrum są dwukierunkowe: tzw. edukacji masowej obejmującej wszystkich przyjeżdżających do Muzeum, oraz edukacji wąskiej grupy osób szczególnie zainteresowanych historią KL Auschwitz. Pierwszy z tych kierunków działań realizuje Sekcja Obsługi Odwiedzających, zajmująca się rezerwacją przewodników, oprowadzaniem grup, przygotowaniem zwiedzania w zależności od zainteresowań zwiedzających, czyli zapewniającą przybyłym profesjonalną informację i obsługę. Biuro proponuje zwiedzanie standar-



dowe, trwające ok. 3,5 godziny, studyjne sześciogodzinne zwiedzanie jednodniowe, oraz dwudniowe zwiedzanie studyjne, w zależności od preferencji grup i osób zwiedzających indywidualnie. Każda z form zwiedzania obejmuje dwie części byłego obozu — tzw. Auschwitz I i Auschwitz II Birkenau. Oprócz tego pracownicy Sekcji opiekują się ekipami filmowymi, których każdego roku co najmniej kilkadziesiąt realizuje filmy dokumentalne. Druga grupa pracowników prowadzi wyłącznie działania edukacyjne, nastawione na poznanie i pogłębianie wiedzy o Auschwitz. W zakresie edukacji Centrum proponuje zainteresowanym bogatą ofertę oświatową w formie seminariów, studiów podyplomowych, konferencji, pobytów studyjnych i lekcji muzealnych. „Chcemy, aby oferta naszego Centrum była na tyle bogata, by wszyscy pragnący poszerzać swoje wiadomości na temat Auschwitz, znaleźli coś dla siebie” — mówi Andrzej Kacorzyk. Centrum Edukacji przygotowało programy dla nauczycieli, studentów, uczniów szkół średnich i gimnazjów.

Z myślą o nauczycielach powstały studia podyplomowe *Totalitaryzm–Nazizm–Holocaust* organizowane wspólnie z Akademią Pedagogiczną w Krakowie. W ubiegłym roku 52 słuchaczy odebrało z rąk rektora AP prof. Michała Śliwy świadectwa ich ukończenia. Był to już trzeci, najliczniejszy rocznik słuchaczy. Do tej pory ukończyło je 120 osób. W czasie dwóch semestrów studenci zgłębiają wiedzę dotyczącą m.in. losu narodu żydowskiego i polskiego w czasie drugiej wojny światowej i w okresie powojennym, poszerzają wiadomości o informacje dotyczące Holocaustu i obozów koncentracyjnych w literaturze i sztuce, zajmują się również totalitaryzmem i nazizmem w szkolnej edukacji. Z myślą o pedagogach Centrum organizuje także seminaria czterodniowe o nazwie *Auschwitz — historia i symbolika*.

Spotkania te wypełniają wykłady na temat losu poszczególnych grup narodowościowych

i wyznaniowych w KL Auschwitz-Birkenau, projekcje filmów dokumentalnych o tematyce oświęcimskiej, praca w Archiwum i Dziale Zbiorów, oraz specjalistyczne zwiedzanie terenów obozu z byłymi więźniami Auschwitz. Dla nauczycieli organizuje się także jedno- i dwudniowe seminaria oraz pobyty studyjne poświęcone wykładom na wybrane tematy z historii obozu, prezentacjom filmów dokumentalnych i fabularnych pod kątem ich wykorzystania w pracy z młodzieżą. Celem seminariów jest zachęcenie nauczycieli do zajęcia się tematyką Auschwitz i Holocaustu oraz do podjęcia działań pedagogicznych kształtujących pozytywne postawy młodego pokolenia. Ta forma szkoleń jest szczególnie popularna wśród pedagogów z zagranicy. W ramach dokształcania nauczycieli odbywają się jednodniowe konferencje tematyczne, które rozszerzają problematykę poruszaną na seminariach i studiach podyplomowych. Proponowane tematy konferencji to m.in. *Los dzieci w Auschwitz, Cygański obóz rodzinny w Birkenau, czy Symbolika i znaczenie Auschwitz dla różnych grup narodowych i religijnych*.

Muzeum oświęcimskie gości każdego roku nie tylko nauczycieli, ale i ludzi młodych — studentów, uczniów. Jak zaznacza Andrzej Kacorzyk, także dla nich przygotowano interesujące propozycje bliższego poznania historii Auschwitz i ludzi tam żyjących, którzy byli często bardzo młodzi. Od trzech lat Centrum współpracuje z Uniwersytetami: Jagiellońskim, Wrocławskim oraz Warszawskim. Od trzech lat wraz ze studentami dziennikarstwa z Warszawy realizuje projekt pt. *Europa według Auschwitz*. Ma on na celu zebranie fragmentów wspomnień ofiar obozu (tysiące relacji ocalałych z obozu znajduje się w Archiwum muzealnym) w celu napisania historii obozu „ustami ofiar”. W ramach edukacji studentów odbywają się seminaria i pobyty studyjne, które podobnie jak spotkania dla nauczycieli, mają na celu poznanie tematyki obozowej, czemu służy zwiedzanie stu-

dyjne byłego obozu, pokazy filmów o tematyce obozowej, spotkania z byłymi więźniami, prelekcje w Archiwum i Dziale Zbiorów.

Program seminariów może zostać poszerzony o wizytę w jednym z ośrodków edukacji powstałych wokół Miejsca Pamięci Auschwitz-Birkenau, jakimi są: Międzynarodowy Dom Spotkań Młodzieży, Żydowskie Centrum Edukacyjne przy synagodze Chewra Lombei Misznajot w Oświęcimiu, Międzynarodowe Centrum Modlitwy i Dialogu.

Do Oświęcimia przybywa każdego roku nie tylko młodzież studencka, ale i uczniowie szkół średnich oraz gimnazjów. Duże znaczenie mają dla młodzieży pobyty studyjne, jedno- i dwudniowe, podczas których zwiedza się obóz, bierze udział w lekcjach muzealnych, ogląda filmy dokumentalne, uczestniczy w zajęciach warsztatowych i wykładach, odbywa zajęcia w Archiwum lub Dziale Zbiorów. Co istotne, tematyka i program zajęć uzgadniane są wcześniej z opiekunem grupy, w zależności od specyfiki grupy i preferencji nauczyciela. Centrum przygotowało propozycję dla szkół średnich, przede wszystkim z myślą o maturzystach, dla których pobyt w Oświęcimiu jest szczególnie istotny. Dla zrozumienia literatury okresu wojny i okupacji wizyta w obozie jest przecież nieodzowna. „Współpracujemy stale z kilkoma szkołami w Polsce — mówi Andrzej Kacorzyc — to m.in. Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Wyspiańskiego w Krakowie, LO im. Adama Asnyka w Bielsku-Białej i Powiatowy Zespół nr 3 Szkół Technicznych i Ogólnokształcących w Oświęcimiu. Z ostatnią z wymienionych przeze mnie szkół zorganizowaliśmy 16 stycznia 2001 r. konferencję dla młodzieży *Moje wyzwolenie*, związaną z rocznicą wyzwolenia obozu i historią ewakuacji KL Auschwitz”.

Centrum otwarte jest na nawiązywanie kontaktów ze szkołami w całym kraju i poza jego granicami. Dla młodzieży gimnazjalnej organizowane są głównie lekcje muzealne na wybrane tematy z historii Auschwitz, np. *Co-*

dzienne życie więźnia w obozie, Literatura a rzeczywistość obozowa, Sztuka nielegalna w KL Auschwitz. Zwiedzanie przez gimnazjalistów obejmuje zazwyczaj trzyipółgodzinny pobyt studyjny.

Bardzo ważnym składnikiem funkcjonowania Centrum Edukacyjnego w Oświęcimiu są kontakty z pedagogami, studentami i uczniami z zagranicy. Aby zapobiegać licznym, wynikającym z niewiedzy i uprzedzeń nieporozumieniom, w Oświęcimiu organizowane są seminaria i pobyty studyjne dla ludzi z całego świata, mające na celu zapoznanie ich z historią obozu i problemami drugiej wojny światowej. Centrum współpracuje z wieloma instytucjami zagranicznymi, głównie z Izraela, Niemiec, Stanów Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Skandynawii, zajmującymi się tematyką pokrewną działalności Muzeum. Organizowane są wyjazdy i podróże studyjne po Polsce i Europie Środkowej dla nauczycieli, pracowników muzeów i miejsc pamięci, pedagogów, pracowników i studentów, oraz uczniów szkół średnich. Najistotniejszym punktem pobytu tych grup w Polsce jest jedno- lub dwudniowy program merytoryczny realizowany w Muzeum i na terenie byłego obozu Auschwitz-Birkenau. Program ten obejmuje zwiedzanie Muzeum i terenów byłego obozu, projekcje filmów dokumentalnych, wykłady na temat historii Auschwitz, dyskusje dotyczące wartości wychowawczych i edukacyjnych, wizyty w Miejscu Pamięci. Rozmawia się także na temat znaczenia Auschwitz dla różnych grup narodowych i religijnych. Młodzież i dorośli z innych krajów zwiedzają w czasie takiego pobytu także inne miejsca, najczęściej Kraków. Od czterech lat organizuje się dwutygodniowe kursy dla pedagogów z Izraela, których celem jest konfrontowanie i porównywanie polskiej i żydowskiej pamięci o drugiej wojnie światowej, co sprzyja lepszemu zrozumieniu i zmianie stereotypowego myślenia. Izraelscy nauczyciele zapoznają się także z kulturą, tradycjami i pięknem *kraju*

praojców, słuchają wykładów pracowników naukowych Muzeum i polskich uczelni, a podczas weekendowych podróży studyjnych zachwycają się urokami Krakowa i polskich gór.

Warto wspomnieć o kursach organizowanych w Izraelu przez Instytut Pamięci Yad Vashem na temat historii i kultury Żydów polskich oraz Holocaustu. Kursy te składają się z dwóch części: pierwsza odbywa się w Polsce i polega na dwudniowym przygotowaniu do wyjazdu, przy pomocy prelekcji dotyczących historii Auschwitz i losu Żydów. Tak przygotowani uczestnicy wyjeżdżają następnie na dwa tygodnie do Yad Vashem, gdzie program zajęć jest niezwykle interesujący. Wykłady odbywają się tam codziennie, zwykle jest to 5 spotkań prelekcyjnych każdego dnia. W ubiegłym roku 32-osobowa grupa nauczycieli i przewodników Państwowego Muzeum Auschwitz-Birkenau, bo głównie dla nich organizowane są te wyjazdy, brała udział w takim kursie i mimo napiętej sytuacji politycznej w Izraelu wróciła bezpiecznie, pełna wrażeń i pomysłów do dalszej współpracy.

Oświęcimskie Centrum Edukacji przygotowało też coś dla pedagogów chcących nauczać o Auschwitz. Opracowano dwie serie materiałów historycznych i dydaktycznych dla polskich nauczycieli oraz dla studentów i uczniów. Pierwsza seria nosi tytuł *Jak przygotować uczniów do zwiedzania miejsc pamięci —*

pakiety edukacyjne dla nauczycieli. Materiał ten składa się z książki dla nauczycieli *Los Polaków i Żydów w KL Auschwitz*, zeszytu zawierającego materiały ikonograficzne i konspekty lekcji przygotowujących młodzież do zwiedzania byłego obozu, oraz zeszytu zawierającego dokumenty i zdjęcia archiwalne, a także konspekty lekcji podsumowujących zwiedzanie. Druga seria materiałów to *Wybrane zagadnienia z historii Auschwitz — teczki tematyczne dla nauczycieli, studentów i przewodników*. Seria ta ma na celu przedstawienie poszczególnych aspektów historii obozu, losu więźniów, m.in. kobiet ciężarnych i dzieci urodzonych w Auschwitz, eksperymentów medycznych, ewakuacji, likwidacji i wyzwolenia obozu.

Patrząc na wielość propozycji edukacyjnych w oświęcimskim Centrum Edukacji nie sposób zaprzeczyć, że placówka istnieje właśnie po to, aby „dać świadectwo”. Pracownicy tej instytucji czynią wszystko, aby ci, którzy pragną pogłębić swoją wiedzę na temat tamtego, tragicznego czasu, wyjechali z Auschwitz z poczuciem spełnienia obowiązku wobec siebie i historii. W obozie każdego roku pojawia się przeciętnie 500 tys. ludzi. To dla nich Centrum wciąż poszerza swą edukacyjną ofertę. O Auschwitz po prostu trzeba wiedzieć więcej, niż to co podają podręczniki.

Marzena Stawczyk

Centrum Edukacyjne Muzeum Auschwitz-Birkenau
museum@auschwitz.org.pl

Nauka języka polskiego — coraz popularniejsza w Niemczech

Dzisiejszy stereotyp Polaka w Niemczech zmienia się pod wpływem wielu czynników, nabierając bardziej pozytywnego charakteru. Dzięki temu m.in. wielu Niemców wykazuje większe zainteresowanie Polską, chcąc bliżej poznać swoich wschodnich sąsiadów. Dlatego dużą popularnością cieszą się wszelkiego rodzaju imprezy kulturalne promujące polską kulturę: wystawy, odczyty, wieczory literackie, seminaria, przeglądy filmów, festyny, koncerty przygotowywane przez organizacje i szkoły polonijne, instytucje i osoby prywatne, a także stowarzyszenia niemieckie. Po każdej udanej imprezie wizerunek Polaka zyskuje w opinii niemieckich odbiorców.

Traktat z 17 czerwca 1991 roku o dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy wprowadził wiele pozytywnych zmian w sferze warunków prawno-organizacyjnych nauczania języka polskiego w Niemczech. Trzeba jednak dodać, że nie wszystkie niemieckie kraje związkowe są tym nauczaniem zainteresowane w jednakowym stopniu. Niemniej trudno nie zauważyć, jak znaczny postęp dokonał się pod tym względem w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych. Pierwszym landem, w którym energicznie zajęto się przygotowaniem przepisów prawnych umożliwiających nauczanie języka polskiego, była Brema, znaczący rozwój dokonał się również w Nadrenii-Westfalii i Hamburgu. Natomiast w tych krajach, które dysponowały już wcześniej odpowiednimi podstawami prawnymi (landy wschodnie), mieszkańcy pochodzący z Polski nie wykazywali z reguły zainteresowania nauczaniem języka polskiego. Problem, o którym piszę, jest więc dość złożony. Z jednej

strony bowiem nie zawsze można dostrzec u rodziców czy dzieci chęć pobierania lekcji polskiego, z drugiej — nie zawsze stwarza się odpowiednie warunki do rozwoju tego rodzaju nauczania, zarówno pod względem prawnym, jak i organizacyjnym.

Na ten temat prowadzone są regularne rozmowy polsko-niemieckie, których efektem ma być wyjaśnienie niektórych kwestii. Natomiast innym problemem jest stworzenie organizacyjnych ram nauczania i udoskonalenie regulacji prawnych, które dziś np. dopuszczają nauczanie języka polskiego w szkołach publicznych, a często nie przewidują możliwości dofinansowania organizacji społecznych, które zajmują się nauczaniem języka.

Można by sądzić, iż podpisany traktat w czytelny sposób określa sytuację języka polskiego jako przedmiotu nauczania w Niemczech. Rzeczywistość przedstawia się jednak inaczej. Z jednej strony mamy niewątpliwie sprzyjające warunki organizacyjno-prawne, z drugiej natomiast — nastawienie środowisk polonijnych, nie zawsze doceniających wartość nauczania języka polskiego. Każdy kraj związkowy rządzi się swoimi prawami i w większości przypadków od zaradności rodziców i organizacji polonijnych zależy efekt pertraktacji z lokalnymi władzami. Nie bez znaczenia jest też postawa tych władz; przykładowo: w Bremen język polski zastał wprowadzony w latach 90. jako język do wyboru, natomiast w Berlinie tamtejsze władze zażądały petycji z minimum 60 podpisami rodziców. I chociaż zebrano ich aż 320, rozmowy nie zostały jeszcze uwieńczone sukcesem...

Dysponuję danymi z czterech krajów związkowych: Hamburga, Bremen, Dolnej

Saksonii i Szlezwiku-Holsztyna. W każdym z tych landów istnieją placówki nauczania języka polskiego, nazywane potocznie szkołkami polonijnymi. Zakładają je Polskie Misje Katolickie, stowarzyszenia polonijne i osoby prywatne. Nauczanie języka polskiego, najczęściej dla dorosłych, prowadzą także Uniwersytety Ludowe (*Volkshochschulen*). Ostatnio chęć zorganizowania kursów języka polskiego zgłosiło Centrum Pedagogiczne w Bremerhaven, które zajmuje się działalnością edukacyjno-integracyjną wśród dzieci i młodzieży pochodzącej z 14 krajów. W tych czterech krajach związkowych istnieje kilkanaście punktów nauczania organizowanych siłami społecznymi, wśród nich 10 szkółek polonijnych prowadzonych przez stowarzyszenia lub prywatnie oraz 6 w Polskich Misjach Katolickich. W 14 szkołach niemieckich język polski jest nauczany jako język obcy, w tym w 4 szkołach na terenie Hamburga, 4 — w Hanowerze, 5 — w Bremie, w 1 szkole w Bremerhaven; a jako język ojczysty — w 23 szkołach (8 — w Hamburgu, 5 — w Bremie, 5 — w Hanowerze, 3 — w Osnabrück, 2 — w Bremerhaven). Liczbowo wyraża się to w tych landach następująco: 930 uczniów uczy się przy Polskich Misjach Katolickich, 220 w pozostałych szkołkach polonijnych. Na lekcje języka polskiego jako języka ojczystego w niemieckich szkołach państwowych uczęszcza 370 dzieci. Nauczanie języka polskiego jako języka obcego obejmuje 240 uczniów w szkołach państwowych i 70 w szkołach katolickich.

Według informacji z 1997 roku, w Uniwersytetach Ludowych w Hamburgu, Bremie i Szlezwiku-Holsztynie uczyło się około 870 osób.

Szkołki polonijne działają w systemie pozaszkolnym. Reakcje władz lokalnych na zamiar ich utworzenia są z reguły pozytywne. Na realizację wniosku i atmosferę temu towarzyszącą mają pewien wpływ wcześniejsze kontakty osób zakładających szkołkę z lokal-

nymi decydentami. Na nieodpłatne udostępnienie sali lekcyjnej musi wyrazić zgodę dyrektor szkoły. W razie potrzeby Konsulat Generalny w Hamburgu udziela poręczenia i wspiera podczas pertraktacji. Zaradny rodzic musi zatem znaleźć szkołę, która wyraziłaby zgodę na tego typu nauczanie, nauczyciela i przynajmniej dziesięcioro dzieci.

W Hamburgu przełom nastąpił w 1999 roku: władze miasta wyraziły zgodę na wprowadzenie języka polskiego do szkół. Wieleletnie wysiłki rodziców i Konsulatu zostały uwieńczone sukcesem, ale czy całkowitym? Niestety, wymagane jest spełnienie wielu warunków: nauka może odbywać się w systemie pozaszkolnym i tylko w szkołach publicznych, w zajęciach nie mogą brać udziału dzieci ze szkół katolickich, musi być minimum 10 dzieci, uczący się nie mogą mieć więcej niż 10 lat.

Przy takiej postawie władz możliwe było stworzenie na początek tylko czterech szkół. Dzisiaj jest ich siedem i pracują w nich — w ramach jednego etatu — dwie nauczycielki. Dzieci nie otrzymują ocen, bo żeby wprowadzić system oceniania, musi być spełniony kolejny warunek: 3 godziny języka tygodniowo, a władze szkolne ograniczyły je do 1,5 godz. Ciągłe prowadzone rozmowy nie przyniosły jeszcze oczekiwanych rezultatów. Niemieccy nauczyciele obawiają się dwujęzyczności uczniów, a poza tym bronią swego szkolnego statusu. Są także problemy natury finansowej. Pamiętając o wielu pozytywnych zjawiskach, zaryzykuję stwierdzenie, że Niemcy nie są dostatecznie otwarci na problem wielojęzyczności. W katolickiej szkole podstawowej, do której uczęszczał mój syn i gdzie przewagę stanowiły dzieci dwujęzyczne, nauczyciele zakazywali porozumiewać się na przerwach w języku polskim. Podczas indywidualnych rozmów z wychowawcą można było usłyszeć: „Czy państwo rozmawiacie w domu po polsku? Namawiam, by dla dobra dziecka przejść na język niemiecki”. Wielu rodziców poddawało się takiej presji.

Do wielojęzyczności podchodzi się też różnie wśród tutejszej Polonii. Stanowi ona dość specyficzne środowisko społeczne. Ja sama nie wyobrażałam sobie przed kilkoma laty, kiedy opowiadałam swojemu synowi bajkę, żeby Czerwonego Kapturka mógł zjeść „Wolf”, Mówiłam „wilk”, a więc inaczej niż matki z wielu rodzin, które przyjechały tutaj na tzw. pochodzenie. Dla tych ludzi było oczywiste, że od pierwszych dni życia dziecka należy rozmawiać z nim wyłącznie po niemiecku. Kiedy po raz pierwszy zamiast lekcji polskiego przeprowadziłam zajęcia z historii, byłam pod wrażeniem słuchających z wypiekami na twarzach dzieci. Padały pytania: „Skąd pani to wszystko wie? Czy mogę pożyczyć do domu atlas? Opowiem to wszystko i pokażę tacie!” Tak, ale tata to wszystko wie...

Rodzice chętnie przyprowadzają swoje pociechy na lekcje polskiego wówczas, kiedy te chodzą jeszcze do czteroklasowej szkoły podstawowej. Później, od piątej klasy, kiedy zaczyna się szkoła średnia, rodzice coraz częściej zadają sobie pytanie, czy ich dzieci dadzą sobie w nich radę i czy sprostają np. wymaganiom programu nauczania języka angielskiego (jest go 5 godz. tygodniowo). Wówczas słyszymy stwierdzenia w rodzaju: „Niech nie mieszają się dziecku języki”. Na szczęście nie jest to zjawisko powszechne. Zauważamy np. rosnące zainteresowanie językiem polskim wśród młodzieży, która może wybrać na maturze zamiast angielskiego język ojczysty. Poza tym od kilku lat widać, iż Polonia niemiecka coraz przychylniej zaczyna odnosić się do kraju swego pochodzenia.

Władze niemieckie nie partycypują w finansowaniu działalności szkółek polonijnych, gdyż nie pozwalają na to przepisy budżetowe. Nie można wspierać z funduszy landowych bądź komunalnych nauczania języków obcych w systemie pozaszkolnym. Jak zatem sobie radzimy? Naukę finansują przede wszystkim rodzice. Odpłatność jest jednak symboliczna, niejednokrotnie uzyskane w ten sposób środ-

ki nie wystarczają nawet na pokrycie kosztów przygotowywanych materiałów do lekcji i przejazdów. W punktach nauczania, które powstały z inicjatywy rodziców, działamy jako wolontariusze. Wiele prac wykonujemy nieodpłatnie organizując liczne imprezy, które zasilają szkolny budżet.

Od 1997 roku uczę języka polskiego w dwóch szkołkach polonijnych. Warunki, w jakich pracujemy, są bardzo trudne zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela. Zmuszają one nauczyciela do ciągłego poszukiwania i odkrywania nowych, innych dróg nauczania.

Ucząc dzieci dwujęzyczne napotykam na wiele trudności: uczniowie są w różnym wieku (co nie zawsze idzie w parze z umiejętnościami), niełatwo dokonać od razu trafnego podziału uczniów na grupy — potrzeba na to czasu, obserwacji i czynnej pracy, ograniczona jest ilość godzin, niejednokrotnie warunki pracy są prowizoryczne, brakuje pomocy dydaktycznych.

To tylko ogólny zarys trudności i problemów, na jakie natrafiają uczniowie i nauczyciel. Specyfika pracy wymusza na nauczycielu stworzenie takich warunków, w których uczniowie nie będą przyswajając sobie przekazywanej wiedzy o języku, ale rozwijając drugi język poprzez rozwój osobowości.

W nauczaniu dzieci i młodzieży w Niemczech bardzo istotne jest jednocześnie kształcenie języka w mowie i piśmie. Codzienny kontakt ucznia z językiem polskim ogranicza się zazwyczaj do rozmów z rodzicami; z rówieśnikami (również tymi dwujęzycznymi) uczniowie porozumiewają się zazwyczaj w języku niemieckim. Dlatego ważną rolę w procesie nauczania-uczenia się odgrywa ciągłe powtarzanie, ćwiczenia. Nauczyciel chcąc stanąć na wysokości zadania, musi opracowywać nieszablonowe bloki lekcyjne. Bardzo istotne staje się kształtowanie samodzielności, dzięki której uczniowie nabywają umiejętność podejmowania decyzji i dokonywania wyborów.

Praca z uczniami dwujęzycznymi jest pewnego rodzaju wyzwaniem. Odmienność wa-

runków wymusza na nauczycielu inne spojrzenie na uczniów. Musi mieć on świadomość i potrzebę takiej pracy, ażeby dzięki językowi jego wychowankowie poznawali świat i swoje w nim miejsce. To przecież drugi język daje możliwość osiągnięcia nowych horyzontów poznania.

Naszą niełatwą pracę wspiera Konsulat Generalny w Hamburgu, który czasami refunduje zakup podręczników, niekiedy przekazuje je bezpłatnie, podobnie jak pomoce dydaktyczne. Dwa razy do roku organizuje spotkania nauczycieli. Jedno z nich wypełniają całodzinne warsztaty doskonalące, prowadzone przez fachowców z Polski — metodyków nauczania języka polskiego, literaturoznawców lub językoznawców. W 1999 roku warsztaty takie prowadzili dr Zofia Agnieszka Kłakówna i dr Waldemar Martyniuk. Tematem była wielojęzyczność z perspektywy glottodydaktycznej oraz metodyka pracy z podręcznikiem. Zofia A. Kłakówna zaprezentowała serię nowoczesnych podręczników „*To lubię!*” i doradzała, jak korzystać z tekstów źródłowych. Takie spotkania są dla nas nauczycieli bardzo cenne. Niestety, ze względu na skromne możliwości finansowe nie można organizować ich częściej. Bardzo pomocne w naszej pracy są również letnie kursy organizowane w Polsce przez MENiS. Osobiście rozpoczynałam taką letnią edukację na kursie dla nauczycieli uczących języka polskiego za granicą w dzisiejszej AP w Krakowie, z którego wyjechałam z nowym bagażem wiedzy i mnóstwem pomysłów na kolejny rok pracy. Takie formy doskonalenia są bardzo popularne wśród nauczycieli, z przykrością więc przyjmujemy fakt tak wielkiego okrojenia proponowanych jeszcze w zeszłym roku kursów. Dla wielu z nas jest to jedyna możliwość podnoszenia kwalifikacji zawodowych.

Chcąc podkreślić duży wkład uczniów w naukę języka i zachęcić ich do dalszej pracy, staram się również przygotowywać różne imprezy. Przed trzema laty na Festynie Polonijnym zorganizowaliśmy wraz z dziećmi i ich rodzicami sprzedaż książek i zabawek. Dochód przeznaczyliśmy na wycieczkę do Polski. W ubiegłym roku znalazłszy sponsorów („Wspólnota Polska” i Konsulat Generalny w Hamburgu), zorganizowałam imprezę dla wszystkich powstałych z inicjatywy rodziców punktów nauczania. Wszyscy bawili się doskonale podczas występów szczecińskiego kabaretu „KIOTO”. Jedna z niemieckich szkół udostępniła nam swoją aulę, w podziękowaniu dla wszystkich uczniów tej szkoły zaśpiewał w styczniu tego roku dziecięco-młodzieżowy zespół z Polski. Dzieci niemieckie zgotowały artystom owacje na stojąco. Natomiast w tym roku planujemy udział w Festynie Polonijnym. Chcielibyśmy zaprezentować się osobiście i zachęcić wszystkich do napisania dyktanda.

Pracując z uczniami dwujęzycznymi nauczyciel musi uwzględnić ich obcojęzyczne środowisko. Pomimo że nasi uczniowie mają Polskę „na wyciągnięcie ręki”, wielu z nich odwiedza ją sporadycznie. Zdarza się często, że młodzież urodzona w Polsce albo w ogóle nie mówi po polsku, albo bardzo słabo. Nie wszyscy rodzice są bowiem świadomi roli, jaką mają w tym względzie do spełnienia. Optymizmem jednak napawa fakt, iż mimo tych wszystkich trudności język polski staje się coraz bardziej popularny zarówno wśród mających polskie korzenie, jak i wśród Niemców, którzy z różnych powodów podejmują jego naukę.

Ewa Wiśniewska-Cieciorowska

„Uszczęśliwianie na siłę” polskich dzieci na Litwie

Polskie szkolnictwo na Litwie ma głębokie korzenie, własną historię i niejedną powód do dumy. Od wielu lat wszystkie przedmioty były wykładane w języku ojczystym, a język polski cieszył się należyty szacunkiem. Polskie szkoły potrafiły pomyślnie przetrwać nawet czas stagnacji.

Obecnie sytuacja w polskiej oświacie jest dosyć trudna zarówno pod względem finansowym, jak i organizacyjnym. Minister oświaty Litwy sugeruje, że dziecko idące do polskiej szkoły pozbawia się możliwości dostatecznej nauki języka litewskiego i że w związku z tym będzie miało trudności z integracją społeczną. Dlatego powstał projekt, aby w polskich szkołach uczniowie klas 11–12 uczyli się wszystkich przedmiotów z litewskich podręczników, a egzamin z języka polskiego — ojczystego był egzaminem do wyboru. Oczywiście jest, że uczeń chętnie korzysta z możliwości zmniejszenia liczby zdawanych egzaminów. W tej konkretnej sytuacji konsekwencje są chyba łatwe do przewidzenia. Obniży się ranga języka polskiego, który znajdzie się w grupie przedmiotów fakultatywnych.

We wszystkich polskich szkołach na Litwie, zarówno w miastach, jak i na wsi uczniowie już od klas pierwszych uczą się z powodzeniem języka litewskiego. Absolwenci polskich szkół dobrze zdają egzaminy państwowe i z powodzeniem uzyskują indeksy różnych uczelni.

Ponieważ litewskie władze oświatowe wyraziły szczególne zaniepokojenie nauczaniem języka litewskiego w szkołach rejonowych, zaproponowano ministrowi, by osobiście zapoznał się z sytuacją polskich szkół w rejonie wileńskim. W rezultacie minister odwiedził szkołę średnią im. J. Śniadeckiego w Solecznikach. Interesowało go przede wszystkim, jak dzieci szkoły polskiej radzą sobie z językiem urzędowym. Mer rejonu solecznickiego Józef Rybak przypominał, że kilka

lat temu administracja samorządu wystąpiła z inicjatywą, aby języka litewskiego uczyć w polskich przedszkolach i szkołach od klasy pierwszej. Ministerstwo oświaty sprzeciwiło się temu. Jednak mimo oporów urzędników, w polskich szkołach samorządowych uczniowie klas pierwszych uczą się języka litewskiego, co daje dobre wyniki.

Podczas wizyty minister Algirdas Monkeviczius rozmawiał z uczniami drugiej klasy. Dzieci poprawnym językiem litewskim opowiadały swobodnie o swoim życiu szkolnym. Zarówno on, jak i towarzyszące mu osoby byli zaskoczeni umiejętnościami dzieci. W takim samym mniej więcej stopniu, jak faktem, że ministerialni urzędnicy sprzeciwiają się właściwej inicjatywie administracji samorządu („Kurier Wileński” 30 sierpnia 2001 r.).

Liderzy Akcji Wyborczej Polaków na Litwie, Związku Polaków na Litwie i „Macierzy Szkolnej” nieustannie protestują przeciwko widocznej „dyskryminacji polskiego szkolnictwa”.

Ostatnio wiele zamieszania powstało wokół niektórych „Założeń polskiego szkolnictwa”. Przewidują one, że uczniowie polskich szkół ze starszych klas (11–12 klas) będą musieli uczyć się wszystkich przedmiotów z podręczników w języku litewskim. Algirdas Monkeviczius tłumaczy, iż władze oświatowe jedynie zalecały korzystanie z podręczników litewskich. Ale w sytuacji, kiedy podręczniki w języku polskim dla tych klas nie są wydawane, uczniowie nie mają wyboru. Pojawił się także problem ze zdawaniem egzaminu maturalnego z języka polskiego. Od wielu lat ów egzamin był obowiązkowy i nikomu nie było przeszkadzało. Jednak już trzeci rok egzamin ten obowiązkowy nie jest, a o jego zdawaniu decydują rady szkół. Kontrowersje wokół obowiązkowej matury z języka polskiego minister określił jako „problem natury pedagogicznej”, stwierdzając: „Jako minister nie mogę wydać rozporzą-

dzienia nakazującego wprowadzenie egzaminu z języka polskiego na maturze, bowiem takie rozporządzenie kolidowałoby z założeniami ustawy zasadniczej i mogłoby być zaskarżone w sądzie (...) w roku bieżącym o obowiązkowości egzaminu z języka polskiego będą decydowały rady szkolne, ale w przyszłości — sam uczeń. To jest demokratyczne założenie, dzisiaj bowiem, kiedy decyzję podejmuje rada szkoły, do ministerstwa docierają sygnały, że uczniowie nie są zapraszani na jej posiedzenia albo wymusza się na nich powzięcie decyzji o składaniu obowiązkowego egzaminu z języka polskiego, motywując to patriotyzmem" („Kurier Wileński” 14 marca 2002 r.).

Takie stanowisko wywołało ogromne oburzenie wśród miejscowych Polaków. Założenia oświaty mniejszości narodowych nie były konsultowane z przedstawicielami polskiej społeczności. Mniejszości narodowe zamieszkujące Litwę uznały te założenia za pogwałcenie praw człowieka i przejaw dyskryminacji. Po wielu bezskutecznych działaniach dyplomatycznych Akcja Wyborcza Polaków na Litwie postanowiła zorganizować protest — wiec pod budynkiem parlamentu Litwy. Na wiec przybyły 3 tysiące mieszkańców Wileńszczyzny. Ludzie przyszli, by bronić szkolnictwa polskiego, a ponadto zmanifestować swe oburzenie w związku z karygodnym opóźnianiem się zwrotu ziemi. „Przybyłem tutaj, bo w polskiej szkole uczy się mój syn. Chcę, żeby ukończył tę szkołę w języku polskim, a nie tak, jak planują zrobić ministrowie od szkolnictwa po litewsku” — mówił mieszkaniec Miednik (rejon wileński) — „Mój syn uczy się dobrze, dobrze zna język litewski i wcale nie ma potrzeby go w taki kłamiwy sposób »integrować«” („Kurier Wileński” 16–18 marca 2002 r.). Wśród protestujących byli nauczyciele i rodzice uczniów z wielu szkół wileńskich oraz rejonów.

Zebrani gorącymi oklaskami nagrodzili przemówienia Waldemara Tomaszewskiego, prezesa Akcji Wyborczej Polaków na Litwie, który jeszcze raz podkreślił, że wszystkie środki

zmierzające do zachowania *status quo* szkolnictwa polskiego na Litwie zostały wyczerpane, dlatego akcja protestacyjna stała się koniecznością. „Jeżeli nie przyniesie ona pozytywnych rezultatów, zaapelujemy do organizacji międzynarodowych” — powiedział prezes AWPL. Zebrani przyjęli rezolucję w sprawie oświaty i zwrotu ziemi, a także wystosowali list do prezydentów obu krajów oraz innych wysokich władz Litwy i Polski („Kurier Wileński” 16–18 marca 2002 r.).

Litewska prasa doszukała się w mityngu tła politycznego. Przewodniczący litewskiego parlamentu Arturas Paulauskas stwierdził, że w taki sposób niektórzy politycy usiłują uzyskać poparcie potrzebne w karierze politycznej. Paulauskas nie widzi żadnych problemów w związku z funkcjonowaniem szkolnictwa polskim na Litwie. Uważa, że każdy uczeń ma prawo decydować, czy zdawać egzamin maturalny z języka ojczystego („Lietuvos Rytas” 16 marca 2002 r.).

Posel na Sejm Jan Mincewicz nie krył oburzenia: „My nie potrzebujemy, żeby na siłę nas uszczęśliwiano. Ze szkół polskich procent wstępujących na wyższe uczelnie jest bardzo wysoki. Średnio z polskich szkół wstępuje na wyższe studia 50 procent z ułamkiem. Uważam, że konsekwentnie od 1988 roku jest realizowana strategia likwidowania polskiego szkolnictwa. Został pogwałcony Traktat polsko-litewski, który zapewnia Polakom nauczanie w języku ojczystym. W ten sposób narusza się konwencję międzynarodową. Uczniowie polskich szkół 11–12 klas są zmuszeni uczyć się prawie wszystkich przedmiotów z litewskich podręczników. Tu zostały pomyłone pojęcia integracji i asymilacji, a zmuszanie i rekomendacja także nie są synonimami. Założenia muszą być zmienione!” (program telewizyjny „Co słyszać” z 28 lutego 2002 r.). Pozostaje tylko mieć nadzieję, że w końcu ta długo przeciągająca się sprawa zakończy się pomyślnie dla obu stron.

Halina Stankiewicz

Jak rekrutowano matematyków

Kiedy „Konspekt” ukaże się drukiem, trwać będzie rekrutacja na rok akademicki 2002/2003. Chciałbym podzielić się pewnymi informacjami i refleksjami związanymi z rekrutacją na kierunek matematyka w naszej uczelni w roku ubiegłym.

W całej Polsce o przyjęcie na wspomniany kierunek (w uczelniach państwowych) ubiegało się 10 446 kandydatów (wg „Gazety Wyborczej” z 20 II 2002). Trudno ocenić, ilu z nich marzyło o studiach na tym właśnie kierunku, a ilu traktowało go jako rezerwową. Liczba ta jest bardzo duża, zważywszy na to, że studia matematyczne do łatwych nie należą (i chyba za takie nawet nie uchodzą) i wymagają tak zwanych „predispozycji”.

Najwięcej chętnych na studia dzienne zgłosiło się na Uniwersytet Warszawski, co specjalnie nie dziwi, jeśli wziąć pod uwagę pozycję i wielkość tej Uczelni. Na drugim miejscu uplasowała się krakowska AP, gdzie na studia dzienne zgłosiło się 607 kandydatów. To wielkie zainteresowanie naszym kierunkiem miało z pewnością różne przyczyny, a niewątpliwie jedną z nich były odmienne niż we wcześniejszych latach zasady rekrutacji.

Specyfika kierunku

Zasady rekrutacji na dany kierunek studiów wiążą się z jego specyfiką. Abiturient, który właśnie zakończył kurs szkolnej matematyki, zdał maturę z tego przedmiotu, a przy tym interesuje się naukami ścisłymi — nie powinien mieć kłopotu z podjęciem studiów matematycznych. To jednak tylko teoria. Już Platon twierdził, że kształcąc młodzież dla potrzeb idealnego państwa należy ją uczyć po pierwsze geometrii. Przez lata matematyka była i w Polsce jednym z najważniejszych przedmiotów szkolnych. Jednak w ostatnich latach zniesiono obowiązek zdawania tego przedmiotu na maturze, zredukowano liczbę godzin i zakres treści programowych, co spowodowało spadek wymagań stawianych uczniom. Paradoksalnie, chyba tu należy upatrywać dość dużej „popularności” naszego kierunku postrzeganego być może jako dość łatwy. Niestety, bardzo często zainteresowanie kierunkiem nie jest uzasadnione odpowiednim przygotowaniem, a co gorsza — predispozycjami intelektualnymi kandydata. Tymczasem różnica między

matematyką szkolną a wyższą zawsze była, a teraz jest tym bardziej, ogromna. Nie mniejsza niż między matematyką w szkole średniej a rachunkami w pierwszej klasie szkoły podstawowej.

Oczywiście, jest naszym obowiązkiem odpowiednie dostosowanie programu, sposobu prowadzenia zajęć i sprawdzania nabytych wiadomości — zwłaszcza na pierwszym roku studiów — do możliwości studentów i poziomu wiedzy, którą wynieśli ze szkoły. Działania te nie są w stanie zmienić typowego rozwoju sytuacji: choć nie podlega to żadnym ustaleniom, po pierwszym roku, a zwłaszcza po pierwszym semestrze liczba studentów drastycznie obniża się. Każdy, kto prowadził zajęcia, spotkał się ze studentami, którzy w żaden sposób nie są sobie w stanie ze studiami poradzić. Po prostu wybrali niewłaściwy dla siebie kierunek. Strata roku to nie jest tragedia, ale jednak jakaś porażka. Porażka, której można było uniknąć próbując jeszcze w szkole zdobyć się na kontakt z matematyką lub z osobami, które mogłyby pomóc w podjęciu decyzji. Trudno właściwie ocenić swoje matematyczne umiejętności wyłącznie na podstawie obserwacji poczynionych na lekcji w szkole. Wydaje mi się, a opieram to na obserwacji zarówno studentów pierwszego roku, jak i młodzieży licealnej (i to tej wykazującej zainteresowanie matematyką), że matematyka staje się w szkole przedmiotem, w trakcie którego uczniowie mają wyuczyć się pewnych pojęć, wykonywania określonych czynności i algorytmów bez, najistotniejszych w matematyce, wyjaśnień czemu to wszystko służy i dlaczego tak funkcjonuje. Jest znamienne, że dla wielu uczniów czy studentów najbardziej niezrozumiałe i nie lubiane są zadania zaczynające się od słów „udowodnij, że...”. A przecież matematyka nie opiera się na „poglądach” — nie ma twierdzeń bez ich dowodów.

Sam kiedyś podejmowałem decyzję o wyborze kierunku studiów. Mimo że kończyłem klasę profilowaną, a przy tym poszerzałem swoją wiedzę w tym kierunku, wcale nie byłem pewny swoich

możliwości. Pamiętam mocne zderzenie z matematyką uniwersytecką i szybko malejącą liczebność mojej grupy. Wśród kandydatów na nasze studia pojawiają się czasem osoby z oceną „2” z matematyki na świadectwie (w skali od 1 do 6). Większość nie przyznaje się do rozwijania zainteresowań wykraczającego poza lekcje w szkole, nie wspominając już o kontakcie z literaturą matematyczną (choćby popularnonaukową).

Egzamin wstępny

Na większości uczelni o przyjęciu na studia matematyczne decyduje egzamin wstępny. Spełnia on głównie rolę bariery przed podjęciem nauki przez osoby zupełnie do tego nieprzygotowane. Zdanie egzaminu, w praktyce, gwarantuje przyjęcie na nasze studia. Dwa lata temu, mimo powtórzonej rekrutacji, nie udało się nam wypełnić limitu miejsc. Kandydatów było wprawdzie więcej, ale nie zdołali oni osiągnąć ustalonego (na bardzo niskim poziomie) minimum. To doświadczenie wymusiło pewne zmiany w systemie rekrutacji w roku ubiegłym. Pozostawiając tradycyjny egzamin pisemny, wprowadziliśmy dość szeroki system zwolnień z tego egzaminu. Dotyczył on tych, którzy przystąpili do matury pisemnej i ustnej z matematyki i uzyskali z tych egzaminów oceny co najmniej dobre. Zwolnienie dotyczyło wszystkich typów szkół i profili klas. Celowo nie został podany żaden limit zwolnionych. Wiadomo, że kandydaci na studia składają podania na różne kierunki, chcąc zapewnić sobie miejsce na studiach także w razie niedostania się na ten wybrany (zwłaszcza jeśli bardzo trudno się na niego dostać). Jest to zrozumiała praktyka. Przy tym niepowodzenie w dostaniu się na obleganą np. informatykę wcale nie świadczy o złym przygotowaniu do naszych studiów. Stworzony system miał zachęcić również i takich kandydatów (na ogół legitymujących się bardzo dobrymi wynikami z matury), gwarantując im pewne miejsce na pokrewnym kierunku.

Zainteresowanie przerosło nasze oczekiwania. Zamiast 150 czy 200 kandydatów jak w latach ubiegłych, zgłosiło się ich przeszło 600, z czego 539 spełniało kryteria przyjęcia bez egzaminu. Dodatkowo, spośród 66 przystępujących do egzaminu, wymagane minimum uzyskało 18 osób.

Pierwszy semestr

Stanęliśmy wobec konieczności przyjęcia tak dużej liczby studentów. Jak należało się spodziewać, część

spośród przyjętych nie dokonała wpisu (w lipcu zapisało się 420 osób), część zrezygnowała już po jego dokonaniu (stan na 1 października: 389 studentów), a część nie stawiała się na zajęcia bądź zrezygnowała w pierwszych dniach (można przyjąć, że faktycznie rozpoczęło naukę 346 studentów). Jak wynika z cytowanych już danych „Gazety Wyborczej” przyjęliśmy na nasz kierunek zdecydowanie najwięcej kandydatów w całym kraju. Ta sytuacja miała swoje dobre i złe strony. Oczywiście pojawiły się trudności organizacyjne, konieczność podwójnych wykładów i ćwiczeń prowadzonych w 14 grupach o zwiększonej liczebności.

Jak poradzili sobie studenci? Pierwszy semestr zaliczyli 134 osoby (mniej więcej co trzecia, odnosząc to do stanu z 1 października). Zdecydowanie lepiej wypadli przyjęci w wyniku egzaminu: pozostało ich 56%, podczas gdy spośród zwolnionych tylko 32%. Jak nietrudno zgadnąć, najmniej kłopotu z utrzymaniem się na studiach mieli „szóstkowicze”. Pozostało ich 78% (część z nich nie zgłosiła się na zajęcia). „Piątkowicze” poradzili sobie w 38%, a „czwórkowicze” zaledwie w 18%. Pisząc ten artykuł nie mogę jeszcze powiedzieć, jak studenci ci przejdą przez sesję letnią. Ale można przewidzieć, że liczebność na przyszłorocznym II roku będzie nieporównanie większa niż na obecnym i będzie odpowiadać naszym możliwościom i zamierzeniom. To jest dobra strona opisanej sytuacji.

Jaka rekrutacja?

Doświadczenia zdobyte w roku ubiegłym były podstawą do tworzenia zasad rekrutacyjnych na rok 2002/2003. Nie wchodząc zbyt wiele w szczegóły, można powiedzieć, że utrzymujemy pisemny egzamin wstępny z jednoczesnym systemem zwolnień z niego na podstawie wyników matury. Kryteria stosowane przy zwolnieniach zostają jednak nieco zaostrzone, a w razie zgłoszenia się zbyt wielu spełniających je kandydatów ranking ocen decyduje o przyjęciu najlepszych i skierowaniu pozostałych na egzamin. W ten sposób gwarantujemy też miejsca dla zdających egzamin. Opisana sytuacja skłania do pewnych refleksji. Co lepsze? Czy stawianie bariery w postaci egzaminu, który odpowiednio dopracowany (może dwuetapowy) i trudny pozwoli dostać się na nasze studia nielicznym, ale za to będzie w znacznym stopniu gwarantował, że kandydat „nadaje się” na nie i ma duże szanse

by je ukończyć? A może właśnie złagodzenie kryteriów przyjmowania, odwoływanie się do wyników matury, przygotowanie się na bardzo liczny pierwszy rok i traktowanie okresu pierwszego semestru w pewnym sensie jako „przedłużonego egzaminu wstępnego”? Ta druga opcja, oprócz tego, że zwiększa zainteresowanie kierunkiem, może też niektórym stworzyć szansę na uzupełnienie swego przygotowania do studiów. Trzeba też jednak pomyśleć i o tych, którzy tej szansy nie będą w stanie wykorzystać, angażując się na okres dużo dłuższy niż kilkugodzinny egzamin wstępny. Co ciekawe, trzy czwarte studentów, którzy zaliczyli pierwszy semestr (zdecydowana większość spośród nich nie zdawała egzaminu wstępnego) opowiada się za kwalifikującym do studiów egzaminem jako podstawą rekrutacji.

Co wiemy o naszych studentach?

Na koniec chciałbym podać wyniki małej ankiety przeprowadzonej wśród studentów I roku, obejmującej tych, którzy zaliczyli pierwszy semestr. W ankiecie wzięło udział 111 studentów (83% całego roku), w tym 5 (z 10) przyjętych w wyniku egzaminu wstępnego. Ponad połowa (55%) studentów stwierdza, że decyzyję o wyborze naszego kierunku podjęła niezależnie od formy rekrutacji. Pozostali prawdopodobnie nie studiowaliby u nas, gdyby musieli zdawać egzamin: dla 15% o wyborze przesądziły właśnie zasady rekrutacji, a 29% ubiegało się o przyjęcie na inne uczelnie (w tym 6% na ten sam kierunek). Informacje o naszych studiach i o zasadach rekrutacji studenci uzyskiwali bezpośrednio na Uczelni (65%), w szkołach (24%), z internetu (23%) oraz od kolegów, znajomych, rodziców itp. (16%). Dla blisko połowy studentów (48%) wyobrażenia o studiach pokryły się z zastaną rze-

czywistością, dla dalszych 7% rzeczywistość ta okazała się nawet lepsza od wyobrażeń. Pozostali są, mniej lub bardziej, rozczarowani. Na czym mogli opierać swoje wyobrażenia? Dla ponad połowy (52%) kontakt z matematyką ograniczał się wyłącznie do lekcji matematyki, 40% brało udział w dodatkowych zajęciach (kółka, odczyty), 10% startowało w konkursach bądź olimpiadach. Do regularnego kontaktu z czasopismami matematycznymi, literaturą popularnonaukową, podręcznikami z matematyki wyższej itp. przyznało się zaledwie 3% studentów. Pamiętajmy, że mówimy tu tylko o tych, którym udało się zaliczyć pierwszy semestr.

Czego oczekują po studiach, które podjęli na tym kierunku i na tej Uczelni? Jedna osoba przyznała, że nie jest zainteresowana ani studiowaniem matematyki, ani zdobywaniem przygotowania nauczycielskiego, a interesuje ją jedynie samo studiowanie na jakimkolwiek kierunku i chęć zdobycia wyższego wykształcenia. Na szczęście tej deklaracji nie można uznać za typową. 17% studentów pragnęłoby zdobyć wyłącznie wykształcenie matematyczne (przygotowanie do pracy w szkole traktując jako cel uboczny lub nie interesując się tym w ogóle). 26% zadeklarowało, że zależy im głównie na dobrym przygotowaniu do podjęcia pracy nauczyciela matematyki (poznanie matematyki wyższej traktując jako cel uboczny lub w ogóle dla nich nie istotny). Większość (56%) spodziewa się uzyskać zarówno solidne wykształcenie matematyczne, jak i dobre przygotowanie merytoryczne i praktyczne do pracy w zawodzie nauczyciela matematyki. Szczęśliwie, zdanie większości studentów pokrywa się z naszymi intencjami związanymi z kształceniem na naszym kierunku.

Jacek Chmieliński

Krakowska AP w internecie

Chociaż internet pojawił się w Polsce już dobre 7 lat temu, jego popularność, pomimo niezaprzeczalnych zalet, jest nadal niewielka. W czasie, gdy w Europie Zachodniej jest on szeroko dostępny i niemal tak powszechny jak telefon, w Polsce uważany jest za wyznacznik luksusu. Co za tym idzie, ceny również pozostają na poziomie nieosiągalnym dla przeciętnego Polaka. Ostatnio zaczyna się to zmieniać dzięki przedsiębiorczości polskiej młodzieży, która zdobywając uniejętności w dziedzinie IT (*Internet Technologies*), zakłada tak zwane „sieci osiedlowe”, które, pomimo że z prawnego punktu widzenia nielegalne, pod względem dostępności i ceny biją na głowę wszystkie usługi oficjalnych providerów. Nie zmienia to jednak faktu, że bardzo znikomy procent polskiego społeczeństwa korzysta z sieci nie częściej niż raz na tydzień. Jeśli wyłączymy ze statystyki młodzież, to liczby będą zatrważająco małe. Sytuacji nie ratują nawet mnożące się ostatnio kafejki internetowe — pomijając wysokie ceny, nie wolno nie zauważyć, że korzystanie z internetu w takiej kawiarience najczęściej sprowadza się do gier lub rozmów „na chatkach” i w sieci IRC.

Ograniczona dostępność internetu w Polsce powoduje niskie zainteresowanie tym medium jako środkiem reklamy i promocji. Status luksusu winduje ceny usług związanych z IT, co z kolei jest przyczyną ubogiego wyglądu polskiej strefy internetowej — witryny WWW, najczęściej wykorzystywana przez internautów usługa internetu, bardzo rzadko cieszą się szlifem profesjonalizmu, właśnie z powodu wysokich cen, które naliczają sobie firmy zajmujące się projektowaniem i wykonywaniem tychże. Po przeprowadzeniu kalkulacji kosztów takiego serwisu i po zestawieniu ze statystykami dostępu społeczeństwa do internetu często okazuje się, że taka reklama będzie nieopłacalna. Dlatego tworzeniem witryn zajmują się najczęściej półprofesjonalni web-designerzy, którym nierzadko daleko do perfekcji.

Jeżeli ktoś decyduje się na stworzenie serwisu WWW, to z nadzieją, że zawarte na w nim informacje dotrą do adresatów. Jednak aby witryna była odwiedzana, nie wystarczy sama jej obecność w internecie — musi ona spełniać szereg podstawowych wymagań

Po pierwsze musi zawierać informacje, które zainteresują użytkownika i będą mu w jakiś sposób potrzebne. To kluczowy element tworzenia każdego serwisu, często bagatelizowany i pomijany jako oczywisty. Nie jest to jednak takie proste — bardzo często stwierdzenie „dużo informacji” nie oznacza „potrzebnych informacji”. Na tym etapie powinniśmy dokonać wyboru informacji, którymi chcemy przyciągnąć użytkownika na naszą stronę. Umieszczanie „wszystkiego, co mamy” nie jest dobre, gdyż użytkownik zmuszony do szukania najistotniejszych danych wśród setek innych, może i nie całkiem bezużytecznych, ale na pewno nie najważniejszych w jego pierwszym kontakcie ze stroną, zniechęci się do poszukiwań. Czas użytkownika należy szanować jak swój własny.

Po drugie, taki serwis jak witryna uczelniana musi być dostępny dla większości użytkowników obecnych w sieci. Oznacza to, że nie może się składać z dużej ilości elementów graficznych. Z dwóch przyczyn: po pierwsze wielu użytkowników korzysta z modemu, a duże pliki graficzne zdobiące naszą stronę będą spowalniały i tak nie najszybszą transmisję danych, co spowoduje wydłużenie czasu, który użytkownik będzie musiał stracić na odnalezienie informacji; po drugie — nadal wielu użytkowników korzysta z terminali tekstowych — dla nich informacje muszą być dostępne właśnie w formie tekstu. W przeciwnym razie informacja może stać się dla nich nieczytelna.

Po trzecie, wygląd naszego serwisu pełni dwójną funkcję — stanowi wizytówkę naszej solidności oraz pomaga użytkownikowi odnaleźć niezbędne informacje. Zastanówmy się więc, jak to się odnosi do poprzedniego punktu o rozmiarach serwisu i jego szerokiej dostępności? Czyż najładniejsze strony, jakie widzieliśmy, to nie są strony wykonane w technologii Flash, z animacją, kolorową grafiką, zdjęciami? Niewątpliwie. Jednak strona Akademii to ani pokaz mody, ani agencja reklamowa. Wygląd strony ma służyć jako przewodnik dla użytkownika — umilić mu czas spędzony na stronie i pomóc w odnalezieniu pożądaných informacji. Myli się ten, kto sądzi, że strona ciesząca oko to strona nasyciona grafiką. Wiele stron nieumiejętnie przeladowanych grafiką

odstrasza użytkowników, podczas gdy strony z ubogą szatą graficzną, lecz zaprojektowane w ciekawy i niebanalny sposób, cieszą się niesłabnącą popularnością.

Z trzecim punktem ściśle powiązany jest punkt czwarty, a mianowicie sposób nawigacji po stronie. Najważniejsza jest przejrzysta, intuicyjna konwencja, która będzie prowadziła użytkownika przez cały serwis aż do momentu, w którym odnajdzie on wszystkie poszukiwane informacje.

Jak zatem wygląda Akademia Pedagogiczna w Krakowie widziana w perspektywie przeglądarki internetowej? Wiadomo, że pierwsze wrażenie jest bardzo ważne w kontaktach nie tylko z ludźmi, ale w ogóle ze wszystkimi przejawami ludzkiej twórczości. Niestety, pierwsze wrażenie nie pozostawia złudzeń — strona wygląda na zaprojektowaną 5 lat temu i nie odnawianą od momentu umieszczenia w sieci. O nowych technologiach nie będę pisał, gdyż jak już ustaliliśmy, strona powinna być dostępna szerokiej rzeszy użytkowników; jednak uzupełnienie jej o arkusze stylów (ang. *style sheets* — instrukcje pozwalające nadać tekstowi pożądany wygląd z wykorzystaniem pełnej gamy krojów czcionek, kolorów oraz innych atrybutów w stylu wyrównywania, pozycji, wcięć etc.) lub delikatne elementy graficzne spajające zawarte informacje w niejake ramy na pewno nie wpłynęłoby na pogorszenie jej dostępności. Język html jest wystarczająco bogaty, by można sobie było poradzić z konstrukcją przejrzystego i ładnego serwisu bez uciekania się do bardziej zaawansowanych i mniej dostępnych technologii.

Również użycie grafiki, która jest na stronie, powinno być bardziej staranne. Wspomnę przykładowo logo Akademii Pedagogicznej na podstronie „Uczelnia” — poszarpane, przez co nieostre i nieczytelne, sprawia wrażenie umieszczonego „od niechcienia”, tak „aby coś tam było”, bez troski o poczucie estetyki użytkownika.

Choć na pierwszy rzut oka strona sprawia wrażenie nieskomplikowanej, wręcz banalnie prostej, to po chwili poszukiwań można poczuć się zagubionym — czym różni się „WWW” od „Nasze strony” i dlaczego znajdujemy odnośnik do Studentckiego Biura Pośrednictwa Pracy na tej samej stronie co odnośnik do listy providerów internetu w Polsce? I dlaczego licząc na znalezienie podstron wydziałów w sekcji „Nasze strony”, poszukujący zostaje skierowany na stronę „Uczelnia”? Odpowiedź jest prosta: nawigacja po witrynie jest zaprojektowana w sposób nieintuicyjny. Sprawia wrażenie,

że w miarę rozbudowy strony nowe elementy były dodawane „na siłę” do istniejącej już struktury bez wprowadzania jej koniecznych zmian. O ile doświadczony użytkownik szybko polapie się w strukturze serwisu i po kilku minutach będzie się płynnie po nim poruszał, to ktoś, kto nigdy nie siedział przy komputerze dłużej niż 10–15 minut w tygodniu, będzie miał poważne problemy z dotarciem do informacji. Należy odpowiedzieć sobie na pytanie, czy Uczelnia jest zainteresowana promocją wśród ludzi nie mających sporego doświadczenia w użytkowaniu internetu i stosownie do odpowiedzi przeprojektować sposób poruszania się po serwisie.

Cieszy natomiast, że w całej głównej części serwisu zachowano konsekwencję w strukturze, szacie graficznej i sposobie nawigacji. Jeśli już przebrniemy przez niezbyt przejrzystą konstrukcję strony głównej, to na każdej kolejnej stronie wiemy, gdzie znajdują się odnośniki, gdzie tekst i jak przenieść się tam gdzie chcemy jeszcze przed otwarciem strony. To bardzo ułatwia poruszanie się i w konsekwencji ułatwia dostęp do informacji.

Zupełnie odmiennie przedstawiają się podstrony poszczególnych wydziałów. Jeżeli nasz wirtualny użytkownik-maturzysta zapoznał się już ze strukturą strony, uzyskał informacje na temat warunków przyjęcia na studia, to kolejnym krokiem będzie odwiedzenie strony wybranego wydziału. Klika na odnośnik i spotyka go przykra niespodzianka — każda strona wydziału ma swoją własną organizację, indywidualną szatę graficzną, wreszcie swój sposób nawigacji. Jeżeli przez chwilę nasz użytkownik cieszył się z tego, że zrozumiał jak poruszać się po stronie Akademii, to znowu ocknął się na nieznanym terytorium, które musi odkryć od nowa.

O ile rozbieżności w kolorystyce i układzie strony można jeszcze przeboleć, to już zmiany w organizacji informacji są poważnym problemem. Jeżeli na jednej podstronie wykaz pracowników uzyskujemy klikając na logiczny wybór: „Pracownicy”, to na innej będzie to odnośnik „Katedra”, a jeszcze gdzie indziej odnalezienie listy wykładowców w ogóle nie jest możliwe. Każda strona ma nie tylko odmienny wygląd, ale jeszcze rządzi się własnymi prawami organizacji i nawigacji; jak więc można mówić o skutecznym poszukiwaniu informacji, gdy co kilka minut użytkownik zmuszony jest zmieniać sposób przeprowadzania poszukiwań?

Co znamienne, podstrony wydziałów wpływają negatywnie na efekt „kompatybilności” uzyskany

w głównej części serwisu. O ile strona główna będzie czytelna praktycznie na każdym komputerze, to niektóre podstrony wylamują się z tego kanonu poprzez stosowanie sporej ilości grafiki, ramek czy też dynamicznej swartości. Pojawia się pytanie o słuszność utrzymania przesadnej prostoty strony głównej, jeżeli dotarcie do bardziej szczegółowych informacji i tak będzie wymagało użycia co najmniej przeglądarki graficznej.

Rozbieżności w witrynach poszczególnych wydziałów to niestety nie wszystko. Również na poszczególnych podstronach znajduje się sporo luk i przeoczeń. Nawet pomijając pozostające przez kilka dni błędy typu 404 „Strony nie znaleziono”, to nie da się nie zauważyć różnic w prezentacji poszczególnych pracowników naukowych. O ile pusta strona w wypadku magistra albo doktoranta nie razi, to brak informacji o profesorze lub doktorze habilitowanym rodzi podejrzenie, że tak naprawdę to nie ma o nich co napisać. Brak standaryzacji w tym zakresie może być nie tylko rażący dla sanych zainteresowanych, ale również wpływa na ogólny sposób postrzegania instytutu jako komórki niezorganizowanej i niezbyt zainteresowanej własną promocją.

Wydaje się również, że Akademia zbyt słabo promuje osiągnięcia własnych pracowników, co samo przez się mogłoby podnieść jej prestiż. Tylko dzięki szczęśliwemu trafowi, w trakcie przeglądania zasobów witryny Instytutu Filologii Polskiej odnalazłem przy nazwisku dr. Romana Mazurkiewicza adres jego serwisu *Staropolska on-line*. Po drugiej stronie odnośnika znalazłem bardzo dobrą stronę poświęconą literaturze i kulturze staropolskiej, zawierającą spore ilości informacji podanych w przystępny i interesujący sposób. Druga jego strona — *Meliton. Mediewistyka Literacka on-line* — to bardzo bogaty zbiór odnośników do źródeł mediewistycznych niemal na całym świecie. Oba serwisy są bardzo pomocnymi narzędziami w pracy każdego zain-

teresowanego dawną literaturą, kulturą i nie tylko. Smuci jedynie fakt, że gdyby nie szczęśliwy traf, nigdy bym tych stron nie znalazł, a gdybym nawet na nie trafił, na pewno nie powiązałbym ich z Akademią Pedagogiczną w Krakowie — a są to strony, z których Akademia mogłaby być dumna.

Nie wykluczam, że jest jeszcze wiele takich prywatnych inicjatyw pracowników, o których jednak nic nie wiem, gdyż nie mam możliwości przeszukiwania całości zasobów sieci Akademii Pedagogicznej, a linki do nich nie znajdują się na żadnych częściach odwiedzanych stronach Akademii. A są to rzeczy, które mogą wypromować nie tylko w świecie nauki. Jest jeszcze jedna rzecz zasługująca moim zdaniem na uwagę — każda uczelnia ma swoją historię, swoje osiągnięcia, pewnego rodzaju etos. Na stronach AP nic takiego się nie zauważa, przez co podchodzi się do niej jak do jednej z wielu szkół wyższych w Polsce. Może warto się zastanowić nad kreowaniem wizerunku Uczelni poprzez internet teraz, kiedy ta usługa staje się coraz łatwiej dostępna i za kilka lat może dorównać poziomowi upowszechnienia jej na Zachodzie.

Podsumowując powiedzieć można, że reprezentacja Akademii Pedagogicznej w internecie wymaga jeszcze sporo uwagi ze strony odpowiednich władz uczelni, zanim przybierze odpowiedni dla swojej funkcji wygląd i czytelność zawartych informacji. Dlaczego ciągle powracam do informacji? Otóż trzeba postawić sprawę jasno — jeżeli ktoś odwiedza stronę wyższej uczelni, to nie po to, aby oglądać obrazki, zachwycać się graficzną szatą naszej strony czy też kunstem webmasterskim któregoś z pracowników tworzących witryny — nie, on poszukuje konkretnych informacji i jest nastawiony na znalezienie ich właśnie na stronie uczelni. Czy aby na pewno chcemy go rozczarować?

Bruno Michalski

Informacja o Sympozjum naukowym „Techniki komputerowe w przekazie edukacyjnym”

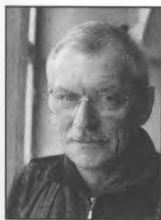
Pracownia Technologii Nauczania organizuje w dniach 27–28 września 2002 r. kolejne, dwunaste już ogólnopolskie sympozjum naukowe *Techniki komputerowe w przekazie edukacyjnym*. Sympozjum odbędzie się w auli budynku Akademii Pedagogicznej przy ul. Igardena 4 w Krakowie.

Sympozjum stanowi forum wymiany teoretycznych refleksji i praktycznych dokonań nauczycieli akademickich ze wszystkich ważniejszych ośrodków akademickich całej Polski w zakresie szeroko rozumianych edukacyjnych zastosowań mikrokomputerów. Preferowana jest tematyka zastosowań komputerów w naukach humanistycznych, a także zagadnienia metodyczne.

Informacje nt. Sympozjum dostępne są w internecie pod adresem:

<http://www.wsp.krakow.pl/ptn/Symposium.html>

Szczegółowy harmonogram zostanie przedstawiony na plakatach na kilka dni przed rozpoczęciem Sympozjum.



Leszek Wrona

Archiwum X

Czytelnik, który zadał sobie trud choćby pobieżnego przejrzania poprzednich moich felietonów, mógł dopatrzeć się w nich trudnych czasami do ukrycia oznak irytacji. Tak, to prawda, pisząc o niechlubnym wkładzie niektórych pseudouczonych w toksyczne ideologie nękające naszą kulturę, byłem wściekły — nie chciałem zachować dystansu. Nazwałem rzeczy po imieniu, nie stosując eufemizmów ani podobnych w funkcji zabiegów stylistycznych. Myślę, że udawanie tak zwanego „obiektywizmu”, byłoby z mojej strony tanim pozerstwem. Należę do pokolenia, które na własnej skórze, a właściwie własnym mózgu doświadczyło indoktrynacji obecnej w latach 60. i 70. Wtedy to właśnie postawy magiczne, określane napuszoną nazwą „światopogląd naukowy”, były nie tylko propagowane, ale wręcz wymuszane. Oczywiście rzekomy światopogląd naukowy był niczym innym, jak tylko wiarą w pryncypia marksowsko-leninowskiego materializmu dialektycznego oraz jedynie słuszną koncepcją polityczną PZPR. Cały ten galimatias idei koncentrował się wokół swoistego sacrum, jakim był Wielki Brat z za Buga, któremu przychodzili w sukurs pomniejsi braciszkwowie nadwiślańscy. Były też święte księgi, które należało studiować ze służalczym zrozumieniem oraz cytować w uczonych rozprawach fragmenty, szczególnie dobrze widziane przez ówczesne władze. Pamiętam również nabożeństwa dla ludu, w postaci zjazdów „partii zewnętrznej” oraz na poły tajne misteria dla wybranych, czyli plenarne posiedzenia partii wewnętrznej.

Wynikiem tych żałosnych ceremonii były rozpowszechniane w oficjalnych mediach wskazówki, jak coś tam budować, rozszerzać, pogłębiać i umacniać, abyśmy byli świadomi, zdrowi, postępowi i szczęśliwi — amen.

Dlatego gdy dzisiaj słyszę, jak ktoś o umysłowości przysłowiowej przysłupiaściej blon-

dynki (podkreślam — przysłowiowej, a nie realnej) poucza ludzi, jak żyć, jak rozszerzać świadomość, umacniać integrację osobowości, pogłębiać autorefleksję itp., kwituję to powiedzeniem z żargonu studenckiego: „oddał się stąd niezwłocznie!”.

Jeśli moje zdecydowane stanowisko kojarzy się komuś z nietolerancją, bo przecież w systemie demokratycznym każdy ma podobno prawo do posiadania i wyrażania własnych poglądów, to przypomnę, że niektóre poglądy głoszone publicznie i przekładane na praktyczne działanie, naruszają porządek prawny. Przykładów nie trzeba wymyślać. Zapewne pamiętamy proces sądowy przeciw rodzicom, którzy z racji swych poglądów religijnych prawie że zagłodzili własne dziecko i nie chcieli dopuścić do interwencji lekarza. Podobnie, przypadki pobicia obywateli demokratycznego państwa i podpalania ich domów tylko dlatego, że należą do mniejszości etnicznej, wywołane są głoszeniem i wcielaniem w życie obłędnych idei. Ich głosiciele ścigani są przez policję i odpowiadają przed sądem. Nie ma sensu mnożyć przykładów, gdyż opisane zdarzenia są powszechnie znane. Okazuje się, że niezmiennie aktualny jest we współczesnym świecie problem granic wolności człowieka. Wydawałoby się, że wszystko na ten temat zostało już powiedziane, a dalsze dyskusje przypominają chłostanie zdechłego konia, a jednak w kawiarnianych kręgach intelektualnych problem jest nadal żywy, a propozycje rozwiązań stają się niestety podstawą decyzji społeczno-politycznych. Parlamente niektórych państw, w imię wolności i tolerancji, usankcjonowały ustawowo sypanie pod jednym dachem z dziećmi dwóch „tatusiów”, ewentualnie dwóch „mamuś”. Zastanawiam się, jak dziecko z homoseksualnej „rodziny” identyfikuje się z własną płcią i jaki wpływ na jego rozwój

uczuciowy mają obserwacje gry miłosnej „rodziców”. To oczywiście nie obchodziło większości parlamentarzystów, bo wolność człowieka jest sacrum, któremu nie wolno uchybić.

Okazuje się, że można nie wierzyć w duchy, czary ani tajemne siły, a przyjmować postawę magiczną, której centrum to odpowiednio spreparowana idea, skądinąd godna szacunku, pełniąca tu rolę nienaruszalnej świętości. Tego rodzaju postawy magiczne są niezwykle trudne do zidentyfikowania, gdyż z pozoru przypominają zwykłe ludzkie postawy, zawierające składnik racjonalny oraz uczuciowy. W odróżnieniu jednak od tamtych charakteryzują się nadmiernie wybujałym składnikiem afektywnym, który zakłóca racjonalne myślenie, prowadząc do przekonania o ich uniwersalizmie, ponadczasowości czy szczególnie wysokiej wartości moralnej.

Wszyscy w mniejszym lub większym stopniu jesteśmy podatni na zewnętrzne wpływy zaszczepiające i rozwijające w nas postawy magiczne. Ludzki umysł to nie komputer przetwarzający informacje. Posiadamy uczucia, wpływające na całą resztę naszej psychiki, a w szczególności na nasz umysł. Dlatego też nie zawsze potrafimy się obronić przed manipulacją, czyli wpływaniem na naszą osobowość bez naszej wiedzy i zgody. Najczęściej prześladowca, który nami manipuluje, czyni to poprzez wpływanie na nasze uczucia. Odwoływanie się bezpośrednio do umysłu może bowiem zakończyć się porażką, gdy ofiara wykaże dostateczny poziom inteligencji.

Techniki manipulacji są dosyć proste i mają historię dłuższą niż nauka psychologii. Niektóre z nich stosują nawet małe dzieci, aby wymusić coś na rodzicach. Manipulacja na skalę masową wymaga jednak więcej inwencji i wysiłku. W przybliżeniu wygląda to tak: zanim prześladowca przystąpi do właściwych działań, stara się korzystnie zaprezentować wybranym ofiarom — bądź to jako

mędrzec, bądź bohater albo doradca, opiekun — słowem człowiek godny zaufania. W odczuciu społecznym jest to jednostka obdarzona charyzmą, szczególnym darem, stanowiącym rację jej dalszego postępowania. Może wydawać się dziwne, że tak naprawdę ów charyzmatyk niekiedy okazuje się prymitywnym cwaniakiem, chamem, oszustem, albo pedofilem, a otoczenie tego nie zauważa. Pamiętajmy jednak, że ludzie spostrzegają w innych raczej to, co chcą spostrzec, niż to, co jest widoczne na pierwszy rzut oka. Fachowa autoprezentacja maskuje skutecznie te wymienione wyżej „drobne” wady, poprzez wzbudzenie nadziei na lepsze jutro, uwolnienie od kłopotów — ogólnie: nadziei na jakąś formę wybawienia. Kamuflaż jest tym skuteczniejszy, im wyższy jest stopień frustracji społecznej, a zatem oczekiwania na jakiś cud, który położy kres uciążliwościom życia. Jeżeli wstępny etap zakończył się sukcesem, to prześladowca — manipulator może zastosować wiele szczegółowych sposobów z zasobów psychotechnik sygnowanych nazwą „inżynieria behawioralna”. Przede wszystkim on sam, nierzadko z zespołem współmanipulatorów, usilnie pracuje nad zmianą znaczenia słów i całych wyrażen językowych w celu nadania jednym pozytywnych, a innym negatywnych konotacji. Pozytywne uczucia budzą w nas idee skojarzone na przykład z przymiotnikami: naukowy, nowoczesny, humanistyczny, podmiotowy. Cokolwiek by to było, jeśli jest „humanistyczne”, to musi być (w domyśle) dobre. Uczucia negatywne powstają w nas, gdy jakakolwiek idea jest określona jako przestarzała, upraszczająca, technokratyczna, niedemokratyczna, niesprzyjająca rozwojowi. W praktyce doświadczeni prześladowcy stosują bardziej finezyjne zabiegi na słowach. W latach 70. ubiegłego stulecia ktoś zaproponował, aby siedziba Telewizji Polskiej mieściła się na ulicy Jana Pawła Woronicza, a nie jak dotąd tylko Pawła Woronicza. Niechęć społeczna do telewizji była jednak zbyt wiel-

ka, aby skojarzenia z imionami Ojca Świętego cokolwiek tu zmieniło. Manipulacja językiem owocuje jako nowomowa, a więc mowa zawierająca pozornie zwykłe słowa, ale o znaczeniu zgodnym z intencją manipulatorów.

Równie istotnym zabiegiem manipulacyjnym jest wskazanie ludziom celów, do których mają zmierzać. Jeśli odbiorcy są fanatyczni i niezbyt inteligentni, cele określane są dokładnie i konkretnie — na przykład: pobyt w raju, rozkosze zażywane w towarzystwie pięknych hurek, nieśmiertelność, wieczna szczęśliwość itp. Odbiorcom bardziej krytycznym przedstawia się cele niedookreślone, opisane mgliście, niejednoznacznie, możliwe do realizacji w bliżej nieokreślonym czasie. Oczywiście, na wypadek gdyby realizacja głoszonych idei napotkała na przeszkody, trzeba wymyślić wroga, który złośliwie i podstępnie działa na szkodę ludzi. Może to być niedowiarek, imperialista, globalista, konserwatysta, alpinista, Żyd albo listonosz. Obojętnie, kim on jest. Ważne jest tylko to, że jest wrogiem i należy go zwalczać. W razie wzrostu niezadowolenia w danej społeczności można wskazać kierunek i sposób wyładowania złości. Nie zaszkodzi od czasu do czasu przyłapać jednego z wrogów na gorącym uczynku, nieważne jakim, osądzić go, skazać i obarczyć odpowiedzialnością za niepowodzenia w dążeniu społeczności do wytyczonych celów.

Sukces manipulacji zależy od utrzymywania się nieustannie wdzięczności ofiar dla manipulatora za dobro i łaski, którymi ich obdarza. Dlatego tak ważne jest nieustanne wytwarzanie w społeczności ofiar poczucia

zobowiązania i poczucia winy, za nie dość ochocze podejmowanie wyznaczonych zadań. Manipulatorzy tworzą w tym celu o sobie samych mity, zawierające sceny cierpienia, poświęcenia dla ludu, obrazy heroicznych zmagania z przeciwnościami i inne bajeczki wyciskające łzy z oczu lub wywołujące gęsią skórę. Wszystko to okraszone jest prowadzoną nieustannie propagandą sukcesu, kiedy podkreśla się wiekopomne osiągnięcia społeczności pod wodzą manipulatora, oraz propagandą strachu, gdy wywołuje się lęk przed porażką, wrogiem, własną niedoskonałością. Tak nakreślony obraz przypomina ustrój społeczny nazwany przez Orwella Anglo-Soc. Fikcja literacka autora nie odbiega jednak zbyt daleko od rzeczywistości. Do tej pory mamy na świecie kraje zorganizowane właśnie na taką modłę i stan ten może trwać jeszcze dość długo.

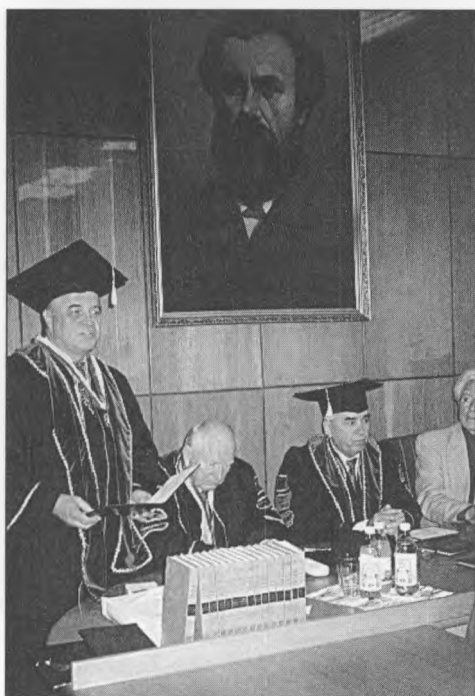
Na koniec zadajmy pytanie: Czy zagraża nam pułapka manipulacji? Odpowiedź jest teoretycznie prosta. Jeśli trafnie rozpoznamy fakt manipulacji i intencje prześladowcy, zagrożenie znika. Sprawa komplikuje się, jeżeli wystąpią dodatkowe czynniki zakłócające naszą ocenę. Jednym z nich jest nacisk społeczny. Każdy z nas doznaje go w jakiejś formie, a niekiedy chętnie mu ulega. Przykładem może być moda na ubiór, fryzurę, makijaż... Ale to bardziej śmieszne niż groźne. W następnym odcinku postaram się przedstawić taki wpływ społeczny, który owocuje czymś poważniejszym niż zwichnięta kostka fajłapowatej pani chodzącej w butach na zbyt wysokich obcasach.

Leszek Wrona

Uroczystość w Kijowie

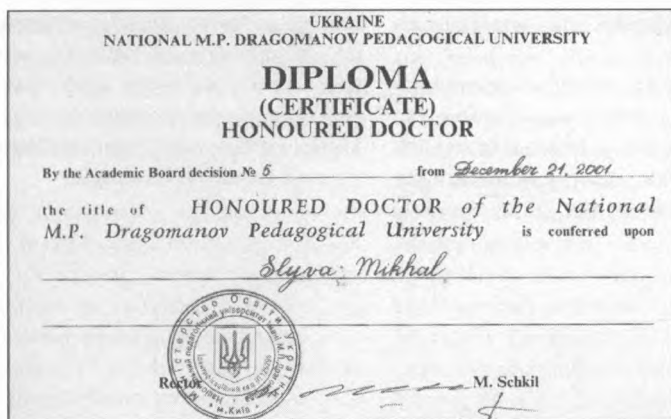
16 maja br. w Narodowym Uniwersytecie Pedagogicznym im. M.P. Dragomanowa podczas uroczystego posiedzenia Rady Naukowej (czyli senatu Uczelni) wręczone zostały dyplomy profesorów i doktorów honorowych tej Uczelni. Jednym z wyróżnionych został prof. Michał Śliwa, rektor Akademii Pedagogicznej w Krakowie. Oprócz niego dyplomy otrzymali m.in. prof. Wiktor W. Skopenko, rektor Narodowego Uniwersytetu im. Tarasa Szewczenki w Kijowie, zarazem przewodniczący Komisji ds. Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych, oraz prof. Wiktor L. Matrosow, rektor Moskiewskiego Pedagogicznego Państwowego Uniwersytetu. Warto wspomnieć, że z uczelniami reprezentowanymi przez tych uczonych łączy nas wieloletnia współpraca naukowo-badawcza.

Jak podkreślił w swoim wystąpieniu prof. Mikołaj Szkil, rektor Uniwersytetu Pedagogicznego w Kijowie, były to pierwsze wyróżnienia tego rodzaju nadane przez jego uczelnię. Oprócz okolicznościowego dyplomu wy-



różnieni otrzymali pamiątkowe medale oraz tradycyjne togi Uniwersytetu. Tę szczególnie miłą uroczystość zakończyło odsłonięcie pomnika patrona Uczelni M.P. Dragomanowa.

Mirosław Oset



Jagielloński Festiwal Nauki

W dniach 17–18 maja 2002 roku odbył się II Jagielloński Festiwal Nauki. Udział w nim wzięły prawie wszystkie uczelnie Krakowa, a także Polska Akademia Nauk, Polska Akademia Umiejętności oraz British Council. Nasza uczelnia debiutowała w tej imprezie.

Festiwal odbywał się na otwartej przestrzeni w obrębie ulic Jagiellońskiej i Gołębiej oraz w wielu salach wykładowych głównego organizatora Festiwalu — Uniwersytetu Jagiellońskiego. Celem Festiwalu jest przybliżenie mieszkańcom naszego miasta działalności naukowej, dydaktycznej i kulturalnej krakowskich szkół wyższych oraz stworzenie możliwości bezpośredniego kontaktu z ludźmi nauki i studentami. Oczywiście, dla każdej z reprezentowanych na Festiwalu uczelni był on też znakomitą okazją do promocji własnych osiągnięć naukowych, dydaktycznych możliwości i studenckiej aktywności kulturalno-społecznej.

Nieodłączną częścią Festiwalu były otwarte dla wszystkich wykłady pracowników naukowo-dydaktycznych krakowskich uczelni, wśród których można było znaleźć tak znane, znane z prasy i telewizji nazwiska, jak prof. Ryszard Tadeusiewicz (rektor AGH), prof. Wiktor Zin (Wydział Architektury PK), prof. Kazimierz Flaga (rektor PK) czy prof. Andrzej Hryniewicz (Instytut Fizyki Jądrowej im. H. Niewodniczańskiego). W części wykładowej Festiwalu naszą uczelnię reprezentowali: dr Maria Kościółek z Katedry Pedagogiki Specjalnej (*Twórczość plastyczna osób niepełnosprawnych intelektualnie*), dr Janusz A. Majcherek z Instytutu Nauk Społecznych (*Czy polityka musi być brudna?*) oraz dr Stanisław Kowal z Instytutu Nauk o Wychowaniu (*Dzieci ulicy — poza horyzontem dobra i sensu*). Spośród nadesłanych propozycji tematów wykładów organizatorzy wybrali te, które dotyczyły najważniejszych problemów

Fot. Marian Pasternak



współczesnego świata, takich jak najnowsze technologie, inżynieria genetyczna, polityka i różnorodne zagrożenia — od technologicznych i genetycznych, poprzez narkomanię, aż po terroryzm. Wykłady — zgodnie z intencją organizatora prowadzone w formie popularnej — miały dostarczyć słuchaczom odpowiedzi na najważniejsze pytania, jakie rodzi życie w warunkach ogromnego przyspieszenia technologicznego i postępującej globalizacji świata.

„Uliczna” część Festiwalu odbywała się w namiotach. Akademia Pedagogiczna zaprezentowała bogaty program. Katedra Pedagogiki Specjalnej przedstawiła wystawę prac plastycznych studentów i osób niepełnosprawnych, zorganizowała poradnię logopedyczną oraz naukę języka migowego, systemu Braille'a i systemu Bliss. Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej zaprezentowała zabawkę dydaktyczną, a Instytut Nauk o Wychowaniu — ciesząc się dużym powodzeniem warsztaty diagnozowania dla potrzeb uczenia się. Instytut Sztuki zorganizował plenerowy warsztat plastyczny dla dzieci, obejmujący plakat, karykaturę, pejzaż i kom-

pozycje przestrzenne. Prowadzący plener pracownicy naukowo-dydaktyczni i studenci Instytutu znakomicie zagospodarowali wolną przestrzeń, wynikającą z dobrej lokalizacji naszego namiotu, dostarczając wielu dzieciom w obydwu festiwalowe dni fascynującej zabawy połączonej z nauką i rozwojem kreatywności.

Zorganizowana dużym nakładem pracy przez dra Henryka Kotarskiego z Instytutu Historii wystawa kartograficzno-ikonograficzna *Kresy Wschodnie dawnej Rzeczypospolitej* bardzo dobrze wkomponowała się w kontekst bieżących wydarzeń politycznych, związanych z trudnościami z oficjalnym otwarciem lwowskiego Cmentarza Orląt. Wystawa wzbudziła duże zainteresowanie, zwłaszcza wśród starszych mieszkańców naszego grodu. Ponadto dr H. Kotarski wraz studentami zaprezentował na głównej scenie Festiwalu sztukę Wacława Rzewuskiego z połowy XVIII wieku *Żółkiewski* oraz — we współpracy z mgr. Marianem Pasternakiem z Pracowni Technologii Nauczania — film naukowy pt. *Żółkiew*. W pierwszym dniu Festiwalu ładnie zaprezentowali się także studenci I roku filologii ro-

Fot. Marian Pasternak



syjskiej z językiem rusińsko-łemkowskim, którzy wykonali pieśni łemkowskie. Występ zorganizował mgr Piotr Kciuk, kierownik Klubu Studenckiego „Bakałarz”.

W programie Festiwalu znalazła się również doroczna, organizowana przez redakcję „Konspektu” wystawa prac artystów z Instytutu Sztuki AP. Odwiedzający Galerię ZPAP „Pryzmat” mogli zapoznać się z twórczością A. Panasiewicza, M. Olkuskiej, A. Bębenka, P. Jargusza i L. Orzecha.

Stałym punktem festiwalowym w namiocie naszej uczelni była również wystawa książek i informatorów, połączona ze sprzedażą, którą prowadziło Wydawnictwo Naukowe AP. Warto w tym miejscu podkreślić duże zaangażowanie i sprawność wszystkich osób związanych z udziałem naszej uczelni w Festiwalu — od władz rektorskich, poprzez bezpośrednich uczestników, aż po służby z Samodzielnej Sekcji Transportu i Zaopatrzenia. Serwis fotograficzny i audiowizualny zapewnił niezawodny, jak zwykle w takich sytuacjach, mgr Marian Pasternak. Koordynatorami wszystkich prac związanych z udziałem Akademii Pedagogicznej w Festiwalu byli: prof. Jacek

Chrobaczyński i dr Janusz Morbitzer. Dzięki rzetelnej pracy całego zespołu nasza uczelnia w swoim festiwalowym debiucie zaprezentowała się bardzo dobrze, a zdobyte doświadczenia pozwolą nam na jeszcze lepszy występ w roku następnym.

Impreza festiwalowa cieszyła się dużym zainteresowaniem krakowian, a także turystów. Sprzyjała temu ciepła i słoneczna pogoda. Jagielloński Festiwal Nauki jest niewątpliwie imprezą godną pochwały, kontynuowania i jeszcze większego rozpropagowania. Umożliwia on przeciętnemu człowiekowi bezpośredni kontakt z ludźmi nauki i studentami, przybliżając mu codzienną pracę prowadzoną w salach dydaktycznych i naukowych laboratoriach. W czasach kryzysu nauki takie działania mają głęboki sens, a w warunkach rosnącej konkurencyjności pomiędzy uczelniami tak szeroka możliwość zaprezentowania swojej działalności jest ogromnie ważnym elementem. Wydaje się, że dużą rolę w tego typu przedsięwzięciach powinno odgrywać Biuro Promocji Uczelni.

Janusz Morbitzer



Fot. Marian Pasternak

Roboty, motyle i bajkowy zamek

Jagielloński Festiwal Nauki, chociaż zorganizowany w czasie juvenaliowych szaleństw, przybliżył wszystkim zainteresowanym poważny dorobek naukowy i techniczny wielu krakowskich uczelni. Z efektami pracy studentów i kadry naukowo-dydaktycznej można się było zapoznać odwiedzając liczne namioty przy Gołębiej i Jagiellońskiej.

W pobliżu stanowiska krakowskiej AP grupa studentów z Instytutu Sztuki zaaranżowała pracownię pod otwartym niebem, do której zaproszeni zostali uczniowie z klas pierwszej i czwartej dwóch szkół podstawowych, a także wszystkie te dzieci, które wyraziły chęć przeżycia niepowtarzalnej przygody z formą i kolorem.

W dwudniowych warsztatach plastycznych uczestniczyło około stu małych twórców. Zupełnie odmienne tematy ćwiczeń (roboty, motyle, zamek), zróżnicowane techniki i materiały pozwoliły pobudzić wyobraźnię, wyzwoić emocje i twórczą aktywność. „Motyle” to ćwiczenie, które chętnie podejmowały dzieci młodsze, nawiązując do form znanych z otaczającej je rzeczywistości. Wycinane z kolorowych folii fantazyjne elementy zestawione obok siebie stworzyły niezwykle barwną, urozmaiconą ornamentalnie kompozycję.

Zadanie przestrzenno-kolorystyczne „roboty” było okazją do zmierzenia się z dużymi formami, często przekraczającymi wzrost czwartoklasistów. Dzięki technice kolażu i sile wyobraźni autorów tekturowe pudła przemieniały się w skomplikowane urządzenia najeżone antenami, monitorami, tablicami rozdzielczymi. Prostym przedmiotom nadano nowe sensory i funkcje.

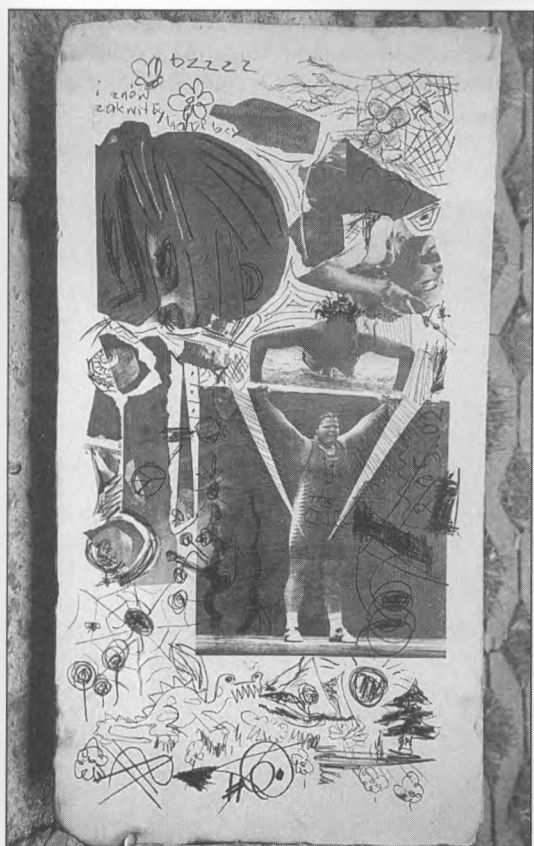
Równie pomysłową i efektowną realizacją był bajkowy „zamek”, budowla okazała, z tajemniczymi skrytkami, w których chętnie ukrywały się maluchy. Działanie to miało charakter systemowy polegający na operowaniu modulem sześcianu w różnych kombinacjach pozwalających poszukiwać relacji między elementami.

Do wspólnej zabawy, a zarazem do procesu tworzenia włączało się wielu rodziców. Również JM Rektor Franciszek Ziejka przyozdobił skrzydełko motyla. Pomysł warsztatów plastycznych w tych niezwykle warunkach plenerowych okazał się wyjątkowo udany i pożyteczny nie tylko dla dziecięcych uczestników, ale i dla studentów, którzy w niełatwym działaniu mogli sprawdzić swój pedagogiczny talent.

gb

Artystyczne spotkanie z profesorem Ingrid Ledent

W dniach 7–8 maja 2002 roku Instytut Sztuki odwiedziła prof. Ingrid Ledent z Królewskiej Akademii Sztuk Pięknych w Antwerpii w Belgii. Wygłosiła wykład na temat własnej pracy dydaktycznej i artystycznej oraz zaprezentowała slajdy prac studentów z prowadzonej przez nią pracowni litografii. Poprowadziła również ćwiczenia warsztatowe poświęcone możliwościom transferu obrazu kserograficznego na kamień oraz sposobowi przygotowania kamienia do druku.



Ingrid Ledent jest entuzjastką i propagatorką techniki litografii. Studiowała ją poza Akademią u wybitnego technologa Rudolfa Broulima i uczestniczyła w wielu warsztatach poświęconych tej technice prowadzonych między innymi przez mistrzów z kręgu absolwentów amerykańskiego Instytutu Litografii „Iamarind”. W ostatnich latach jako ceniona artystka i pedagog akademicki prowadziła pokazy technologiczne w Akademii Sztuk Pięknych w Turku (Finlandia), i na Uniwersytecie Santa Cruz w Tenerife (Hiszpania).

W pracy twórczej Ingrid Ledent wykorzystuje litografię w oryginalny i nowatorski sposób. Obok tradycyjnych odbitek tworzy graficzne obiekty i instalacje stosując często efekty komputerowej obróbki obrazu. Jej prace zdobyły wiele nagród krajowych i międzynarodowych, z których jako szczególnie prestiżowe wymienić można: nagrodę w konkursie litograficznym Fundacji im. Alojzego Senefeldera (1996 r. Niemcy), Grand Prix na Międzynarodowym Biennale Grafiki w Pradze (2001 r.).

JZ

Praca studentów IS AP wykonana podczas warsztatów prowadzonych przez prof. I. Ledent

Patronat nad „Pasją”

W styczniu br. w imieniu wszystkich pracowników zatrudnionych w Instytucie Sztuki Akademii Pedagogicznej w Krakowie podjąłem decyzję o objęciu patronatem działalności Jordanowskiego Stowarzyszenia Twórców „Pasja”. To grupa autentycznych, lokalnych „pasjonatów”, przeważnie twórców amatorów: rzeźbiarzy, malarzy i poetów. Podjęli oni próbę realizacji bardzo ambitnego programu twórczego aktywizowania lokalnego środowiska. Celem „Pasji” jest „podejmowanie różnego rodzaju inicjatyw na rzecz pogłębiania świadomości i poszanowania dziedzictwa przyrodniczego i kulturowego, promowanie lokalnych twórców kultury i sztuki, wyszukiwanie młodych talentów i opieka nad artystycznie uzdolnioną młodzieżą, promowanie Ziemi Jordanowskiej w kraju i za granicą”.

Jedną z form aktywności stowarzyszenia jest organizowanie otwartych, ogólnopolskich Konkursów Twórczości Plastycznej. Konkurs podobnie jak organizujące go Sto-

warzyszenie istnieje od niedawna, w tym roku odbyła się dopiero jego druga edycja. Do udziału w jury konkursu zostali zaproszeni między innymi przedstawiciele Instytutu Sztuki. 12 kwietnia br. wraz z prof. AP Haliną Cader i innymi członkami komisji konkursowej przez kilka godzin analizowaliśmy nadesłane obrazy, rysunki, grafiki i rzeźby autorstwa kilkudziesięciu, przede wszystkim związanych z regionem twórców. Oprócz przyznania nagród regulaminowych podjęliśmy decyzję o ufundowaniu specjalnej, prywatnej (ufundowanej przez pracowników) Nagrody Instytutu Sztuki Akademii Pedagogicznej w Krakowie. Jej laureatką została tegoroczna maturzystka Małgorzata Pauspert z Bystrej Podhalańskiej. Nagrodę wręczyłem młodej artystce 29 kwietnia br. w trakcie uroczystości ogłoszenia wyników konkursu i otwarcia wystawy pokonkursowej w budynku Ratusza w Jordanowie.

Marcin Pawłowski



Praca Małgorzaty Pauspert wyróżniona nagrodą IS AP w Krakowie

Spotkanie po latach...

W kameralnych wnętrzach malowniczo położonego ośrodka wypoczynkowego w Czcho-
wie odbył się 25 maja 2002 r. wernisaż prac
absolwentek wychowania plastycznego (dy-
plom '92) ówczesnej WSP. Zdecydowana więk-
szość eksponujących swoją twórczość to czyn-
ne nauczycielki, które — mimo rozlicznych
obowiązków — znajdują czas i energię na
w miarę regularną działalność wystawien-
niczą.

Na kilkadziesiąt eksponowanych prac zło-
żyły się m.in. pejzaże, sceny rodzajowe, por-
trety, surrealistyczne impresje... Olejem na
płótnie towarzyszyły pastele, akwarele, apli-
kacje tkanin, rysunki; ujęcia realistyczne wys-
tępowały obok rozwiązań abstrakcyjnych oraz
takich, które dałoby się zaliczyć do „dzikiej”
odmiany ekspresjonizmu. Można stwierdzić

bez cienia przesady, że niemało spośród
eksponatów mogłoby znaleźć miejsce w reno-
mowanych galeriach.

Swoją twórczość prezentowały: Lucyna
Biskup (studiowała również malarstwo w Rzy-
mie), Irena Czech, Halina Cyrek-Waławik,
Mariola Kornaś, Krzysztofa Moskwa, Mał-
gorzata Mrozicka, Agnieszka Noworyta (opa-
trzyła katalog wystawy interesującym, para-
bolicznym wstępem), Agata Rubiś, Urszula
Serafin-Noga, Anna Słopnicka-Dudek, Urszu-
la Strojek i Anna Wrona.

W wernisażu wzięli również gościnnie
udział prof. Wojciech Kubiczek oraz jego żo-
na Gabriela. Ich tradycyjne malarstwo zwraca-
ło uwagę klasyczną formą, harmonią i dys-
kretnym wyciszeniem.

Marek Karwala



Fot. M. Karwala

Agnieszka Mąka

„Bakałarz” tętni życiem

Klub Studentów Akademii Pedagogicznej „Bakałarz” wznowił swoją działalność w marcu 1993 roku. O tego czasu funkcję kierownika sprawuje Piotr Kciuk. W Klubie działa Rada Programowa, która przygotowuje roczny kalendarz imprez, pomaga w realizacji większych przedsięwzięć, opiniuje plany finansowe związane z funkcjonowaniem Klubu oraz dokonuje miesięcznej weryfikacji programu. „Bakałarz” współpracuje z kołami naukowymi: historyków, polonistów, elektryków, Towarzystwem Asystentów AP, a także z Samorządem Studentów. Wspólnie organizują konkursy, promocje książek pracowników naszej Uczelni, spotkania kulturalne, rajdy, juwenalia, bale, spotkania poetycko-muzyczne. Często w klubie odbywają się spektakle teatralne, projekcje filmów w ramach Dyskusyjnego Klubu Filmowego, warsztaty tańców celtyckich oraz spotkania z kulturą. Dodatkowo organizowane są imprezy dla studentów naszej uczelni, takie jak: dyskoteka, otrzęsiny, konferencja, projekcja.

Szczególnie dużo wydarzeń było w tym roku w kwietniu i maju. 10 kwietnia zakończył się konkurs historyczny *Historia z przymrużeniem oka*, zorganizowany przez Studenckie Koło Naukowe Historyków AP i Radę Programową Klubu Studentów AP „Bakałarz”. Konkurs składał się z dwóch części: pisemnej (test) i ustnej. Mogli wziąć w nim udział studenci, a także pracownicy AP i innych uczelni. Prace oceniało jury w składzie: Hubert Chudzio, Natalia Podstawska, Anna Liwacz. Pierwszą nagrodę otrzymał Łukasz Płatek, drugą Łukasz Musiał — studenci III roku historii. Laureatką trzeciej nagrody była Justyna Sikora z IV roku historii.

11 kwietnia odbyły się w Klubie dziesiąte wybory mistera Akademii Pedagogicznej. Spośród sześciu kandydatów pierwsze miejsce zajął Mateusz Płodzień — student IV roku fizyki. W skład jury weszli: prorektor ds. studenckich prof. Czesław Kuś, Tomasz Hurkała, Dorota Lelakowska, Joanna Długopolska. Jako nagrodę zwycięzca otrzymał aparat fotograficzny firmy „Olimpus”.

13 i 14 kwietnia „Bakałarz” zorganizował VI Otwarte Mistrzostwa Krakowa w SCRABBLE (Grand Prix 2002). W turnieju wzięło udział 81 zawodników z różnych miast Polski, m.in. Warszawy, Szczecina, Częstochowy, Lublina, Sandomierza, Milanówka. Niepokonani okazali się warszawiacy. Nowym mistrzem został Mateusz Żbikowski, z którym rywalizował Tomek Zwoliński (II miejsce). Mateusz odniósł zwycięstwo wygrywając aż 10 partii. Wspaniale walczyli również Mariusz Skrobosz i Stanisław Gasik, którzy ostatecznie zajęli III i IV miejsce. Organizator postarał się o nagrody i upominki dla zwycięzców. Informacje na temat Polskiej Federacji Scrabble oraz o przygotowywanych przez nią mistrzostwach można znaleźć na stronie internetowej www.pfs.org.pl.

18 kwietnia odbył się II Maraton Filmowy zorganizowany przez Studenckie Koło Naukowe Historyków i „Bakałarz”. Uczestnicy obejrzelili filmy: *Kanał*, *Lista Schindlera*, *Cienka czerwona linia*. W spotkaniu wzięło udział około 80 osób.

Na przełomie marca i kwietnia Rada Programowa Klubu Studentów Akademii Pedagogicznej „Bakałarz”, Koło Naukowe Polonistów i Samorząd Studentów AP zorganizowali IX edycję konkursu prozy i poezji *O Złoty*

Kałamarz i Złamane Pióro. Głównym celem była popularyzacja twórczości młodych talentów literackich. Imprezę sponsorowało Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu. Konkurs obejmował dwie niezależne kategorie: poezję i prozę. Wśród nadesłanych prac znalazło się 45 utworów poetyckich i 19 prozatorskich. Oceniało je jury w składzie: Bolesław Faron (przewodniczy), Józef Baran, Jan Poprawa, Ryszard Rodzik, Adam Ziemianin. Uroczyste zakończenie konkursu nastąpiło 27 maja w Klubie Dziennikarzy „Pod Gruszką”. Wśród zaproszonych gości znaleźli się prorektor ds. studenckich prof. Czesław Kuś, oraz kierownik Działu Spraw Studenckich Ryszard Markiewicz. Uroczystość połączona była z występem artystów scen krakowskich. W poetycki nastrój wprowadziły zebranych flecistka Aleksandra Skoczek oraz pianistka Tatiana Gołkowska. Ogłoszono nazwiska zwycięzców i wręczono im upominki. Nie przyznano pierwszej nagrody. Najlepszym poetą IX edycji konkursu został Zbigniew Zych — student Wyższej Szkoły Ekonomii i Informatyki w Krakowie — laureat II nagrody. III nagrodę otrzymała Aleksandra Wiatr — studentka filologii polskiej AP. Wśród wyróżnionych znaleźli się Jan Belcik, Anna Drozdowska oraz Monika Kurkowska. Autorką najlepszej pracy prozatorskiej, laureatką II

nagrody została studentka III roku prawa UJ — Maria Pamuła. III nagrodę otrzymała Edyta Wygonik — doktorantka AP. Jury wyróżniło prace Agnieszki Ogonowskiej, Agnieszki Chudzik oraz Niki Iniewicz. Wieczór z poezją i prozą przebiegał w miłej atmosferze, a uwieńczony został koncertem skrzypcowym Karola Szymanowskiego wykonanym przez Alicję Śmietanę.

Również w maju odbył się w „Bakalarzu” koncert zespołu S.O.M.A.

Klub Studencki „Bakalarz” ma program wypełniony imprezami kulturalno-rozrywkowymi do końca roku akademickiego. Od 4 do 5 VI zorganizowane zostanie Pierwsze Plenarne Spotkanie pracowników szkół ćwiczeń AP w Krakowie z nauczycielami akademickimi AP. Wśród zaplanowanych imprez znajdują się: wręczenie dyplomów studentom studiów podyplomowych z przyrody i wychowania zdrowotnego — 14 czerwca, dziesięciolecie absolwentów historii, a 15 zakończenie roku szkolnego dla dzieci ze Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 1 w Krakowie.

„Bakalarz” tętni życiem kulturalnym, rozrywkowym. Cieszy się uznaniem nie tylko wśród studentów, ale także i pracowników naukowych.

Agnieszka Mąka

Maria Drewniak, Andrzej Komaś

Pierwsza rocznica śmierci Profesora Mieczysława Rozmusa

Minął już rok od śmierci śp. Mieczysława Rozmusa, który pracował z nami ponad 30 lat. Przyjaciele i współpracownicy spotkali się w Instytucie Biologii, aby wspomnieć Profesora, który wciąż żyje w naszej pamięci i naszych sercach.

Po latach pracy w Liceum Pedagogicznym, Studium Nauczycielskim, IV Liceum Ogólnokształcącym i pracy naukowej w Instytucie Hodowli i Aklimatyzacji Roślin w Krakowie, przybył do nas w 1968 roku. Przygotowywał się wówczas do kolokwium habilitacyjnego i rozprawy naukowej dotyczącej związków filogenetycznych pomiędzy różnymi gatunkami w obrębie rodzaju *Secale*.

Po uzyskaniu stopnia doktora habilitowanego objął kierownictwo Zakładu Botaniki i Fizjologii Roślin, a później Zakładu Botaniki oraz nowo powstałego Zakładu Genetyki i Cytologii, którym kierował aż do przejścia na emeryturę. Piastował równocześnie wiele odpowiedzialnych stanowisk w Uczelni. Był dziekanem Wydziału Geograficzno-Biologicznego, prorektorem i dwukrotnie rektorem Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Zainteresowania naukowe Profesora koncentrowały się wokół problematyki dotyczącej karyologii, embriologii i nowego wówczas nurtu badań, obejmującego zagadnienia mutagenyzy fizycznej i chemicznej. Dzielił je z licznymi doktorantami i magistrantami. Był promotorem 12 prac doktorskich i ponad 300 magisterskich.

Praca dydaktyczna była dla niego bardzo istotna. Prowadził seminaria, wykłady i zwykle jedną grupę ćwiczeń, aby mieć bezpośredni kontakt ze studentami. Dbając o właściwy poziom naszych zajęć, często je hospitał, zobowiązywał do uczestnictwa w swoich wykładach, przygotowując nas w ten sposób do ich prowadzenia.

Profesor nie tylko przekazywał nam wiedzę merytoryczną, ale był także wzorem nauczyciela, wychowawcy, naukowca. Każdy

fakt naukowy starał się powiązać z konkretną osobą. Szczególne miejsce w Jego świecie nauki zajmowała śp. Maria Skalińska, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Mamy jeszcze w pamięci ostatnią, wspólną Wigilię w 2000 roku. Profesor był w doskonałej formie, złożyliśmy sobie nawzajem życzenia. Pan Profesor odwiedził kolegów z innych Zakładów w Instytucie i znowu wrócił do nas, jakoś trudno Mu było opuścić Instytut. Przy pożegnaniu jeszcze raz zwróciliśmy uwagę na doskonały wygląd i formę fizyczną, na co odpowiedział: „moi kochani, nie jest do końca tak jak myślicie”. I pożegnaliśmy się.

Na zorganizowanym przez nas spotkaniu Profesora wspominali: prof. Henryk Żaliński prorektor AP, prof. Marian Zakrzewski, dziekan Wydziału Geograficzno-Biologicznego, prof. Bolesław Faron, pierwszy magistrant Profesora — doc. Józef Pilch, Rodzina, współpracownicy, koledzy oraz studenci.

W intencji śp. Profesora została odprawiona msza św. w rodzinnej miejscowości i miejscu spoczynku, Radziechowach koło Żywca. Ksiądz prałat Gawlik podkreślił duże zaangażowanie Profesora w życie tamtejszej społeczności. Złożyliśmy kwiaty na grobie i zapaliliśmy znicze.

W naszej pamięci pozostanie jako humanista, człowiek przyjazny, życzliwy, otwarty, doskonale rozumiejący drugiego człowieka.



Łukasz Derenda

Religijne i egzystencjalne konteksty współczesnej literatury polskiej

Ogólnopolska konferencja naukowa *Współczesna literatura polska w aspekcie religijnym i egzystencjalnym* została zorganizowana przez Koło Naukowe Polonistów oraz Samorząd Studencki AP w Krakowie. Odbýwała się w dniach 22-23 kwietnia br. Sesję zainaugurowały krótkie wystąpienia prof. Bolesława Farena, dyrektora Instytutu Filologii Polskiej AP, prof. Tadeusza Budrewicza, dziekana Wydziału Humanistycznego oraz prof. Adama Kulawika, kuratora Koła Naukowego Polonistów.

W konferencji wzięli udział zarówno pracownicy naukowcy, jak i studenci, którzy przybyli do Krakowa z całej Polski. Przedstawili oni wyniki swoich badań nad religijną i filozoficzną problematyką współczesnej literatury polskiej. Wykorzystali w nich nie tylko bogatą wiedzę z zakresu filozofii, religioznawstwa, socjologii i in., ale także zróżnicowane metody badawcze. Chętnie odwoływali się też do tradycji kulturowych polskich i obcych.

Pierwszego dnia sesji najciekawszą dyskusję wywołały dwa referaty. Anna Szczepańska podkreśliła fakt ciągłego szukania prawdy przez Czesława Miłosza. Według autorki *Traktat teologiczny* miałby być formą ekspiacji za pychę dalekiego od ortodoksji katolickiej twórcy, ale też próbą odnalezienia języka dla „wyrażenia Niewyrażalnego”. W drugim referacie Ewa Wikiel ukazała podążanie Anielki Budkówny drogą św. Jana od Krzyża. Zdaniem autorki, *Dziennik* 12-letniego dziecka to „arcydzieło prozy mistycznej”, zapis przeżyć dziewczynki, która wybrała drogę wyrzeczeń i cierpienia, by dotrzeć do Boga.

Obydwa wystąpienia skomentował prof. Antoni Czyż, podkreślając, że polskiego katolicyzmu nie można oceniać jedynie w kategoriach dewocji. Przeczy temu tysiącletnie bogactwo kultury i myśli katolickiej w Polsce. Jego zdaniem religijna wizja Miłosza jest tylko jedną z hipostaz polskiego katolicyzmu, ukazującą rzeczywistość w sposób niepełny. Ponadto wskazał na luki w Miłoszowej wiedzy, dotyczące niektórych praw filozofii tomistycznej, tak znaczącej dla katolicyzmu. Profesor Czyż starał

się również określić miejsce *Dziennika* Anielki Budkówny w literaturze polskiej, umieszczając go w bogatym nurcie polskiej tradycji religijnej, obok takich współczesnych reprezentacji gatunku, jak np. *Dziennik* Faustyny Kowalskiej.

Znaczne zainteresowanie wzbudził znakomity merytorycznie referat Tomasza Staniszeńskiego, którego bohaterem był Rudolf Steiner i jego neognostycka koncepcja. Zostały w nim przedstawione początki działalności koła Steinera, jego sympatycy oraz podstawowe prawa doktryny. Koncepcja Steinera to mariaż teozofii i antropozofii, rozumianej jako naukowe badanie świata duchowego. Jest ona chrześcijańska i nawiązuje do polskiego mesjanizmu, a jej naczelnym celem jest miłość Boga i człowieka. Bóg jawi się tutaj jako ktoś jedyny, kto potrafi nadać życiu człowieka sens, człowiek natomiast jest „najprawdziwszym bytem, w którym odbija się piękno Stwórcy”.

Miłą niespodziankę wszystkim uczestnikom obrad sprawiła Anna Raclaw, która przedstawiła sylwetkę i twórczość Jonasza Kofty. Przypominając wiersze autora *Pamiętajcie o ogrodach*, starała się przybliżyć ich oryginalność i piękno. Mówiła również o ich strukturze metrycznej i semantycznej.

Rozliczenie z przeszłością i doświadczanie transcendencji wobec zbliżania się śmierci to najważniejsze kwestie podjęte przez Mariusza Majka w rozważaniach nad *Serenite* Jarosława Iwaszkiewicza. Wśród tych spraw naczelną wydaje się być tytułowe *serenite*, oznaczające uspokojenie. Osoba stająca w obliczu śmierci potrzebuje pogody wewnętrznej, domaga się pocieszenia. Nie oczekuje go jednak od religii, gdyż już dawno straciła wiarę w boskie interwencje. Najważniejsze jej wartości zostały wyrażone trzema słowami: „jestem, czuję, tworzę”. Podsumowując utwór Iwaszkiewicza, autor referatu stwierdził, że jest on „bolesnym świadectwem kryzysów jednostki, trwałego zobojętnienia wobec rzeczy najważniejszych”.

Podobną perspektywę zarysowała również Bogumiła Olejarczyk przywołując opowiadania Gu-

stawa Herlinga-Grudzińskiego. Ich bohaterowie doświadczają „powolnego obumierania duszy”. Wybrali zło, które nie tylko skaziło ich dusze, lecz także indywidualność. W konsekwencji ich egzystencja stała się absurdem i domaga się teraz nieistnienia. Bohaterowie żyją z bagażem amnezji, przestając tylko na proteście przeciw złu i niepamięci. Jedyne, co im pozostaje to żyć buntem, nazywanym przez nich nadzieją i czekać na beznadziejny koniec.

Antidotum na taką beznadziejność egzystencji przedstawiła dr Daria Mazur, omawiając *Elementarz* księdza Jana Twardowskiego. Chęć dialogu i spotkania z Tym, „który stwarza jagody”, jest dla człowieka sposobnością do potwierdzenia sensowności istnienia. Autorka podkreśliła, że dialog religijny i egzystencjalny, o którym pisał już ks. Józef Tischner, prowadzi do spotkania ze świętością. „Spotkać, znaczy doświadczyć transcendencji” — ta perspektywa wyznacza nie tylko semantykę, lecz także os kompozycyjną utworu.

W referacie Michała Rosy o Wiesławie Myśliwskim mowa była przede wszystkim o ograniczeniach w nawiązywaniu autentycznego porozumienia, co autor starał się nam przybliżyć wykorzystując teorię komunikacji Jaspersa. Znaczne zainteresowanie wywołały uwagi Bartosza Malczyńskiego o trochę dziś zapomnianej, „niereligijnej” poezji Zbigniewa Bieńkowskiego. Zawierały one bardzo szerokie konteksty twórczości autora *Poematu „niereligijnego”*. Uwzględniały więc poglądy prekursorów egzystencjalizmu — Kierkegaarda i Newmana. Nawiązywały do św. Augustyna, mistyków niemieckich z Mistrzem Eckhartem na czele, a także do barokowych poetów metafizycznych. Zdaniem referenta, nie mówić wcale o Bogu oznacza wybrać łatwiejszą drogę. Dlatego Bieńkowski wybiera trudniejszą — „mówi i to mówi dużo”. Dlaczego? Ażeby zapytać Stwórcę o człowieka, by uzasadnić niepokój domagającego się nieśmiertelności obiecaną w Nowym Testamencie. Przeczucie śmierci i lęk metafizyczny przestają być przecież tragedią wtedy, gdy człowiek wierzy w możliwość „porozumienia z drugim człowiekiem i z Bogiem”.

Drugi dzień sesji otwierał znakomity tekst Małgorzaty Łuczak, skupiającej się na tajemnicach prozy Izabeli Filipiak. Dzięki rozległej wiedzy z poetyki oraz znajomości prozy postmodernistycznej autorka przekonywająco przedstawiała wyniki swoich badań i zamyśleń nad *Niebieską mena-*

żerią. W prozie Filipiak odnajdywała autonomiczność, pozwalającą ocalić podmiotowość bytu. Podobny dowód przeprowadzony został w nawiązaniu do definicji postmodernizmu, który broni się poprzez eksponowanie niezależności jednostki. Pisanie o sobie może być zdaniem referentki „uobecnianiem chwil minionych długotrwałym zapisem egzystencji”.

Splotowi wielkiej historii i losów jednostki w *Drodze donikąd* Józefa Mackiewicza poświęcony był referat Kornelii Sulkowskiej. Nawiązując do ważnej idei egzystencjalizmu — koncentracji nad sytuacją osoby w świecie i jej wyborami — autorka omówiła aspekt wolności jednostki poddawanej ciągłym próbom w czasach bolszewizmu. Za Mackiewiczem stwierdzała, że „istnieją jednostki, których system nie jest w stanie ujarzmić”, ludzie, którzy nie wybrali ślepej wiary w ideologię — „drogi donikąd”. Alternatywą dla nich stała się kontestacja, ponieważ „w systemie terrorystycznym logiczny jest tylko opór”, a przetrwać można tylko wówczas, gdy się wierzy w osiągnięcie celu.

Metafizyka w poezji Kazimierza Świągockiego to problem, którym zajął się Artur Zióntek. Wychodząc od intuicyjnego rozumienia terminu poezja metafizyczna, proponował jego różne współczesne rozumienia. Miałaby to więc być poezja traktująca o istocie bytu, refleksyjna, ale też otwarta na tradycję, sięgająca nie tylko do motywów biblijnych, lecz także do wczesnej poezji barokowej. Dużą zaletą referatu było także przedstawienie składników spuścizny poetyckiej autora *Labiryntu*, zwłaszcza motywów metafizycznych, skupionych wokół trzech spraw: Boga, człowieka i świata.

Podobny problem badał dr Dariusz Konrad Sikorski w rzetelnej i szczegółowej rozprawie dotyczącej twórczości Romana Brandstaettera. Nawiązując do Bubera, Maritaina, Weil i Szekspira, nazwał Boga „egzystencjalnym horyzontem człowieka”. Sam Bóg nie może być jednakże pomniejszany przez sprowadzanie go do kategorii doczesnych, co robili nacjonaliści niemieccy, tworząc coraz to nowe, oszczerce, zdaniem Brandstaettera, interpretacje antychrześcijańskie i antyżydowskie. Sam autor *Pieśni o moim Chrystusie* z ironią pisał, że „z politowaniem patrzy na drgawki neopogańskie”. Jego zdaniem prawdziwym źródłem tożsamości człowieka jest „pamięć Boga i Jego interwencji”.

Konferencję kończyły dwie propozycje lektury Różewicza. Alicja Zaczek koncentrowała się na

ujawnieniu procesualnej sztuki tworzenia tekstu na przykładzie *Nożyka profesora*. Autorka ze znaczną swobodą tłumaczyła Różewiczowską technikę skreśleń, odwołując się przy tym do teorii Wittgensteina. Jej zalety dostrzegła między innymi w „dynamizowaniu tekstu, wizualizacji pracy poety” i w funkcji podobnej do didaskaliów. Technikę skreśleń, mieszczącą się w ramach form nieczystych, uznała za jeden ze sposobów wyrażenia kondycji współczesnego świata.

Lektura zaproponowana przez Katarzynę Przebindę z AP w Krakowie miała charakter filologiczny i sentymentalny zarazem. Autorka odsłaniała z jednej strony kolejne warstwy tomiku *Matka odchodzi*, z drugiej zaś kreśliła portret poety świadomego własnego „ciążenia ku śmierci”. Wiedza o tajnikach prozodii tekstu została tutaj dopełniona przez filozoficzne zamyślenia nad śmiercią

Martina Heideggera i Karla Gustawa Junga. Największy walor referatu widziałbym jednak w ukazaniu przemian światopoglądowych poety, które autorka bada na podstawie rozmaitych tekstów Różewicza — twórcy odzegnującego się wcześniej od metafizyki, obecnie jednak odczuwającego coraz silniej „potrzebę rozważań spraw eschatologicznych”, czego potwierdzeniem są słowa poety, który wierzy w ogromną miłość, jaką obdarza go matka nawet z zaświatów.

Największym walorem sesji, którą zamykała dyskusja nad twórczością Różewicza, było umiejętne łączenie przez autorów zaprezentowanych prac pierwiastków egzystencjalnych i religijnych w ramach refleksji literackiej. Szkoda tylko, że nie usłyszeliśmy zapowiedzianych wcześniej referatów o twórczości Mirona Białoszewskiego i Ewy Lipskiej.

Łukasz Derenda



S. Moskała, *Dedal*, monotypia

Agnieszka Mąka

Koło Naukowe „Bibliolog”

Istnienie Koła zależy od zaangażowania studentów i chęci podjęcia się określonych zadań. Jeżeli wykazują oni wolę działania, widać rezultaty, kiedy pojawia się niechęć — działalność zanika — mówi dr Andrzej Dróżdź, opiekun jednego z najprężniej działających kół naukowych naszej uczelni. Założycielką oraz pierwszym opiekunem KN „Bibliolog” była prof. Wacława Szelińska, później funkcję tę pełnili dr Barbara Góra, dr Lidia Ippoldt.

Struktura Koła jest luźna, co oznacza, że liczba członków zmienia się i w związku z tym trudno w sposób dokładny określić stan przynależności. Koło ma zarząd, który wybrany został w grudniu 2001 roku. Prezesem została Barbara Przybyło, studentka III roku bibliotekoznawstwa. Współpracują z nią Julianna Kurkowska, Joanna Kobylak, Dariusz Marczyk, Dominik Gromadzki, Marek Kaszycki i Katarzyna Wiatr.

Zdaniem dr. Dróżdża, głównym celem działalności Koła jest wyzwolenie samodzielności myślenia i odwagi działania, a także publicznego manifestowania swojego zdania. Do ważniejszych zadań należy redagowanie „@Pisma. Internetowego Pisma Studentów AP”, spotkania ze znanymi i zasłużonymi osobami, referaty popularnonaukowe wygłaszane na zebraniach Koła lub na seminariach, międzyuczelniane i uczelniane sesje naukowe oraz wycieczki.

Szczególnie bogaty w wydarzenia był rok 2001. W marcu członkowie Koła pojechali ze swoim opiekunem na wycieczkę do Łańcuta. Głównym celem było zwiedzanie Biblioteki Lubomirskich i Potockich. Oprócz studentów bibliotekoznawstwa wzięli w niej udział studenci Instytutu Polonijnego UJ. Równie udana była także wycieczka do klasztoru zakonu cystersów, podczas której członkowie Koła mieli okazję oglądać średniowieczne księgi.

Jednym z ważniejszych osiągnięć było zorganizowanie Ogólnopolskiego Konkursu „Redagujemy wspólnie *Wirtualną historię książki*”. Współorganizatorem został mgr Stanisław Skórka (IBiN AP), twórca strony WWW „Wirtualna historia książki” (por. A. Jaworska, *Redagujemy wspólnie Wirtualną Historię Książki*, „Konspekt” nr 10).

Warto również wspomnieć o spotkaniu z redaktorami elektronicznych czasopism połączonym z imprezą poetycko-muzyczną, które odbyło się 22 lutego. Głównym gościem wieczoru był dr Aleksander Radwański z Uniwersytetu Wrocławskiego — założyciel „Elektronicznego Biuletynu Infor-

macji Bibliotekarzy” w skrócie nazywanego „EBIBem”. Jako pierwsi zabrali głos Ilona Baster i Paweł Gajdek — studenci bibliotekoznawstwa, którzy w ciekawy sposób zaprezentowali działalność „EBIBu”, pokazali i omówili stronę internetową tego czasopisma. Po nich wystąpił dr Aleksander Radwański, który wypowiedział się na temat czasopism elektronicznych i zachęcił studentów do współpracy. Wyrazem tego ma być odstąpienie miejsca na platformie internetowej „EBIBu” i przeznaczenie jej dla „bractwa akademickiego”. Po jego wystąpieniu dr Andrzej Dróżdź zaprezentował „@Pismo”. Jest to nowe osiągnięcie młodego zespołu redakcyjnego, w skład którego weszli: Agnieszka Jaworska, Dominika Kaspróvicz, Aleksandra Wiatr, Katarzyna Wilk, Anna Żebrak, Rafał Czarny, Dominik Gancarz, Marek Kaszycki. Praca nad stworzeniem gazety internetowej nie była łatwa, wiązała się z poświęceniem niejednej niedzieli i niejednego wolnego popołudnia. Przygotowania poprzedził kurs komputerowy języka html prowadzony przez mgr Stanisława Skórkę, który zapoznał redaktorów ze sposobami tworzenia stron internetowych. Zdaniem Andrzeja Dróżdża, „czasopismo to będzie miało szeroki zasięg oddziaływania, zintegruje studentów studiów dziennych i zaocznych. Otwiera możliwość kontaktu z Uczelnią i bycia na bieżąco z jej sprawami”. Spotkanie zakończył poetycki wieczór Aleksandry Wiatr. Więcej informacji na temat czasopism: „EBIBu” i „@Pisma” można uzyskać otwierając strony internetowe: <http://ebib.oss.wroc.pl>, <http://www.wsp.krakow.pl/bsap>

Przedstawiciele Koła „Bibliolog” czynnie uczestniczą w konferencjach krajowych i międzynarodowych. W dniach 4-6 kwietnia tego roku wzięli udział w Drugiej Międzynarodowej Studenckiej Konferencji Naukowo-Praktycznej *Świat Młodzieży — Młodzież Świata*, która odbyła się w Winnicy na Ukrainie. Agnieszka Jaworska wygłosiła tam referat pt. *Internet jako przykład współczesnego przekazu informacji wpływającego na samokształcenie studentów — możliwości i perspektywy w społeczeństwie informacyjnym XXI wieku*. Trzy tygodnie później uczestniczyli w zorganizowanej w Siedlcach Międzynarodowej Konferencji Kół Naukowych *Studencki ruch naukowy — wyzwania XXI wieku*. Temat wygłoszonego referatu brzmiał: *Wykorzystanie Internetu jako medialna szansa upowszechnienia prac naukowych pisanych przez studentów kierunków humanistycznych*.

Michał Zięba

Spotkanie Senatu AP z profesorem Janem Baszkiewiczem

12 kwietnia br. miało miejsce spotkanie Senatu Uczelni z prof. Janem Baszkiewiczem, wybitnym historykiem i politologiem, od 30 lat członkiem Prezydium Centralnej Komisji do spraw Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych.

W pierwszej części spotkania, które prowadził prof. Tadeusz Budrewicz, dziekan Wydziału Humanistycznego, gość Uczelni mówiąc o roli i znaczeniu Centralnej Komisji podkreślił, że jest ona obecnie jednym z niewielu zachowanych „bastionów” krytyki naukowej. Znalazła się ona w stadium upadku i mimo zmiany systemu politycznego nie zdołała odrodzić, co sprzyja tendencjom do „rozpasanego indywidualizmu”. Przyczyniła się do tego niewątpliwie zmiana pokoleniowa z końca lat 60., kiedy odeszli przedwojenni przyzwyczajeni do krytyki naukowej profesorowie.

Dyskusja, którą zainicjował prof. Baszkiewicz, wiązała się przede wszystkim z badaniami i stopniami naukowymi oraz funkcjonowaniem Centralnej Komisji. Dominowała w niej problematyka ocen dorobku naukowego oraz jawności opinii, gdyż, zdaniem prof. Stanisława Grzybowskiego, dotychczasowa anonimowość recenzji jest fikcją, z którą należałoby jak najszybciej skończyć. Wiąże się z tym ściśle bolesna sprawa niezatwierdzania przez CK habilitacji i potrzeba dyskusowania rozbieżnych ocen recenzentów, poruszona przez profesorów Andrzeja Kastorego, Andrzeja Notkowskiego, Jerzego Jarowieckiego. Pojawiła się również kwestia trudności w znalezieniu odpowiedniej liczby kompetentnych recenzentów przy specjalnościach wąskich, a także — zgłoszona przez prof. T. Budrewicza — propozycja dyskusji recenzenta z superrecenzentem, która mogłaby stanowić swego rodzaju ogniwo pośrednie między odwołaniem od decyzji Komisji a jej decyzją ostateczną.

Zdaniem dziekana Wydziału Humanistycznego, obecny system ocen CK może wpływać niekorzystnie na rozwój nowych dyscyplin naukowych. Prof. Feliks Kiryk zwrócił natomiast uwagę na znaczenie, jakie nasza uczelnia przywiązuje tradycyjnie do prac habilitacyjnych z dydaktyk przedmiotowych, których nie ma w wykazie specjalności naukowych.

Z odpowiedzi, jakich prof. Baszkiewicz udzielił dyskutantom, wynika, że jest on jednym z tych członków CK, którzy nie mają nic przeciwko badaniom interdyscyplinarnym. Widzi ich potrzebę, ale podkreśla, że cały czas należy pamiętać o standardach metodologicznych. Żle opanowany warsztat naukowy nie może być tłumaczony interdyscyplinarnością. Jeżeli więc tego rodzaju prace interdyscyplinarne kończą się „katastrofą”, to winić można za to „klimat postmodernistyczny”, w którym następuje rozluźnienie rygorów metodologicznych, postawienie na wyobraźnię i fantazję. Wyjaśniając wątpliwości innych dyskutantów, wskazywał, że dyskusje recenzentów mają miejsce, gdy chodzi o odwołania od decyzji CK. Zapraszani są w tym celu recenzenci wydziałowi i trudno wtedy mówić o anonimowości recenzji. Profesor opowiedział się za zerwaniem z fikcją „tajemnicy” i za jawnością ocen. Ustosunkowując się do przypadków odrzucania przez CK prac habilitacyjnych przy przewadze recenzji pozytywnych, zauważył, że osiągnięcia naukowe nie podlegają sprawdzianom większościowym, ponieważ argumenty merytoryczne zawsze górują nad innymi. Zaznaczył, iż nie bronić każdej negatywnej decyzji Komisji, większą możliwość kontroli ocen widzi we wzroście liczby recenzentów spoza składu CK, obecnie wynoszącej już ponad 50%, oraz w bliskich kontaktach z członkami Komisji.



O sporcie

pisze Czesław Michalski

Sekcja pływacka kobiet KU AZS AP Kraków okazała się najlepszym zespołem Mistrzostw Polski Szkół Pedagogicznych i ligi uczelnianej krakowskiego akademickiego środowiska. Trenerem zespołu jest mgr Barbara Orłowska, której sylwetkę przedstawiliśmy w poprzednim numerze. Świetnie spisała się również sekcja lekkiej atletyki kobiet prowadzona przez mgr Małgorzatę Tokarz, która zdobyła pierwsze miejsce. Duży sukces odnieśli też piłkarze, którzy po przegranym spotkaniu z Politechniką Krakowską zajęli ostatecznie drugie miejsce.

W zorganizowanych przez Klub Uczelniany AZS i Studium Wychowania Fizycznego i Sportu AP w Krakowie Mistrzostwach Polski Szkół Pedagogicznych w pływaniu kobiet pierwsze miejsce zajęła drużyna naszej uczelni przed Akademią Bydgoską, Uniwersyteciem Rzeszowskim, WSP w Częstochowie, Uniwersytetem w Zielonej Górze i Akademią Świętokrzyską. Indywidualnie złote medale dla naszej uczelni zdobyły: Agnieszka Kielbusiewicz — na 100 i 50 m stylem klasycznym, Weronika Zygmuntowicz — 50 m stylem motylkowym, Barbara Idzikowska — 100 m stylem grzbietowym, Katarzyna Wołoch — 100 m stylem zmiennym. Srebrne medale wywalczyły: Katarzyna Wołoch — 100 m stylem dowolnym, Małgorzata Strąg — 100 m stylem zmiennym, Weronika Zygmuntowicz — 50 m stylem dowolnym. Brązowy medal zdobyła Małgorzata Strąg na dystansie 100 m stylem dowolnym. Na pierwszych miejscach uplasowały się również sztafety: 4 x 50 m stylem dowolnym (W. Zygmuntowicz, B. Idzikowska, A. Kielbusiewicz, K. Wołoch) i 4 x 50 m stylem dowolnym (K. Blicharska, A. Wójcik, M. Wolanin, M. Strąg).

Nieco gorzej wypadł zespół męski, który uplasował się na czwartym miejscu za Uniwersyteciem Rzeszowskim, Akademią Bydgoską i WSP w Częstochowie. W rywalizacji

indywidualnej Łukasz Zwierzyński zdobył srebrny medal na dystansie 50 m stylem motylkowym i brązowy medal na 100 m stylem zmiennym. Sztafeta 4 x 50 m stylem dowolnym w składzie: Tomasz Machinko, Łukasz Zwierzyński, Artur Horecki i Łukasz Technański zajęła trzecie miejsce.

Nasze zawodniczki wygrały również zdecydowanie krakowską ligę międzyuczelnianą, uzyskując łącznie 763 punkty. Wyprzedziły pływaczki z UJ, PK, AGH, AE, AR i Collegium Medicum UJ. Zarówno w mistrzostwach Polski, jak i w lidze międzyuczelnianej Uczelnię reprezentowały: Katarzyna Blicharska — I r. pedagogiki społecznej, Aneta Bachta — III r. geografii, Gabriela Bokińczuk — III r. filologii rosyjskiej, Joanna Burzydło — I r. geografii, Aleksandra Gościej — III r. kolegium języka angielskiego, Katarzyna Hebda — I r. fizyki, Barbara Idzikowska — I r. pedagogiki społecznej, Małgorzata Kutyba — III r. geografii, Anna Kroczyńska — I r. pedagogiki społecznej, Anna Kokorudz — II r. pedagogiki specjalnej, Anna Kozłowska — I r. fizyki, Agata Machinko — I r. pedagogiki społecznej, Karolina Pierańska — III r. pedagogiki społecznej, Magdalena Wolanin — I r. filologii rosyjskiej, Justyna Rajska — I r. filologii polskiej, Anna Wójcik — II r. pedagogiki społecznej, Katarzyna Wołoch — PWO i WF, Weronika Zygmuntowicz — I r. kolegium języka angielskiego, Małgorzata Strąg — III r. wychowania technicznego, Katarzyna Fiedor — IV r. geografii, Katarzyna Królikowska — I r. PP i W, Magdalena Glab — IV r. matematyki i Monika Dobkowska — IV r. geografii.

Należące od szeregu lat do ścisłej czołówki akademickiego środowiska krakowskiego lekkoatletki naszego Klubu AZS wygrały ligę międzyuczelnianą osiągając w punktacji ogólnej 507 punktów. Wyprzedziły lekkoatletki AGH, UJ, CM UJ, PK, AG i AR. Indywidu-

alnie w poszczególnych konkurencjach triumfowały: Ewelina Kazienko w biegu na 100 m — II r. filologii romańskiej, Aleksandra Surowiec w biegu na 200 i 400 m — I r. pedagogiki specjalnej, Agnieszka Pietruszka w biegu na 800 m — I r. filozofii, Aleksandra Moczowska w pchnięciu kulą — III r. PWO z WF i Paulina Pęczalska w rzucie dyskiem — II r. bibliotekoznawstwa.

W lidze międzyuczelnianej, jak już wyżej wspomniano, na drugim miejscu uplasowała się drużyna piłki nożnej naszej uczelni, którą wyprzedziła PK. Dalsze miejsca w tej grupie zdobyły zespoły UJ i AE. Nasz zespół uzyskał następujące rezultaty: zwyciężył z UJ 1 : 0, zremisował z AE 1 : 1 i przegrał z PK 1 : 2. Aby zakwalifikować się do grupy mistrzowskiej, zespół uczelniany musiał rozegrać 7 spotkań, wygrywając m.in. z AR 3 : 0, z AGH 2 : 1, z CM UJ 7 : 3 i Politechniką 3 : 2. Zremisował z UJ 1 : 1, przegrał z AE 1 : 3 i Wyższą Szkołą Zarządzania i Biznesu 2 : 3.

W meczach wzięli udział: bramkarze — Konrad Chrobak — I r. fizyki, Waldemar Stopnicki — I r. wychowania technicznego, Paweł Woźniak — student zaoczny; obrońcy: Michał Wiśniewski — III r. PWO i WF, Adrian Szopa — I r. historii, Tomasz Kędzior — II r. PWO, Tadeusz Lelek — II r. PWO, Marcin Szewczyk — I r. historii; pomocnicy: Krzysztof Szumiec — II r. PWO, Łukasz Kurkiewicz — II r. PWO, Wojciech Ficek — II r. bibliotekoznawstwa, Tomasz Szymura — I r. politologii, Kamil Dłużewski — II r. PWO; napastnicy: Daniel Mroziński — V r. filologii polskiej, Andrzej Pękała — V r. fizyki, Tomasz Gawlik — I r. filozofii, Tomasz Sikora — II r. PWO, Paweł Wydro — II r. geografii. Trenerem zespołu jest absolwent AWF w Białej Podlaskiej, od 1997 r. pracownik Studium Wychowania Fizycznego i Sportu naszej uczelni, Piotr Pastuszko. Zespół jest sponsorowany przez Hotel Holiday Inn., fundatora pięknych strojów piłkarskich i upominków dla najlepszego zawodnika. Największą

bolączką sekcji jest brak boiska, na którym zawodnicy mogliby odbywać swoje treningi. Większą część sezonu spędzają oni w sali gimnastycznej. Liczymy, że drużyna piłki nożnej w przyszłym sezonie będzie najlepszą w akademickim środowisku krakowskim i Mistrzostwach Polski Szkół Pedagogicznych, czego życzymy temu młodemu, obiecującemu zespołowi. Większość zawodników występuje już w ligach państwowych: K. Chrobak w III-ligowej Proszowianie, W. Stopnicki i L. Kurkiewicz w III-ligowej drużynie Niedźwiedź, K. Szumiec w III-ligowym Świcie Krzeszowice, A. Szopa w V-ligowym zespole Borku Fałęckiego, zaś W. Ficek w drugim zespole Cracovii.

Pozostając przy gorącym temacie piłki nożnej dodam, że rozegrany 6 czerwca br. na stadionie KS „Grzegórzecki” mecz pomiędzy studentami III i IV roku historii a pracownikami Instytutu zakończył się zwycięstwem pracowników 9 : 11.

Małgorzata i Marian Tokarzowie są chyba najbardziej usportowionym małżeństwem w Akademii Pedagogicznej w Krakowie. W czasie swojej kariery sportowej osiągnęli wiele cennych sukcesów na arenie ogólnopolskiej, oboje byli czołowymi zawodnikami pierwszoligowego zespołu AZS Kraków w lekkiej atletyce. Od ponad 30 lat pracują w Studium Wychowania Fizycznego i Sportu. Prowadzone przez nich sekcje sportowe i zawodnicy wielokrotnie uzyskiwali znakomite rezultaty w Mistrzostwach Polski Szkół Pedagogicznych oraz w Mistrzostwach Akademickich Krakowa. Sport uprawiają również ich synowie. Starszy Marcin biegał na 400 m przez płotki, a następnie uprawiał kick-boxing. W tej dyscyplinie w 1995 r. został mistrzem Polski w kategorii do 75 kg. Młodszy Łukasz uprawia zawodniczo badminton i jest reprezentantem Klubu Sportowego „Armatura” Kraków.

Małgorzata Tokarzowa urodziła się 28 stycznia 1949 roku w Makowie Podhalańskim. Karierę sportową rozpoczęła w szkole

podstawowej jako piłkarka ręczna, gimnastyczka i lekkoatletka. W suskim liceum ogólnokształcącym, w którym wychowanie fizyczne stało na wysokim poziomie dzięki pracy znanego małżeństwa sportowego Sztolfów, doskonaliła swój talent w rzucie oszczepem i w biegu na 80 m przez płotki. Bardzo dobre wyniki w sporcie zadecydowały, że wybrała studia w Wyższej Szkole Wychowania Fizycznego w Krakowie. Po zdaniu egzaminów wstępnych w maju 1967 r. wstąpiła do klubu AZS Kraków, gdzie rozpoczęła systematyczne treningi pod opieką znakomitego trenera Emila Dudzińskiego. Jednocześnie należała do kadry województwa krakowskiego, gdzie treningi prowadzili Marian Bukowiec (obecny rektor AWF Kraków) i jej przyszły mąż. Pierwsze poważniejsze sukcesy odniosła na Ogólnopolskiej Spartakiadzie w Chorzowie w 1967 r., które były jednocześnie mistrzostwami Polski. Osiągnięte przez nią rezultaty w biegu na 80 m przez płotki — 12,2 sek. i w rzucie oszczepem — 33,80 m należały do najlepszych wśród zawodników województwa krakowskiego. Od tej pory zaliczano ją do czołowych zawodniczek AZS Kraków. Startowała w kilku konkurencjach: biegu przez płotki, skoku w dal, rzucie oszczepem, sztafecie 4 x 100 m, pięcioboju. W biegu przez płotki w krakowskim AZS rywalizowała z uczestniczką Igrzysk Olimpijskich w Meksyku Danutą Straszynską. W 1970 r. należała do

ścisłej czołówki krajowej w biegach na 100 i 200 m przez płotki. Jej wynik na 100 m — 14,2 sek. — trzecim na tym dystansie, przez wiele lat był rekordem okręgu krakowskiego, pobiła go dopiero w 1975 r. jej siostra Hanna Habzda. Rekord życiowy w biegu na 80 m ppł. ustanowiła w 1968 roku — 11,6. W latach 1969–1970 była wicemistrzynią okręgu krakowskiego na 100 m ppł. W pięcioboju (100 m ppł., 200 m, skoku w dal, skoku wzwyż i pchnięciu kulą) wynikiem 3724 pkt. uplasowała się na czwartej pozycji w okręgu. 22 czerwca 1971 r. obroniła pracę magisterską, przygotowaną pod kierunkiem doc. Emila Dudzińskiego i uzyskała tytuł trenera II klasy w lekkiej atletyce. W październiku tego roku rozpoczęła pracę w Studium Wychowania Fizycznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Przez dwa lata oprócz zajęć wychowania fizycznego prowadziła sekcję piłki koszykowej kobiet, a od 1973 r. do chwili obecnej sekcję lekkiej atletyki kobiet. Odniosła z nią wiele sukcesów, prawie z każdego mistrzostw Polski szkół pedagogicznych przywoziła medale, przez cały czas sekcja należy do najlepszych w akademickim Krakowie, w tym roku np. wygrała ligę międzyuczelnianą.

Marian Tokarz urodził się 13 stycznia 1942 r. w Zabelczu. W 1961 r. ukończył Technikum Kolejowe w Nowym Sączu. Karierę sportową zaczynał od piłki nożnej, był członkiem kadry wojewódzkiej juniorów, w roku 1958 występował jako piłkarz w KS „Sandecja” Nowy Sącz. Od 1959 r. rozpoczął również treningi w sekcji lekkoatletycznej tego klubu. W 1971 r. został studentem Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego w Krakowie i przeniósł się do AZS Kraków, który posiadał wówczas pierwszoliговą drużynę w lekkiej atletyce. Po uzyskaniu w 1965 r. tytułu magistra wychowania fizycznego, tytułu trenera II klasy lekkiej atletyki i ratowni-



Pierwsza od lewej: Małgorzata Tokarzowa

ka wodnego WOPR podjął pracę nauczyciela w szkole w Kielcach. Był jednocześnie trenerem KS „Budowlani”, ratownikiem na basenie krytym, trenerem koordynatorem ds. sportowych sportu inwalidzkiego Zrzeszenia Sportowego „Start”. Po powrocie do Krakowa w latach 1966–1969 był trenerem LA AZS Kraków i nauczycielem wychowania fizycznego w Technikum Geodezyjnym. Od 1967 r. pracuje w Studium Wychowania Fizycznego i Sportu naszej uczelni. Dzięki posiadaniu różnych specjalności: instruktora koszykówki (1969), trenera pływania II klasy (1971), instruktora narciarstwa (1975), instruktora tenisa ziemnego (1997) — prowadził szereg sekcji sportowych Klubu Uczelnianego AZS: sekcji koszykówki kobiet i mężczyzn, lekkiej atletyki kobiet i mężczyzn, piłki nożnej, piłki siatkowej mężczyzn, tenisa ziemnego, pływania kobiet i mężczyzn i badmintonu, odnosząc z wychowankami wiele sukcesów, zarówno na arenie ogólnopolskiej, jak i w środowisku krakowskim. Może się poszczycić licznymi osiągnięciami sportowymi nie tylko jako trener, ale i zawodnik; był mistrzem okręgu kieleckiego w biegu na 1500 m i 1500 m z przeszkodami (1966), międzynarodowym mistrzem Krakowa na 3000 m z przeszkodami (1967), mistrzem Krakowa na 3000 m z przeszkodami (1969) oraz wicemistrzem okręgu krakowskiego na 1500 m (1967), brązowym medalistą mistrzostw okręgu na 1500 m z przeszkodami. W roku 1965 był rekordzistą okręgu kieleckiego w biegu na 3000 m z przeszkodami (drugi rezultat w tabeli rekordów okręgu krakowskiego oraz rekord AZS Kraków na tym dystansie 8.59). Jego rekordy życiowe to 3.56,6 na 1500 m, 4.11,46 na 1500 m z przeszkodami, 8.40 na 3000 m i 8.52 na 3000 m z przeszkodami, 14.58 na 5000 m.

Nadal bierze udział w zawodach, zajmując medalowe miejsca w mistrzostwach uczelni w narciarstwie, tenisie ziemnym i badmintonie. W tym roku w mistrzostwach Pol-

ski w badmintonie zdobył dwa brązowe medale w singlu i w deblu.

W latach 1988–1991 sekcja badmintonu KU AZS WSP w składzie: Ignacy Tokarz — trener i jednocześnie zawodnik, Mirosław Kalitka, Maciej Juruś, Bożena Pękała, Dorota Bubła, Marek Sękowski, Tomasz Kozubał uczestniczyła w rozgrywkach II ligi, osiągając dobre rezultaty, musiała jednak wycofać się z rozgrywek ze względów finansowych. W latach 1971–1991 prowadzona przez I. Tokarza sekcja pływacka kobiet i mężczyzn przywoziła medale z każdej edycji uczelnianych mistrzostw Polski.

Ignacy Tokarz ma trudne do przecenienia zasługi dla rozwoju Klubu Uczelnianego AZS naszej uczelni. Poza prowadzeniem wielu sekcji w latach 1976–1991 pełnił funkcję zastępcy kierownika Studium Wychowania Fizycznego i Sportu oraz jednocześnie wiceprezesa do spraw sportowych KU AZS. Za jego kadencji KU AZS zajmował czołowe lokaty w lidze międzyuczelnianej, dwukrotnie zdobywając drugie miejsca. Przez szereg kadencji był członkiem Zarządu Środowiskowego, Komisji Rewizyjnej i Sądu Koleżeńskiego AZS Kraków. Wyróżniony m.in. Złotą Odznaką AZS i odznaczeniem „Zasłużony Działacz Kultury Fizycznej”.

Czesław Michalski



Pierwszy od lewej: Ignacy Tokarz,
czwarty: Leszek Balcerowicz

Eligiusz Brzeźniak

Na kresowych szlakach — „UKRAINA 2002”

*Bogatym jest taki człowiek, dla którego świat
jest nieustannym odkrywaniem*

G. Duhamel

Chęć ciągłego poznawania nowych przestrzeni, obiektów, odkrywania na nowo trwałych wartości materialnego dziedzictwa kultury spowodowała, że w dniach od 28 IV do 5 V br. odbyła się kolejna, czwarta już wycieczka autokarowa na Ukrainę. Uczestniczyli w niej pracownicy Akademii Pedagogicznej i zaprzyjaźnionych instytucji, zafascynowani kresowymi krajobrazami i poszukujący w nich śladów przeszłości kultury polskiej, a nawet znaków rodzinnych wspomnień.

Uczestnicy retrospektywnego spotkania towarzyskiego po wycieczce „Ukraina 2000” (por. „Konspekt” nr 7) zaproponowali, by trasa kolejnego wyjazdu wiodła na „dalekie kresy”. Wychodząc naprzeciw tym życzeniom, pracownicy Instytutu Geografii AP pod kierownictwem prof. Jana Lacha, przy współpracy prof. Feliksa Kiryka i dr. Czesława Michalskiego z Instytutu Historii AP, zaproponowali trasę, która wiodła z Krakowa przez Lwów, Żółkiew,

Równe, Żytomierz, Berdyczów, Kijów, Kaniów, Białą Cerkiew, Winnicę, Niemirów, Tulczyn, Chocim aż do Kamieńca Podolskiego. 37 uczestników wyprawy mogło zatem podziwiać krajobraz pięciu krain geograficznych: Rostocza, Wyżyny Wołyńskiej, Niziny Naddnieprzańskiej, Wyżyny Naddnieprzańskiej i Wyżyny Podolskiej. Każda z nich nosi swoiste rysy wyrażone w wyglądzie krajobrazu.

Pas wzniesień Rostocza Wschodniego sięgający po Lwów, stanowi przedłużenie polskiej części wału Rostocza. Wyżyna Wołyńska tworzy szeroki płaskowyż okryty glinami, piaskami i lessami. U podnóża krawędzi oddzielającej ją od Wyżyny Podolskiej występują liczne podmokłości i bagniska. Nizina Naddnieprzańska ma charakter równiny lessowej opadającej progiem w szerokie dno doliny Dniepru. Na jego terasach zalewowych i w zlewniach niektórych dopływów występują powierzchnie zabagnione. Z kolei głównymi elementami rzeźby Wyżyny Naddnieprzańskiej są szerokie garby o płaskiej wierzchołkowej, okryte grubą warstwą lessu. Wyżynę Podolską tworzy rozległa płyta, pocięta głębokimi dolinami rzecznyymi (Dniestru, Seretu, Zbrucza, Smotrycza), często o charakterze jarów.

Największą rzeką Ukrainy jest Dniepr, poprzegradzany licznymi zaporami. Powstały w ten sposób sztuczne zbiorniki wodne, z których największe zajmują powierzchnię ponad 12 000 km². Podziwialiśmy jeden z nich, Zbiornik Kaniowski o długości 162 km i szerokości 5 km, a nawet przejechaliśmy przez koronę zapory.

Obok urozmaïcenia morfologicznego główną cechą środowiska przyrodniczego tej części Ukrainy jest różnorodność świata roślin. Trasa wycieczki na odcinku od Żółkwi do Kijowa wiodła granicą między biogeograficzną strefą lasów mieszanych na północy a strefą lasostepu na południu. Naturalna roślinność stepowa zachowała się tylko lokalnie na Wyżynie Wołyńskiej i na Nizinie Naddnieprzańskiej. Dominują więc otwarte krajobrazy roślinne utworzone przez uprawy pszenicy i bura-



Fot. E. Brzeźniak

ka cukrowego. We wschodniej, naddnieprzańskej części powierzchnie te są często zamknięte pasami roślinności wysokiej, pełniące rolę ochronną przed suchymi i ciepłymi wiatrami („suchowiejami”), wzmagającymi procesy degradacji powierzchniowej, pylastej warstwy gleby. Formację leśną reprezentują lasy mieszane (liściasto-sosnowe), a na glebach piaszczystych i piaszczysto-gliniastych — bory sosnowe.

Podziwiane z okien autobusu pejzaże przywodzą na myśl fragmenty Sienkiewiczowskich opisów kresowych krajobrazów, z oddalonymi od siebie o wiele kilometrów wsiami i miasteczkami. A w nich można spotkać ślady polskiej obecności, znaczone ruinami pałaców, zamków i świątyni różnych wyznań, a także nagrobnymi napisami na miejscowych nekropoliach. Do największych z nich należą stanowiące jedną całość Cmentarz Łyczakowski i Cmentarz Orłąt we Lwowie, miejsca szczególnej refleksji i zadumy nad świadectwami historii obu narodów.

Niemalże obowiązkiem każdej z naszych dorocznych wycieczek jest wizyta w malowniczo usytuowanych warowniach w Kamieńcu Podolskim i Chocimiu, świadkach chwały XVII-wiecznego oręża polskiego. Na zamkach w Dubnie i Złoczowie były lub są prowadzone prace konserwatorskie, zaś po zamkach w Żółkwi i Korcu pozostały tylko ruiny. Duże wrażenie wywiera wysoko wzniesiona bryła zamku w Olesku, miejscu narodzin dwóch królów: Jana III Sobieskiego i Michała Wiśniowieckiego.

W różnym stanie są magnackie pałace. Zespół pałacowo-parkowy w Niemirowie (ostatnia właścicielka M. Szczerbatowa z d. Potocka) służy jako obiekt wypoczynkowy. Główna część pałacu Branickich w Białej Cerkwi jest używana do celów dydaktycznych. Podobnie wykorzystywana jest tylko centralna część jednej z największych rezydencji Rzeczypospolitej — pałac Potockich w Tulczynie.

Różnorodność stylów reprezentują zwiedzane świątynie: neogoty — kościół w Równem, późny gotyk — katedra w Kamieńcu Podolskim, renesans — kolegiata w Żółkwi, barok — kościół bernardynów w Żytomierzu i kościół w Szarogrodzie, a klasycyzm — kościół parafialny w Białej Cerkwi.

Prawosławne budowle sakralne w pełni mogliśmy podziwiać w Kijowie. Najbardziej znane to Sobór Sofijski i monaster Peczerska Ławra, wpisane na Listę Światowego Dziedzictwa Kulturalnego i Przyrodniczego UNESCO. Obok nich wiele mniejszych, ale nie mniej urokliwych monasterów (Bratski, Flo-

rowski, Władymirski) i cerkwi (św. Andrzeja, Spaska, Porowska). W Kijowie mogliśmy zobaczyć także m.in. gmach uniwersytetu, muzeum sztuki, Złote Wrota, cytadelę, pomniki upamiętniające najważniejsze wydarzenia w życiu miasta i kraju (np. kolumna przypominająca nadanie praw miejskich), podziwiać miasto z pokładu pływającego po Dnieprze statku i odbyć spacer po głównej arterii miasta — sławnym Kreszczatiku.

Niektóre z kresowych miejscowości, sytuacje i fakty, jakie się z nimi wiążą, do dzisiaj zachowały się w przekazie ustnym. Do nich należy zaliczyć chociażby znane określenia „*Fujara z Mościsk*” czy „*Pisz na Berdyczów*”. To ostatnie według M. Czumy & L. Mazana (*Austriackie gadanie czyli Encyklopedia Galicyjska*, Kraków 1998) ma oznaczać brak możliwości kontaktu z autorem informacji szczególnie ze strony „(...) wierzycieli, skrzywdzonych panien, pozwów sądowych etc.”. W rzeczywistości Berdyczów jest uroczym 100-tysięcznym miastem, znanym z wielu zabytków (zespół klasztoru karmelitów bosych, dwie cerkwie, synagoga, mykwa) oraz jako największe sanktuarium maryjne na Ukrainie.

Obserwowana w czasie wycieczki różnorodność krajobrazowa, kulturowa, etniczna i wyznaniowa stwarzały okazje do szczegółowych analiz, dyskusji, polemik. Tematy te poruszali w swoich wystąpieniach uczestnicy podróży, znawcy specjalności z różnych dyscyplin geografii, ekonomii, historii, architektury. Wielu z nich jest wysokiej klasy mówcami, dzięki czemu mimo ogromnej dawki fachowej wiedzy, wystąpienia te spotykały się z żywym zainteresowaniem.

Sprzyjająca pogoda, sprawna organizacja, bezpieczna jazda (dzięki znakomitym umiejętnościom obu kierowców — J. Bały i J. Zatorskiego) pozwoliły zrealizować bogaty program turystyczno-poznawczy na trasie liczącej prawie 2700 kilometrów.

Fligiusz Brzeźniak



Na Cmentarzu Orłąt Lwowskich



Miejsca wspólne

Stanisław Jasionowicz

Poszukiwanie spójności

Poniższy tekst rozpoczyna cykl uwag, których przedmiotem będą — wybrane arbitralnie, lecz nie do końca przypadkowo — pojęcia i problemy współczesnej nauki, widziane przez pryzmat kultury ponowoczesnej. Dywagacje te będą próbą zwrócenia uwagi na fakt, że funkcjonujące we współczesnym świecie wolnej konkurencji idei sprzeczne na pozór porządku myślowe przecinają się często niespodziewanie, tworząc „miejsca wspólne” na nowych, budzących nadzieję płaszczyznach.

W *Księdze Indian*, jednej z ulubionych książek mojego dzieciństwa (bo kiedyś każdy chłopiec był albo Indianinem, albo kowbojem), pośród wielu fascynujących informacji na temat zwyczajów, rytuałów i zachowań moich ulubionych bohaterów natknąłem się na opis, który już wtedy zwrócił moją szczególną uwagę i wywarł na mnie niespodziewanie silne wrażenie. Był to fragment, w którym autorka, niemiecka badaczka kultury północnoamerykańskich autochtonów, opisywała szamański rytuał przywoływania duchów, którego była naocznym świadkiem. Rytuał ten, rodzaj śledztwa w sprawie o kradzież, był właściwie sądem sprowadzonych w tym celu przez szamana duchów nad przywołanym także — do specjalnie zbudowanego namiotu — duchem podejrzanego o kradzież Indianina. Podczas wypełnionego różnymi „efektami specjalnymi” seansu, wezwany duch oskarżonego wyznał swoją winę i na tym ceremonia właściwie się zakończyła. Pamiętam, że w opowieści tej zaintrygowała mnie jednak nie tyle jej malowniczość i tajemniczość, silnie oddziałujący na wyobraźnię młodego chłopca charakter szamańskich praktyk, co dalszy ciąg historii. Mianowicie, tuż po opisa-

niu owej dziwnej ceremonii autorka stwierdzała, że w związku z tą sprawą w pamięci utkwiło jej, jak mówi, jeszcze jedno „szczególnie niesamowite wrażenie”: w kilka dni później młoda żona podejrzanego, załana łzami, zwróciła właścicielowi skradzione przedmioty, przywożąc je na saniach. Okazało się, że jej mąż, silny i zdrowy mężczyzna, nagle zmarł. Najbardziej uderzył mnie jednak komentarz autorki, która najspokojniej w świecie pisała: „wszystko, co zostało tu opisane, widzieliśmy, słyszeliśmy, siedząc pod gołym niebem na śniegu. Oczywiście takich rzeczy nie ma; oczywiście były to zręczne sztuczki, wyuczone i wykonane z prawdziwą perfekcją...” Nie potrafiłem wyciągnąć wtedy jakichkolwiek teoretycznych wniosków z tego doświadczenia, a mimo to mam dziwne wrażenie, że moja silna reakcja na ten komentarz była sygnałem, że poszukiwanie sposobów godzenia sprzecznych porządków myślowych stanie się kiedyś moją naukową, a może także życiową, pasją.

Potrącona w dzieciństwie struna odezwała się znowu wiele lat później, gdy jako młody asystent wertowałem książkę Marie-Louise von Franz na temat związków pomiędzy psychologią a współczesnymi naukami ścisłymi. Uczennica Junga opowiada, że gdy podczas spotkania z wybitnymi fizykami w słynnym ośrodku nuklearnym CERN pod Genewą zaczęła mówić o Jungowskiej hipotezie synchroniczności (postulującej występowanie pozaprzyczynowych związków pomiędzy zdarzeniami w świecie fizycznym), wywołało to gromkie wybuchy śmiechu, a zebrani fizycy mówili: „świetnie znamy ten efekt: nasz komputer zawsze daje odpowiedzi, jakich od nie-

go oczekujemy. Jeżeli wierzymy w jakąś fałszywą teorię i kiedy angażujemy się w nią z pasją, komputer podaje nam wyniki, na które liczymy. Ale kiedy z kolei któryś z kolegów, nie przekonany do tej teorii, skorzysta z tego samego komputera, uzyskuje kompletnie odmienny rezultat". Byli bardzo rozbawieni, lecz kiedy prelegentka usiłowała przyprzeć ich do muru, sugerując wzięcie na serio ich własnego doświadczenia, jeden z nich wykrzyknął z silnym wzburzeniem: „To przecież jakiś absurd!” Otóż, komentuje von Franz, fizycy ci przyjmowali dane doświadczałne, ale odmawiali ich poważnego, naukowego rozpatrzenia, gdyż spowodowałoby to podważenie zespołu ich dotychczasowych przekonań. Zamykając tę anegdotę autorka pisze, że sytuacja ta wydała się jej groteskowa: ci wybitni naukowcy najpierw wybuchnęli śmiechem, mówiąc, że doświadczyli tego rodzaju rzeczy, by następnie utrzymywać, że to bez znaczenia!

Ta ilustracja postawy „wiem i nie chcę wiedzieć” uderzyła mnie, niedoświadczonego nauczyciela akademickiego, któremu zdawało się dotąd, że jego głównym zadaniem jest udowadnianie, że „wie”. Przecież, myślałem sobie, wystarczyłoby na początek chwilowe zawieszenie ostatecznego sądu, życzliwe zainteresowanie czymś, co do tej pory nie przyszło nam do głowy. Czy to tak wiele kosztuje współczesnego badacza? Przecież nie zmusza go do porzucenia swych dotychczasowych poglądów, lecz proponuje jedynie spokojną ocenę możliwych zalet i wad „obcego” myślenia, a i to na początek jedynie po to, by dostrzec, co w tej koncepcji nowe, interesujące. Powtarzałem sobie z pewną emfazą: Boże, chroń mnie przed łatwym uczuciem zadowolenia z własnej wiedzy, strzeż mnie też przed dostrzeganiem spójności w ramach tylko jednego porządku myślenia i odczuwania. Nauko, pozwól mi doświadczyć szacunku dla tego, co nieznane — nie po to, bym przyjął cudzy styl myślenia jako własny, lecz po

to, bym mógł czerpać z czegoś większego, niż moje własne myślenie. Niech dana mi będzie łaska ciągłego doskonalenia się w ramach mojej własnej specjalności, ale niech pozostanie mi obca pokusa łatwej pogardy, która nie znosi niepokoju i wątpliwości.

To nie jest głos przeciwko naukowej podejrzliwości. Ostrożność to nader pożądana cecha każdego naukowca, lecz jej nadużywanie może prowadzić do, jakże charakterystycznego, „końcowego wyniku Moore’a”. W swojej klasycznej *Historii filozofii* Władysław Tarkiewicz, podsumowując efekty kilkudziesięcioletnich badań wielkiego brytyjskiego filozofa analitycznego, osnutych wokół zagadnienia możliwości bezpośredniego ujmowania przedmiotów materialnych oraz obiektywnego istnienia dóbr, cytuje jego własne słowa. Oto Moore stwierdza ze skądinąd doskonałą angielską flegmą: „Mam pewną skłonność do sądzenia, że pogląd przeciwny mojemu jest prawdziwy, a przeto mój własny dawniejszy pogląd jest fałszywy. Ale z drugiej strony mam pewną skłonność do przypuszczenia, że mój dawniejszy pogląd j e s t jednak prawdziwy. (...) Mam silną skłonność do uznawania obu tych nie dających się pogodzić poglądów. Jestem prawdziwie zakłopotany tą sprawą i chciałbym tylko móc znaleźć z niej jakieś wyjście”. To godne szacunku wyznanie bezradności wskazuje mimo wszystko na niesłabnącą i trwałą — nawet w dobie postmodernistycznych ataków na ludzkie dążenie do jakichkolwiek odpowiedzi — potrzebę spójności w świecie wytwarzanych przez człowieka mnogich znaków. Wygląda na to, że także na obecnym etapie rozwoju nauki spójność pozostaje jedną z podstawowych jej podniet a odsuwanie od siebie, w imię ścisłej specjalizacji, wszelkich pytań o *podstawę* to częsty dziś wybieg umysłów słabo zaangażowanych w rozważanie aktualnych parametrów tajemnicy istnienia. Oczywiście, gdy mowa dziś o spójności wiedzy, nie chodzi już o mechanistyczną jedność świata w stylu

Newtona czy dziewiętnastowiecznych entuzjastów „ nauk pozytywnych”. *Tempus fugit*. A jednak, nawet i tamte roszczenia wyrażały potrzebę widzenia świata jako całości.

To prawda, usilne dążenie do spójności może być niebezpieczne, i to na wiele sposobów. Totalitaryzm to spójność w ramach jednego tylko porządku myślowego, który w imię spójności walczy z innymi spójnymi porządkami. Marksistowska dialektyka i jej praktyczne realizacje to przykład wykorzystania pewnych intuicji na temat prawdy w sposób budzący grozę. Z drugiej jednak strony obawa, że nie uda się sprostać myślowo nasuwającym się odpowiedziom na podstawowe pytania, owocuje nihilizmem poznawczym lub w najlepszym (?) razie wyborem tego, co częściowe, chwilowe, jednostkowe. W dziedzinie nauki wiąże się to z postępującą tendencją do myślowego zamykania się w świecie własnych, z trudem zdobytych informacji i dlatego coraz częściej zdarza się, że na przykład małżeństwo biologów czy polonistów nie może dyskutować na tematy zawodowe, bo każdy z małżonków reprezentuje inną specjalność. Ktoś mógłby powiedzieć: to normalne, to efekt tego, że do odkrycia pozostały już tylko najbardziej złożone i ledwo uchwytnie zjawiska. Ale czy równie normalne jest wrażenie, że zjawiska te zdają się zachodzić na odległych od siebie o setki lat świetlnych planetach? Nie może więc dziwić marzenie o jakiejś wielkiej Nauce o Człowieku, która pozwoliłaby potraktować różne współczesne porządki myślenia jako departamenty wielkiej dziedziny odkryć i dzieł *homo sapiens*.

Aby uzyskać taką perspektywę widzenia, wcale nie trzeba utożsamiać się w pełni z duchowym światem Indianina, podejmować

„drogę Moore’a”, ani nawet być zwolennikiem psychologii Junga. Pełne wczucie się w którykolwiek z tych „języków poznania” nie jest bowiem warunkiem koniecznym, by dostrzec trudności w uzyskaniu spójnego obrazu świata przez współczesnego naukowca, stojącego w obliczu wrażenia nieprzekładalności rezultatów badawczych różnych dyscyplin wiedzy. Problem jest poważny i nie sprowadza się do negatywnej oceny lekceważącego stosunku pewnych siebie specjalistów wobec „zabawnych” paradoksów rzeczywistości. Potrzeba ogarnięcia danych współczesnej nauki lub, na początek, chęć porozumienia się z przedstawicielami innych niż własna dyscyplin czy specjalności naukowych, to w konsekwencji także poszukiwanie sposobu, by pogodzić (pozornie) sprzeczne znaki doświadczenia fizycznego i doświadczenia wewnętrznego, odnaleźć więzi pomiędzy porządkiem natury a porządkiem kultury. Czy można jednak już dziś odpowiedzialnie proponować taką wspólną płaszczyznę? A jeśli tak, to kto mógłby wziąć na siebie rolę „godzącego sprzeczności”? „Filozof”? To bardziej, niż kiedykolwiek, reprezentant „szkoły”, bezpieczny w swoim spójnym, wyizolowanym świecie. „Intelektualista”? Ten skompromitował się już nieraz jako przedstawiciel „jedynie słusznej prawdy”. Może więc „Humanista”? Lecz słowo to brzmi coraz częściej jak pogardliwy epitet.

Umieścić dane nauk szczegółowych w „łonie mnogości”, w jakiejś wspólnej przestrzeni, zdolnej objąć chaos sprzecznych treści ludzkiego doświadczenia — o tym „zakazanym” marzeniu trzeba porozmawiać dłużej. Może już przy najbliższej okazji?

Stanisław Jasionowicz



Przegląd prasy

Marka Glogiera

AP znowu w czołowie

Krakowska AP ma swój dobry czas. W kwietniu 2002 r. młodzieżowy miesięcznik edukacyjny „Perspektywy” (nr 4/46) opublikował kolejny ranking 75 najlepszych państwowych uczelni wyższych w Polsce. Uczelnie zaprezentowano w grupach według typów szkół (rolnicze, medyczne, ekonomiczne, techniczne, wychowania fizycznego, artystyczne, pedagogiczne oraz uniwersytety).

W grupie szkół pedagogicznych AP im. KEN podobnie jak w 2001 r. uzyskała 100 punktów, a tym samym I miejsce w kraju. Na kolejnych pozycjach znalazły się: Akademia Podlaska (76 pkt.), Akademia Świętokrzyska (75 pkt.), Akademia Bydgoska (72 pkt.), WSP — Częstochowa (60 pkt.), Akademia Pedagogiki Specjalnej — Warszawa (57 pkt.).

Skromniej przedstawia się pozycja naszej AP w zestawieniu 75 uczelni państwowych branych pod uwagę przez „Perspektywy” i „Rzeczpospolitą”. W 2001 r. byliśmy na 41, aktualnie na 50 miejscu. Spośród krakowskich uczelni za AP znalazła się AWF, natomiast przed nią wszystkie pozostałe (włącznie z artystycznymi): UJ (2 miejsce w skali kraju), AGH (7), PK (17), AE (31), AR (35), PAT (40).

Pamiętając, że w maju 2002 r. szkoły średnie opuściło ponad 400 tysięcy maturzystów, a więc liczba, jakiej nigdy jeszcze w Polsce nie było i przez 20 lat nie będzie, utrzymanie dotychczasowego miejsca przez AP zbyt łatwym się nie wydaje...

Festiwal Filmów „Jestem Polakiem”

Międzynarodowe Sympozja Biografistyki Polonijnej organizowane co roku w różnych stolicach Europy z inicjatywy Huberta Chudzio (z Katedry Historii XIX wieku AP w Krakowie) ostatnio poszerzone zostały o równoległe organizowany Międzynarodowy Festiwal Filmów Biografii Polonijnych „Jestem Polakiem”. Hubert Chudzio, dziennikarz, filmowiec i pracownik naukowy AP, przewiduje, że w festiwalu wezmą udział zarówno filmowcy zawodowi jak i amatorzy. Nagrodą główną będzie statuetka „Wiarusa” (starego napoleończyka, emigranta po Powstaniu Listopadowym). Patronat nad festiwalem objął Instytut Badań Biograficznych w Maison-Alfort pod Paryżem. Celem tego przed-

sięwzięcia jest ocalenie od zapomnienia wybitnych rodaków, którzy większość życia spędzili poza Ojczyzną, wnosząc swój wkład w cywilizację krajów osiedlenia. Tworzone Archiwum Filmowe Biografii Polonijnych planuje udostępnianie filmów zaopatrzonych w obcojęzyczne napisy, umożliwi to ich prezentację podczas akcji promocji Polski i Polonii wśród europejskich środowisk opiniotwórczych. Zasoby Archiwum udostępniane będą także osobom prywatnym — o czym informował „Nasz Dziennik” w nr 34 (1227) z 9-10 II 2002 r.

Rozmówcami w małych ojczyznach

Równoległe z progresywnym globalizmem nieco nieśmiało krzewi się regionalizm. Pierwszy rozwija się na podłożu nowego politycznego internacjonalizmu, drugi wyrasta z historyczno-etnograficznych tradycji patriotycznych. Środowiska uczonych podejmują próby opisu obu tendencji.

„Małopolska: regiony — regionalizmy — małe ojczyzny” jest periodykiem zajmującym się tym, co „małe i umiłowane”... W lutym 2002 r. ukazał się już czwarty tom rocznika wydawanego przez Małopolski Ośrodek Dokumentacji Regionalnej (z siedzibą w Bochni). Redaktorem naczelnym jest Edward Chudziński z Instytutu Filologii Polskiej AP, od lat kierujący Studium Dziennikarskim. Spośród 29 współautorów publikacji pięciu wywodzi się z AP. I tak — Władysław Kolasa przedstawił rozległą panoramę-analizę pt. *Sublokalna prasa Krakowa w latach 1989–2000*, Feliks Kiryk przybliżył postać Ksawerego Liske — pioniera naukowej regionalistyki polskiej, Franciszek Leśniak ukazał działalność ks. Władysława Sarny, Maria Jazowska-Gumulska w tekście *Mój świat — to świat Podhala* skoncentrowała się na osobie ks. Józefa Tischnera, a Edward Chudziński zobrazował krótkie dzieje Związku Ziem Górskich (1936–1939).

Nowe pismo krakowskich filozofów

Rok 2001 zaowocował w Krakowie kolejnym pismem naukowym o zasięgu ogólnopolskim „Estetyka i Krytyka”. Jest to półrocznik (wkrótce kwartalnik) firmowany przez Instytut Filozofii UJ, wydawany przez Collegium Columbinum i współdotowany przez Fundację im. Tisłowitzów. Pismu patronuje

Rada Naukowa z Władysławem Stróżewskim (jako jej przewodniczącym). Zespołem redakcyjnym kieruje Leszek Sosnowski, znajdujemy w nim również dr. Andrzeja Warmińskiego, adiunkta w Instytucie Filizofii i Socjologii AP w Krakowie.

Zeszyt pierwszy zawiera 13 tekstów zgrupowanych w 3 blokach formalnych: *Artykuły*, *Tłumaczenia*, *Dialogi i Diagnozy*. Nie wnikając w zawartość tekstów, przywołajmy dla ilustracji zaledwie kilka tytułów oddających istotę projektu wydawniczego: *Miejsce muzyki w filozofii Fryderyka Nietzschego* (Jagna Dankowska), *Kino w zwierciadle psychoanalizy*, *Lacanowska faza lustra jako fundament wrażenia rzeczywistości w kinie* (Łucja Demby), *Nowe media a sztuka XX wieku* (Grzegorz Dziamski), *Romantyzm a duch licyferyzmu. Uwagi o estetyce w projekcie antropofanii* (Andrzej J. Nowak), *List o entuzjazmie* (Anthony Earl of Shaftesbury). Wśród książek recenzowanych znalazła się *Poezja konkretna* Iana Hamiltona Finlay'a (Leszek Sosnowski: *W holdzie... poecie obrazów*) oraz nieoceniony przegląd przedsięwzięć wydawniczych ostatniego dziesięciolecia *Leksykologia a uniwersum symboliczne. Uwagi o recepcji literatury symbolicznej w Polsce* (Andrzej Warmiński).

Periodyk nawiązuje do interdyscyplinarnego charakteru znanych już wcześniej „Studiów Estetycznych” oraz „Estetyki”. Ogólnopolski charakter pisma zauważalny jest już od pierwszego numeru, autorzy wywodzą się bowiem z kilku uniwersytetów (Warszawskiego, Jagiellońskiego, UAM, UMK) oraz dwóch Akademii (Muzycznej w Warszawie, Pedagogicznej w Krakowie). W przyszłości mają wychodzić roczniki z wyborem publikacji tłumaczonych na język angielski.

W słowie od redakcji znajdujemy swoiste credo programowe: „Nie przebrzmiały jeszcze echa głosów obwieszczających zmierzch estetyki, gdy już pojawiły się opinie upatrujące w niej nową filozofię pierwszą. Taki stan rzeczy wskazuje na szczególną

sytuację tej dyscypliny filozoficznej, tradycyjnie rozumianej jako nauka o pięknie i — szerzej — o wartościach”. Redakcja pragnie więc nawiązać do najlepszych tradycji estetyki polskiej, chlubiącej się takimi postaciami jak Roman Ingarden, Władysław Tatarkiewicz, Stanisław Ossowski, Mieczysław Wallis.

O nauczaniu domowym raz jeszcze

W USA oraz w Kanadzie tzw. „home schooling” (nauczanie w domu) zatacza coraz szersze kręgi. Jak wynika z najnowszych doniesień w Kanadzie dotyczy to 80 tysięcy dzieci, w USA objęło już milion. Szczegóły dotyczące tej akcji referuje kanadyjski dwumiesięcznik „Michael” wydawany przez Instytut Sprawiedliwości Społecznej Louisa Evena w Rougemont (Quebec). Pismo — ukazujące się w języku angielskim, francuskim, hiszpańskim i polskim (nr 15 z I-II/2002) przytacza obszerny raport Instytutu Frasera — konserwatywnego ośrodka nauk społecznych w Vancouver, który wyjaśnia źródło motywacji rodziców wybierających ten rodzaj nauczania. Głównym bodźcem jest niezadowolenie z edukacji publicznej oraz niski poziom nauczania w szkołach katolickich. Zgodę na nauczanie domowe rodzice otrzymują z ministerstwa edukacji tej prowincji, którą zamieszkują. Ustawodawstwo prowincji bywa różnicowane, np. Alberta jest jedyną prowincją, która finansuje nauczanie domowe. Raport podkreśla, że dzieci kształcone w domu mają większe zdolności społeczne oraz lepsze wyniki w matematyce i czytaniu.

Podobne dane przedstawia raport Instytutu Cato z Waszyngtonu, czytamy w nim, że dzieci kształcone tą metodą osiągają najwyższe oceny na testach standardowych i przewyższają innych uczniów na egzaminach wstępnych do szkół średnich.

Marek Glogier

marekmtg@poczta.onet.pl

Ciąg dalszy ze strony 12

mógł on być całkiem sformalizowany ze względu na brak systemu oceny jakości kształcenia i akredytacji; sytuację tę zmieniło powołanie PKA. Polskie uczelnie muszą umieć znaleźć się wobec szybkiego „umieżdzynaradawiania” studiów. Współpraca uczonych i nauczycieli akademickich jest chyba na zadowalającym poziomie. Najistotniejszym wyzwaniem jest konieczność zwiększenia wymiany studentów z uczelniami zagranicznymi.

Reforma edukacji nie może się udać bez dobrze przygotowanych nauczycieli. Jak Pan ocenia obecny system ich kształcenia?

— To bardzo szeroki temat i nie ma szans na jego pełne omówienie. Poruszę jeden aspekt problemu. Chodzi mi o dość powszechne kształcenie nauczycieli w trybie zaocznym. Uważam, że to nie jest właściwe. I nie chodzi mi tu nawet o to, że w wielu przypadkach studia prowadzone w trybie zaocznym nie mają takiego poziomu jak studia dzienne, ale o to, iż nie mogą one zapewnić wyrobienia u przyszłych nauczycieli podstawowych dla nich umiejętności, jakimi są umiejętność nawiązywania bezpośredniego kontaktu z uczniami i budowania właściwych relacji interpersonalnych: nauczyciel — uczeń, nauczyciel — klasa, mówiąc nieco „uroczyściej”: mistrz — uczeń. Nie można oczekiwać wyrobienia takich umiejętności u osób, które podczas swoich studiów widzą własnych mistrzów rzadko albo bardzo rzadko. Nie pomogą tu

najlepsze nawet pomoce i metody audiowizualne, wspomaganie „kształceniem na odległość” itd. Są to niesłuchanie ważne i wspierające środki, nie zastąpią one jednak bezpośrednich kontaktów studiujących z ich mistrzami. Nie dadzą podstaw do nabycia wiedzy i umiejętności budowania takich kontaktów z ich przyszłymi uczniami i wychowankami.

W tej wypowiedzi pojawiło się wiele akcentów negatywnych. Czy właśnie tak przedstawia się obraz szkolnictwa wyższego w Polsce?

— Nie. Trzeba zdawać sobie sprawę z osiągnięć. Należy do nich imponujący wzrost ilościowy mierzony zarówno liczbą studentów, jak i nowych uczelni. Należą do nich także — o czym właściwie niemal nie było tu mowy — naprawdę głębokie reformy szkolnictwa wyższego, których dokonało środowisko akademickie. Trzeba podkreślić, że środowisko uczelni wyższych w Polsce jest przekonane o konieczności dalszych reform. Coraz wyraźniej odczuwa też potrzebę jedności wobec różnych wyzwań, i mozolnie — czasem wbrew pozornym, czy realnym konfliktom interesów w skali lokalnej — buduje wspólnotę akademicką kraju. Wszystko to trzeba widzieć na tle niesłabnącego zainteresowania młodych ludzi studiami wyższymi.

— *Dziękuję za rozmowę.*

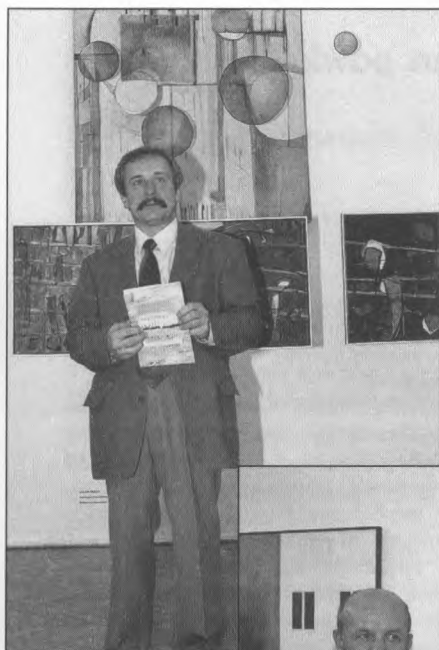
*Rozmawiała Iwona Pietrzkiewicz
Kraków, 25 kwietnia 2002 r.*

Druga wystawa Konspektu

Jedną z cech wyraźnie odróżniającą naszą uczelnię od innych szkół pedagogicznych jest szczególna rola, jaką przypisano kształceniu estetycznemu. Cel ten realizuje przede wszystkim znakomity zespół pracowników Instytutu Sztuki. Już od pierwszego numeru „Konspektu” piórem Marka Karwali prezentuje sylwetki artystów z Mazowieckiej. Świadectwem naszego zainteresowania ich twórczą działalnością są też dwa zeszyty *Galerii Konspektu* oraz wystawy organizowane w „Przymacie”. 15 maja br. odbył się wernisaż kolejnej, ukazującej dorobek artystów przedstawianych w pięciu ostatnich numerach „Konspektu”: Adama Panasiewicza, Małgorzaty Olkuskiej, Lucjana Orzecha, Piotra Jargusza i Andrzeja Bębenka. Wernisażowi towarzyszyła promocja kolejnego zeszytu, w którym Marek Karwala z właściwym sobie znawstwem i subtelnością sądu stara się nazwać artystyczną indywidualność autorów eksponowanych prac.



Zdjęcia M. Więclawek

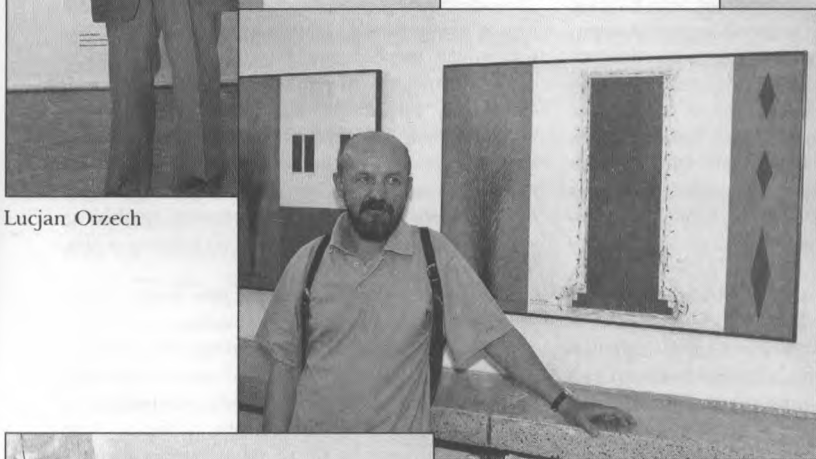


Lucjan Orzech

Andrzej Bębenek



Piotr Jargusz



Małgorzata Olkuszka



Adam Panasiewicz



Mówi się, mówimy, można powiedzieć... w języku nauk ścisłych

*Mówimy kolor,
mówimy słodczy,
mówimy gorzcy,*

lecz w rzeczywistości to tylko atomy i przestrzeń.

(Demokryt ok. 400 r. p.n.e.)

Według teorii aktów mowy Austina i Searle'a, kreujemy nowe stany rzeczy, podejmujemy skuteczne bądź nieudane działania za pomocą mówienia, a klasyczny już tekst brytyjskiego filozofa języka J.L. Austina jest zatytułowany: *Jak działać za pomocą słów* (*How to Do Things with Words*, Oxford 1962). Działamy za pomocą słów głównie w bezpośrednich aktach mowy, używając w tym celu tzw. czasowników performatywnych w I osobie czasu teraźniejszego poprzedzonych słowem *hereby* (niniejszym), wypowiedzianym lub tylko pomyślanym: *(niniejszym) obiecuję, że przyjdę jutro, zapraszam, protestuję, zaklinam...* itp. Uważa się także, że wszystkie te czasowniki w swojej strukturze semantycznej mają wbudowany czasownik: *mówić*. Żeby więc zmienić lub przekształcić otaczającą nas rzeczywistość, trzeba coś powiedzieć o tym, co zamierzamy uczynić — kogoś *ochrzcić, nominować* i wygłosić przy tym nieodzowną formułę słowną: *(niniejszym) Chrzczę cię imieniem Jan*.

Czy można zmieniać istniejące stany rzeczy i ustanawiać nowe wyłącznie dzięki aktom mówienia o nich i bez powoływania się na inne poważniejsze niż mówienie argumenty? Kiedy i w jakich sytuacjach jest to możliwe? Paradoksalnie, z takim wypadkiem mamy do czynienia w tekstach z zakresu nauk ścisłych; paradoksalnie — bo w tych naukach chodzi przecież o maksymalną ścisłość, zwięzłość i konkretność językową, a mówienie kreujące i wspierające fakty i prawa fizyczne wydają się tego przeciwieństwem.

W fizyce, matematyce, chemii często definiuje się zjawiska przy użyciu czasownika *mówić*, używając jego dwóch wariantów: bezosobowego — *mówi się* i I os. lm. czasu teraźniejszego — *mówimy* (pojawia się też — ale rzadziej — forma innego czasownika mówienia: *nazwamy*). Zjawisko to jest wszechobecne i występuje także w podręcznikach szkolnych z tego zakresu — zwłaszcza w tych ich częściach, które obfitują w definicje, wnioski lub stwierdzenia uogólniające. Takich wyrażań nie spotkamy w tekstach humanistycznych lub występują w nich o wiele rzadziej.

Oto kilka przykładów:

a) *...jeżeli figura po przesunięciu o pewien odcinek pokryje się sama ze sobą, to mówi się, ma ona oś poślizgu...*

b) *Uran emituje promieniowanie jonizujące i mówi się o nim, że jest promieniotwórczy.*

c) *Toteż kiedy mówimy o prostej, rozumiemy, że prosta jest linią nieograniczoną.*

d) *...dwie proste mogą mieć co najwyżej jeden punkt wspólny. Mówimy wówczas, że dane proste przecinają się ze sobą.*

Cóż wynika z powyższych twierdzeń? Czy trzeba używać słowa *mówić*, gdy już przecież w tle komunikacyjnym metatekstem ukrytym *mówimy* (twierdzimy, definiujemy, piszemy) o czymś ważnym, o istocie rzeczy, formułując nie tylko jakąś hipotezę matematyczną lub fizyczną. Czy nie wystarczyłoby stwierdzić: *jeżeli figura po przesunięciu o pewien odcinek pokryje się sama ze sobą, to ma ona oś poślizgu* — już bez słowa: *mówimy*. Bo przecież trudno zgodzić się z tezą, że dane zjawisko zachodzi, bo *mówimy* o nim. Weźmy tylko przykład ostatni:

... dwie proste mogą mieć co najwyżej jeden punkt wspólny. Mówimy wówczas, że dane proste przecinają się ze sobą.

Ale kiedy dwie proste nie „mogą mieć co najwyżej jednego punktu wspólnego”, to z przykładu d) wynika jedynie to, że **nie możemy powiedzieć**, iż dane proste przecinają się ze sobą, a nie, że dane proste nie przecinają się ze sobą. Między niemożnością powiedzenia czegoś a niezachodzeniem prawa geometrycznego, matematycznego lub fizycznego jest istotna różnica.

Używanie *mówi się, mówimy...* ma funkcję kreatywną w stosunku do języka matematyki, fizyki... bo tworzy styl właściwy danej nauce (lub dyscyplin wobec niej służebnych, np. dydaktyki fizyki — język podręczników) i do rzeczywistości, bo ustanawiając prawa fizyczne przez *mówienie* o nich, w ten sposób ją tworzy.

Odnosi się — jakże złudne dla językoznawcy — wrażenie, że o ważności i istotności praw i reguł wykrytych w naukach ścisłych nie decydują prawidłowości maksymalnie sprawdzalne i nieuchronne, jak nieuchronne jest prawo ciężenia, ale wyłącznie fakty mówienia o nich. Że to absolutna władza słowa i jego Austińska moc illokucyjna stwarzają fizyczne stany otaczającej nas rzeczywistości, a nie, że ta dana jest nam *a priori* niezależnie od faktu, czy o niej *mówimy* czy nie.

Maciej Kawka

Janusz A. Majcherek

Historyczna gawęda Sokrata



Bawiąc niegdyś na konferencji zorganizowanej w dziesięciolecie Wspólnoty Kulturowej „Borussia” zyskałem sposobność osobistego poznania Sokrata Janowicza, najbardziej bodaj znanego i cenionego polskiego Białorusina. Okazałem żywe i szczere zainteresowanie prowadzoną przez niego w Krynkach działalnością kulturalną, co zapewne sprawiło, że wkrótce po tym spotkaniu otrzymałem od niego przesyłkę z wydawnictwami białoruskimi, a wśród nich książkę *Nasze tysiąc lat*, będącą opowieścią Janowicza o dziejach jego własnego narodu. Zabrałem się do lektury z pewnym opóźnieniem i byłem akurat w jej trakcie, gdy zadzwonił do mnie Bogusław Gryszkiewicz, z zapytaniem, czy nie napisałbym do „Konspektu” o książce, którą czytam...

Jest ciekawe, a zwłaszcza pouczające, poznawanie własnej historii, oglądanej i opowiadanej oczami obserwatora utożsamiającego się z innymi jej uczestnikami i przyjmującego inny punkt widzenia na te same wydarzenia, procesy, postacie. Czasami daje to rezultaty szokujące, bo oto dowiadujemy się, że nasi bohaterowie są dla kogoś złoczyńcami, nasze dni chwały dla innych są dziejową klęską, nasze tragedie nikogo nie poruszają albo jawią się jako wydarzenia komiczne zgłoła. Polska historia jest zmistyfikowana i zmitologizowana przez polonocentryzm, odbierając jej walor uniwersalności i czyniącą ją w istocie marną nauczycielką życia. Może to stąd wzięło się powodzenie książek Normana Daviesa, pisanych z perspektywy zewnętrznej, ale przez życzliwego obserwatora, pozwalającego nam uświadomić sobie, co jest dla innych w polskich dziejach frapujące i ważne. Okazuje się, że nie Grunwald i cud

nad Wisłą, lecz wiślany handel zbożowy i powstanie chasydyzmu.

Niekiedy, oczywiście, ten zewnętrzny sposób patrzenia może być nieobiektywny i tendencyjny, czasami wręcz bardziej niż polski. Istnieją opracowania litewskie, w których ignoruje się Jagiellonów (bo niektórzy Litwini uważają ich za renegatów), czy ukraińskie, w których nie pojawia się wzmianka o języku i kulturze, dominujących we Lwowie przez kilkaset lat. Szok, jaki przeżywamy, zapoznając się z inną oceną i interpretacją znanych nam procesów historycznych, nie zawsze jest więc inspirujący i ożywczy.

Ale to nie dotyczy opowieści Janowicza.

Przede wszystkim to wspaniała gawęda, potoczysta i barwnym językiem prowadzona, przeplatająca patos z rubaszością, liryzm z ironią, tragizm z kąśliwym dowcipem. Od strony formalnej to długa rozmowa, w konwencji wywiadu-rzeki, zatem będąca zapisem prawdziwej ustnej opowieści (rozmówcą jest Jerzy Chmielewski, białoruski dziennikarz z Białostocczyzny).

W opowieści Janowicza nie ma cienia apologetyki i śladu mitologii narodowej. Przeciwnie: niekiedy jest aż do bólu demaskatorski i dosadny, bezceremonialnie rozprawiając się z formułami podsuwanymi mu przez rozmówcę, a zapewne — jak się możemy domyślać — rozpowszechnionymi wśród Białorusinów nie mniej, niż polskie stereotypy o bohaterstwie czy tolerancyjności dawnych Polaków. Jeśli Janowicz coś koloryzuje, to jedynie dla ożywienia narracji, a nie retuszowania kontrowersyjnego tematu. Ma się więc wrażenie nie tylko atrakcyjności, ale i rzetelności. Zapewne nie wszyscy Białorusini przyjmują z uznaniem takie podejście,

podobnie jak Polacy odrzucają opracowania demistyfikujące ich własne wyobrażenia o swojej historii (Janowicz wskazuje, z jakimi reakcjami spotkały się dokonywane przez Różewicza próby odbrażowania tradycji AK-owskiej). Białorusini, jak Polacy, mieli swoich zdrajców i kolaborantów, na terenie Białostockizny historia bywała pogmatwana, gmatwając i ludzkie losy, splatając się niekiedy w ponure tragedie.

Nie oszczędzając „swoich”, Janowicz nie podlizuje się też i „obcym”, a tymi najczęściej są Polacy. To właśnie te fragmenty, w których pojawia się białoruski punkt widzenia na Polaków, Polskę i polskość, są dla polskiego czytelnika szczególnie pouczające, bo pokazują jego rodaków w rolach, których on sam im raczej nie przypisywał. To nie zawsze i tylko „polskie pany”, przeciwstawione białoruskiemu „chazajstwu”. A jednocześnie Janowicz z sentymentem, a nawet wzruszeniem rekonstruuje tę narodowościową i kulturową mozaikę, jaką było dawne Wielkie Księstwo Litewskie, prawdziwa ojczyzna Białorusinów (bo to oni, nie Litwini, byli w nim grupą długo dominującą językowo i kulturowo). Dla Żydów, Tatarów, a także dawnych Jaćwingów ma Janowicz wiele serdeczności.

Mnie osobiście bardzo odpowiada także pewna teza historiozoficzna Janowicza, śmiało uwypuklająca rolę cywilizacyjnych różnic, przewag i zapóźnień w procesach historycznych. Stanowczo zbyt rzadko dostrzegamy, że uczestnicy dziejów lgnęli do wyższego standardu cywilizacyjnego i tym ich dążeniem

można wiele ich działań wyjaśnić, bez wdawania się w jałowe spory o rolę jednostek i mas w historii.

Nie bez znaczenia dla mojego zainteresowania opowieścią Janowicza o białoruskich dziejach jest i to, że opowieść o nich mogłem konfrontować ze wspomnieniami współczesnej Białorusi, odwiedzonej cztery lata temu, wraz z grupą polonistów i bibliotekoznawców z obecnej Akademii Pedagogicznej (ówczesnej WSP), w trakcie wyprawy śladami Mickiewicza i Orzeszkowej. Ta konfrontacja jeszcze bardziej uwypukliła barwy literackiej gawędy Janowicza o kraju tak dziś (a przynajmniej przed czterema laty) ponurym, posowiecku szarym i zapuszczonym. Na szczęście jest też ten skrawek Białorusi i tych kilkaset tysięcy Białorusinów w Polsce, wraz z którą dołączą do Europy i ożywią ją swoim własnym kolorytem.

PS Wiem o istnieniu poważnych, naukowych opracowań historii Białorusi (ostatnio wydana choćby w zasłużonym lubelskim Instytucie Europy Środkowo-Wschodniej dwutomowa *Historia Białorusi* Hienadzia Sahanowicza i Zachara Szybieki). Opowieść Janowicza polecam ze względów literackich co najmniej w równym stopniu, jak poznawczych.

Janusz A. Majcherek

Sokrat Janowicz, *Nasze tysiąc lat*, Stowarzyszenie Dziennikarzy Białoruskich, Białystok 2000.



Marek Karwala

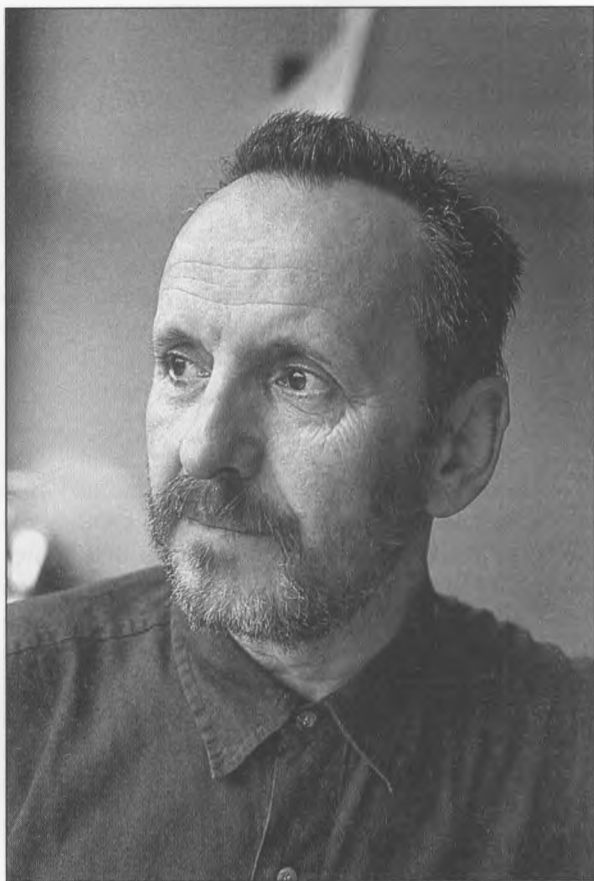
Galeria
konspektu

Stanisław Moskała — w kręgu transformacji

Stanisław Moskała urodził się w 1945 r. w Łysej Górze. Po ukończeniu tamtejszej Zasadniczej Szkoły Rzemiosł Artystycznych pracował przez rok jako dekorator ceramiki, następnie uczył się w Liceum Sztuk Plastycznych w Nowym Wiśniczu. Gdy w 1972 r. ukończył studia z zakresu rzeźby w krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych (dyplom w pracowni prof. Jerzego Bandury), poświęcił się działalności artystycznej oraz pracy pedagogicznej. Przez dziesięć lat uczył przedmiotów artystycznych w Technikum Ceramicznym w Łysej Górze. W 1980 r. wyjechał na stypendium artystyczne do Meksyku i od tamtej pory odwiedza ten kraj regularnie, znajdując w nim liczne inspiracje twórcze. Prowadził tam zajęcia z rzeźby w uczelniach wyższych, kursy rzeźbiarskie, współpracował jako rysownik z kilkoma czasopismami, wygłosił szereg referatów i wykładów poświęconych sztuce. Od 1988 r. związał się z krakowską WSP, a obecnie pracuje jako adiunkt w Instytucie Sztuki Akademii Pedagogicznej.

Ma w dorobku kilkanaście wystaw indywidualnych (m.in. w Mediolanie, Turynie, mieście Meksyk, Miechowie) oraz udział w kilkudziesięciu prezentacjach zbiorowych w kraju oraz poza granicami. Jego prace posiadają muzea państwowe oraz kolekcjonerzy prywatni (w Polsce, Hiszpanii, USA, Meksyku, we Włoszech, Francji i na Kubie). Za swoją działalność otrzymał szereg nagród artystycznych (głównie poza granicami). Sporadycznie pisuje wiersze.

W początkowym okresie swej twórczości, tzn. od ukończenia studiów do końca lat 70., Stanisław Moskała rozwijał przede wszystkim dwa cykle. Na pierwszy składały się rzeźby ceramiczne



Fot. M. Wićlawek

ne, nawiązujące wyraźnie do sztuki ludowej, posiadające często bryłę zbliżoną do kształtów glinianych garnków; nierzadko żartobliwe w wymowie (np. *Lucyfer*). Drugi z cykli — wykonywany w gipsie z zamysłem przyszłych realizacji w brązie — posiadał ambicje zgoła filozoficzne. Artysta rozciągał w nim refleksję nad ludzką kondycją, przemijaniem, wpływem tradycji na współczesność itp. Jedną z najbardziej charakterystycznych prac tego typu jest *Niedzielny spacer*, portret rodzinny wzorowany na międywojennych fotografiach. Ale i wśród rzeźb ceramicznych zdarzały się takie, które klimatem przypominały drugi z cykli. Należy do nich *Wilk wilkowi człowiekiem*, tytułem nawiązująca do Plautowego *Człowiek człowiekowi wilkiem* i w swej wymowie będąca symbolicznym oskarżeniem ludzkości. Jedną z widocznych postaci wyjada — choć może trafniejszym będzie określić nie wyżera — wewnętrżności drugiej.

W latach 70. Moskała stworzył też grupę rzeźb kolejno ponumerowanych i noszących wspólny tytuł *Wiwisekcja*. Pojawiły się w nich żywe organizmy, np. kanarek lub rosnąca trawa. Twórca stosował też pęknięcia, jakby programowe rozpadanie się materiału, mające sugerować proces starzenia, umierania, odchodzenia kolejnych pokoleń. Zbliżył się wówczas wyraźnie do poetyki antyestetyzmu.

Przełomowym okazał się dla tej twórczości rok '80, kiedy to artysta wyjechał na roczne stypendium do Meksyku, gdzie uległ fascynacji teraźniejszością i przeszłością tego kraju. Poznał bliżej sztukę Majów i Azteków, zaś naturalną konsekwencją stało się poszukiwanie inspiracji dla siebie właśnie w tym kręgu (warto pamiętać, że ze sztuki prekolumbijskiej czerpało obficie wielu XX-wiecznych twórców, a wśród nich przede wszystkim brytyjski rzeźbiarz i ry-

sownik Henry S. Moore). Sam artysta ujmując rzecz następująco: „Dużo wcześniej interesowałem się tą sztuką, oglądałem filmy i albumy jej poświęcone oraz okazjonalnie, w muzeach, oryginalne dzieła twórców prekolumbijskich. Jednak zobaczyć to wszystko w Meksyku, w naturalnym otoczeniu, to zupełnie co innego. Od pierwszego momentu byłem i nadal jestem zauroczony sztuką tego egzotycznego kraju, w którym rzeczywistość splata się z fantazją, teraźniejszość z przeszłością, a ludzie spotykani na ulicy mają twarze antycznych posągów, rzeźbionych przez ich przodków”.

W Meksyku stało się jeszcze coś bardzo ważnego. Otóż rzeźbiarz z Polski — wychowany na romantycznych wzorcach posłannictwa sztuki i szczególnej roli artysty — nabrawszy dystansu przeorientował swój światopogląd w tej materii. Z większą pokorą zaczął traktować odbiorcę, w którym odkrył... współuczestnika aktu twórczego; tego, który dookreśla w procesie kontaktowania się z dziełem propozycje artysty. W konsekwencji twórczość Stanisława Moskały stała się pogodniejsza i coraz częściej zaczęła odchodzić od treści antropomorficznych ku abstrakcji. Może to wydać się swoistym paradoksem, ale jego wypowiedź abstrakcyjna często wyrasta na pożywcę zaczerpniętej z... natury. Obserwacje zjawisk przyrody (np. *Powracająca fala*), zachowań świata flory i fauny (mnogość tzw. form „ślimaczych”) okazuje się dla twórcy niewyczerpaną kopalnią pomysłów. Analiza tej przestrzeni, jej kondensowanie do wymiarów znaku, symbolu kończy się zwykle artystycznym efektem. Twórca potrafi dostrzegać „artyzm” zakodowany w tym wszystkim, co go otacza. Może to być np. stos porąbanych drzew, których kształty, ślady po siekierze i pile,



Nedielny spacer

Ján Mikuláš Horňák



Powracająca fala

głina szamotowa



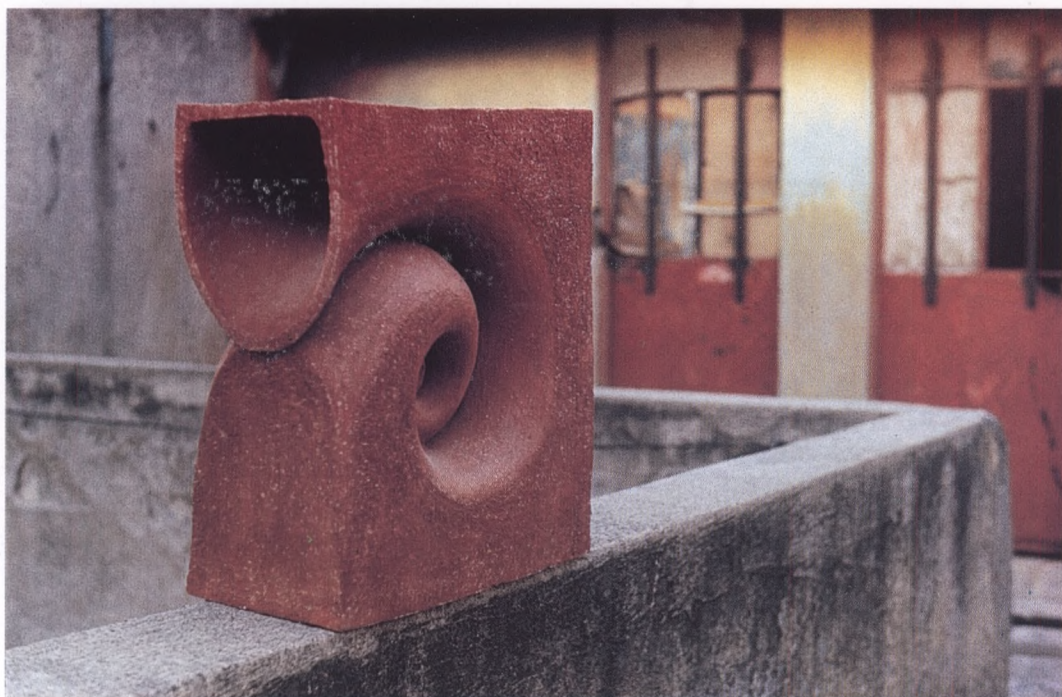
Uwięziony

głina szamotowa



głina szamotowa

Wiwisekcja V



Skamielina

głina szamotowa



zestaw rzeźb

naturalne (niekiedy też dodane) kolory tworzą nieoczekiwane mozaiki. Korytarze wydrążone przez korniki w pniach drzew wchodzą w interesujące asocjacje z subtelnymi formami ze szkła (*Transkrypcja*). Powieszone na hakach starego wieszaka szczapy drewna przeznaczonego do spalania budzą skojarzenia ze sklepem mięsnym (*Zamordowany las*).

Ważną rolę w twórczości rzeźbiarskiej Stanisława Moskały odgrywa erotyzm, nigdy jednak nie jest on nachalny, nie narzuca się dosłownością; artysta operuje raczej niedopowiedzeniem, niekiedy sugestią, której rozwinięcie dokonuje się dopiero w wyobraźni patrzącego. Czasami treści erotyczne podszyte bywają humorem. Tak jest chociażby w przypadku pracy *Ślimak*, *ślimak wystaw rogi*, będącej rodzajem żartu na temat mentalności Meksyku, która — wedle rzeźbiarza — jest przesyciona erotyką.

W kulturze Zachodu za najbardziej wartościowe tworzywo rzeźbiarskie uważa się kamień i brąz. Stanisław Moskała, ceramik z wykształcenia, płynie poniekąd pod prąd, bo przecież większość z jego prac została wykonana właśnie w ceramice. Przed wyjazdem do Meksyku czuł się z tego powodu nieco dyskryminowany. Tam jednak odkrył jak wielu współczesnych twórców zafascynowanych jest gliną ceramiczną. Z drugiej strony, gdyby glinę traktować jako materiał pośledni, wówczas mogłoby to oznaczać obniżenie oceny całej sztuki prekortezyjskiej. Nikt jednak tego nie czyni, bo przecież istotniejszym od materii jest końcowy efekt.

Warto pamiętać, że artysta — obok swej głównej pasji, jaką jest rzeźba — uprawia również grafikę. Szczególnie cenione są jego monotypie, zszyntetyzowane formalnie, akcentujące pierwiastek ekspresyjny i emocjonalny.

Marek Karwala

* * *

Mamie

Tam był początek
i nic już nie jest w stanie
odwrócić biegu zdarzeń
tylko wiatr przelicza liście
niecierpliwie
znam ten szept
i ty wiedziałś
gdzie odległość
nie przestaje być
zbliżeniem

.....
piszę listopad szkicujesz słowa w pamiętniku
stawiamy kropkę nad i

.....
smutny wiatr kołysze chmury
nad dachami

**Muzeum Przyrodnicze w Bresci**

Te ptaki
nieruchome
szklanookie
zatręchłe w ciszy piór
wypatrują

.....
Jestem tu
jak niecierpliwy wędrowiec
do Itaki
moje kroki
nie rozproszą ich zadumy

.....
Płowieją światła w oknach
milczenie styganie
bursztynowo
stulecia nic tu nie zmienia

.....
Czas
jak zwariowany rzemieślnik
tępi ostrze
na szeroko rozwartych
kulkach szklanych

Stanisław Moskała



Romuald Oramus

**Galeria
konspektu**

Lament nad sztuką aktualnie

Wśród licznych głosów dotyczących stanu sztuki ostatniego okresu pojawiają się opinie o zerwaniu więzi jej kreatorów, artystów i teoretyków, z odbiorcą. Zaznaczył się bardzo wyraźny podział na elitarną sztukę wysoką, nawiązującą do światowych tendencji i mód, oraz na sztukę odpowiadającą niewyszukanym gustom przeciętnego odbiorcy. Sztuka wysoka w tym ujęciu to owoc poglądów ekspertów, kuratorów wystaw i artystów nowych tendencji. Tej drugiej natomiast — sztuce szerzej akceptowanej — odbiera się często klasę sztuki znaczącej, lokując ją raczej w obszarze epigonińskiego przywiązania do tradycji i zarzucając nieuwzględnianie znaków aktualnego czasu¹.

Artyści ukształtowani w ciągu dziesięcioleci przez szybko zmieniające się i dezaktualizujące kierunki w sztuce, a także ukierunkowani na własną indywidualność w duchu absolutnej wolności w tworzeniu, w konsekwencji sami zerwali więź z odbiorcą. Sztuka pozbawiona funkcji magicznych i sakralnych, a także uwolniona od zobowiązań ideologicznych stawała się zarazem wolna od ograniczających, ale i kształtujących kanonów, reguł i przepisów. Wtórne próby ideologicznych zobowiązań w XX w. — już po konstruktywizmie z lat 20. — przyniosły jedynie opłakane rezultaty, stając się niechlebnym przykładem słabości artystów w szukaniu możliwych politycznie mecenasów, jak w przypadku sztuki wspierającej nazizm czy komunizm.

Krytycy i teoretycy sztuki przełomu XIX i XX w. wtórowali już wolności artystycznej, wartościując określone zjawiska i często wpływając na ostateczne kształtowanie się twórczych tendencji. Z czasem ich sformułowania, z początku mające funkcje onomastyczne i systematyzujące tendencje, decydowały na trwałe o stosowanym później nazewnictwie kierunków: impresjonizm, fowizm, kubizm, dadaizm, abstrakcjonizm...

Sieć tych wzajemnych powiązań nie jest niczym nowym w stosunku do przeszłości i nie odbiega od całości mechanizmów kształtujących europejską kulturę. Zawsze była jakaś ideologia, artyści od czasu zmiany swego statusu społecznego na przełomie XV i XVI w. (początek trak-

towania malarstwa i rzeźby jako sztuk wyzwolonych na równi ze sztukami umysłowymi) zmierzali do eksponowania swej oryginalności artystycznej, a teoretycy sztuki zawsze odgrywali istotną rolę w kształtowaniu aktualnej myśli estetycznej. Widzowie natomiast na ogół nie nadążali za nowymi tendencjami. Nowe prądy w sztuce zawsze wyprzedzały czas, antycypując pewne społeczne odczucia i idee.

Jaki zatem ma sens mówienie o zerwaniu więzi w obszarze sztuki, jeśli ogólny mechanizm jej przemian zdaje się być niezmienny?

Problem tkwi w inaczej rozumianych dzisiaj kryteriach. Artyści i teoretycy odrzucili lub zanegowali np. pojęcie piękna klasycznego, eksponującego harmonię form i koloru w oparciu o przyjęte na czas dłuższy kanony (miary, porządku, symetrii, odpowiedniości). W XX w. pięknem nazwano wszystko co nowe, burzące schematy stylistyczne i warsztatowe, lub w ogóle odrzucono dyskurs o pięknie, eksponując bardziej: antysztukę i antyestetykę.

Obecnie, w czasie widocznej dewaluacji kryterium nowości, skłonni jesteśmy przyjąć za wyznacznik piękna to, co dotyka prawdy². Artyści szukając tej prawdy, nie tylko traktują ją w wymiarze indywidualnym, ale i społecznym. Jedni penetrują przestrzenie osobiste, inni angażują się w dyskurs na temat tego, co ich otacza. Niejednokrotnie stajemy się świadkami ukazywania również spraw bardzo na ogół skrywanych, jakiegoś skrajnego nawet ekshibicjonizmu, odkrywania, czy nawet podglądania naszej intymności. Z drugiej strony, w okresie nasilenia szczególnego cywilizacyjnego szumu, nakładania się i synkretycznego współistnienia różnych społecznych bodźców i faktów, sztuka aktualna pełna jest zgiełku, migotania, niespokojnego pulsowania. Odnosi się często do zasadniczych egzystencjalnych pytań i uniwersalnych kwestii, weryfikujących pojęcia i schematy myślenia, stając się sztuką prawdziwie zaangażowaną (sztuka krytyczna)³. Odrzucono odrębność dyscyplinarną, przyjmując całkowitą dowolność wyboru tworzywa. W konsekwencji

nieważne stało się nawet tworzenie struktur wizualnie spójnych. Możliwe i usankcjonowane zostały konstrukcje pojęciowe — dzieła arbitralnie nazwane — powołane do artystycznego istnienia przypisanym sobie nieskrępowanym prawem totalnie wolnego artysty.

Z tych uwag nie należy jednak wyciągać pochopnych wniosków o kryzysie samej sztuki, pomimo że aktualne napięcia społeczno-polityczne zdają się odsuwać problemy artystyczne na plan dalszy. Zdają się, ale tego w istocie nie powodują. Napięcia te są dodatkowo ujawniane właśnie na płaszczyźnie ukaziwanych w sztuce stanów zagrożenia, dehumanizacji życia, w kontekście otaczających nas zewsząd przemocy i zła.

Signum temporis — sztuka zawsze jest wykładnią swego czasu. W okresie atomizacji życia społecznego, a zarazem homogenizacji kultury obserwujemy, jak preparowane porcje podaje się odbiorcom — konsumentom. Teoria sztuki jest szczegółowo przemyślana. Zawile uzasadnienia spisane i właściwie spopularyzowane. Śledząc dzieje sztuki ostatniego 50-lecia można je często odbierać jak sensacyjno-skandalizującą powieść. Jak by nie było, niezależnie od teorii i czasu, to właśnie życie i jego biologiczny wymiar tworzą sztukę. Bohaterowie tych opowieści i ich poglądy stają się nam bliższe, realizując jakiś podstawowy etos artysty niespokojnego i poszukującego, a wydarzenia artystyczne z nimi związane, przedstawiane w tych opracowaniach, zdają się mieć szeroki zasięg publiczny, odbijając się szerokim echem w swoim czasie. Wpisane w obszar życia społecznego różnych europejskich miast happeningi Wolfa Vostella, aranżowane w autobusach i pociągach w oparciu o ich rozkład jazdy, jako osnowie tych działań (*dé-coll/age*), zacierające granicę między samym życiem a jego obrazem w sztuce, barwne i skandalizujące happeningi akcjonistów wiedeńskich, a także Yvesa Kleina we Francji, wszystkie z lat 60., oraz późniejsze — w naszym środowisku — tego typu działania Tadeusza Kantora, z pewnego dystansu czasowego mogą być odbierane jako wydarzenia elektryzujące duże grupy ludzi. O tym, jak było naprawdę, zdecydują badacze, a pomocą okazać się może zdrowy rozsądek, podpowiadający, że te awangardowe poczynania nie wychodziły często poza granice środowisk artystycznej elity⁴.

Spopularyzowane niekonwencjonalne prace powstałe w ostatnich kilkunastu latach, w tym ślady — dokumenty happeningów i akcji performerów w takich publikacjach, to swoiste ikony ulotnych działań, a zarazem szczególnie formy mitologizującej siły sztuki. Siły iluzji oraz jej złudzenia. Po czasie — w częściowej już konfrontacji — część tych działań, bez trwałej i materialnej struktury, traci stopniowo swą wymowę, przeistaczając się w wyblakły znak tego, co już minęło. Coś, co kiedyś iskrzyło, teraz jest tylko dokumentem lub atrapą, usidlonymi dodatkowo współistniejącymi z nimi i uzupełniającymi je komentarzami, nie zawsze znanymi przeciętnemu odbiorcy.

Ta słabość sztuki aktualnej jest i obecnie widoczna. Znakomicie prezentuje się ona na wernisażach w pewnym towarzysko-środowiskowym kontekście oraz pozostających po wystawach katalogach oraz towarzyszących publikacjach i omówieniach. Zdarza się nierzadko, że w przestrzeni między widzem a oglądanymi przezeń „sam na sam” pracami panuje nuda i emocjonalna pustka. Czy ta powstająca przepaść to sprawa hermetyczności obecnej sztuki, jej jakości, zagubionych i nieczytelnych dla wszystkich kryteriów doboru prac i eksponowanych twórców? Czy też zwykłe, najzwyklejsze nieprzygotowanie widza do nowości? Myślę, że i tu — jak to często bywa — prawda leży pośrodku...

Pomimo dającego się nierzadko słyszeć białodolenie nad współczesną sztuką, z organizowanych prezentacji i wystaw można wnioskować, że ma się ona całkiem dobrze. Na wszystkich kontynentach powstaje nieprawdopodobna ilość tzw. dzieł sztuki, tworzona przez niezliczoną liczbę artystów. W tym zakresie jesteśmy także świadkami nadprodukcji dóbr. Każdego roku odbywa się na całym świecie ogromna ilość wystaw, konkursów, lokalnych lub międzynarodowych prezentacji. Dobrze zorganizowany na Zachodzie rynek sztuki wypracował przez dziesięciolecia wzorcowe, bardzo prestiżowe, międzynarodowe targi sztuki, a także cykliczne pokazy, jak np. Biennale Sztuki w Wenecji, czy Documenta w Kassel (co 5 lat). Na tych prezentacjach, niezwykle starannie przygotowanych ogromnym nakładem środków finansowych, konfrontowane są aktualne artystyczne tendencje. Promowani są tam uznani artyści oraz mło-

dzi — „wschodzące gwiazdy”, reprezentatywni dla danych państw. Spotykamy tu obowiązujące nurty, będące dla jednych potwierdzeniem właściwie dokonanych wyborów artystycznych, dla innych prezentowane tam dzieła to przyszłe twórcze inspiracje, dla niektórych zaś, nie ukształtowanych jeszcze artystów, są one poręcznymi ściągawkami dla dalszej osobistej drogi twórczej.

W trakcie takich światowych pokazów mają miejsce również wystawy monograficzne, autorskie propozycje wybitnych kuratorów, na których jesteśmy świadkami istotnego dyskursu o złożoności sztuki współczesnej. I okazuje się, że niezależnie od stopnia tej złożoności tysiące ludzi z całego świata podąża w te miejsca, aby zetknąć się z jakąś szczególną formą prawdy sztuki naszych czasów.

Jak się zatem okazuje, sztuka współczesna wymaga nie tylko pracy samych artystów, krytyków i teoretyków, istnienia zatem rynku sztuki, w którym istotną rolę odkrywają miejskie, państwowe lub prywatne galerie, ale przede wszystkim wymaga mądrego i odważnego mecenatu. Bez niego nie jest w stanie zaistnieć w wymiarze społecznym.

Podane wybiórczo dwa przykłady popularności znaczących europejskich prezentacji dowodzą tego, że „głód sztuki” — pragnienie obcowania z nią jest nadal głęboką potrzebą współczesnych. Tłumy publiczności ściągają nie tylko wielkie wystawy klasyków minionych wieków, prezentujące dzieła z całego świata w muzeach znanych metropolii, ale właśnie starannie przygotowane wystawy problemowe najnowszej historii i teorii sztuki, prezentujące dzieła artystów tzw. pierwszej i drugiej awangardy (ok. lat 20. i 50–60.) a także post- i transawangardy oraz postmodernizmu (okres w przybliżeniu od przełomu 1970/80 do końca wieku).

*

W Polsce również organizowane są muzealne, importowane wystawy najnowszej sztuki (*4 x Paryż*, 1986–1987) impresjonistów i postimpresjonistów (*Od Moneta do Gauguina*, 2001) lub z kolekcji prywatnych: Wojciecha Fibaka, Toma Podla, a także wcześniejsze pp. Porczyńskich, Barbary Piaseckiej-Johnson, oraz podsumowujące tradycje młodo-polskie przełomu XIX i XX w. Pokazały

one, jak łatwo zdobyć wielkie zainteresowanie publiczności. Ekspozycje z lat 90. i ubiegłego roku: *Koniec wieku*, *Sztuka w kręgu Sztuki*, cykl *Opus magnum* w Muzeach Narodowych Krakowa, Warszawy, Poznania, a także tegoroczna wystawa w Zachęcie *Przedwiośnie. Sztuka Polska 1880–1920* (część brukselskiej prezentacji *Europalia*), biły rekordy popularności, prawie jak mityczne już wystawy z lat 70.: *Polaków portret własny* czy *Romantyzm i romantyczność*. Te patrzące w przeszłość wystawy uświadomiły, jak silnie jesteśmy przywiązani do tradycji, do pewnych wyobrażeń funkcji i celów sztuki. Jak bardzo hołubimy w sobie narodowe mity i klimaty. Większość tych wystaw włączała się w dialog nt. „wielkich spraw”, które w wymiarze naszej historii są ważne, w wymiarze jednak zaznaczającej się globalizacji zdają się naszym balastem. Stąd dzieła Matejki, Malczewskiego, Wyspiańskiego, prace tzw. artystów zaangażowanych lat 70. i 80., ubiegłego już wieku, dla widza z Zachodu mogą być trudne do zrozumienia (niedawna wystawa J. Malczewskiego w Musée d'Orsay w Paryżu była dość chłodno przyjęta przez francuską krytykę artystyczną).

Ale ten syndrom osobności polskiej sztuki to również wartość pozytywnego pojęcia tzw. prowincji, czy też fenomenu kultur małych ojczyzn, doświadczanych odrębną historią swych dziejów. Polska sztuka skazywana przez lata na służenie wyższemu celom, stoi obecnie przed szczególnym wyzwaniem. Jako część historii Europy ma przed sobą nowe zadania uczestnictwa w europejskim nurcie przemian. Stąd



R. Oramus, *Na dywanie* — III, 1993; olej, płótno, 97x130 cm

też, niezależnie od bogatej tradycji sztuki historyzującej, powinniśmy eksponować również aktualność poszukiwań polskich artystów. Okazuje się bowiem, że w całej polskiej historii sztuki jest wiele punktów zaczerpnięcia równoległych do tego, co aktualnie się dzieło w tzw. centrach artystycznych. Modernizm początków XX w. był ruchem międzynarodowym, w Polsce owocującym dziełami jakością i odwagą nie ustępującą prekursorom i twórcom impresjonizmu, symbolizmu i ekspresjonizmu. Nasza sztuka była oczywiście uzależniona od „iskrzenia Zachodu”, stąd nawet szczególnie cenione tam poszukiwania Władysława Strzemińskiego, Katarzyny Kobro, Henryka Stażewskiego są śladem eksperymentów Kazimierza Malewicz, Pieta Mondriana, Theo van Doesburga, Bauhausu. W roku 1983 zorganizowana w paryskim Centrum Pompidou wystawa polskiej sztuki *Présences polonaises* obejmowała w dużym stopniu okres polskiego konstruktywizmu. Polski konstruktywizm lat 30. rozwijał się równoległe do poszukiwań zachodnich artystów. Wydawane przez Jana Brzękowskiego w Paryżu czasopismo *L'Art Contemporain* „skupiło wokół siebie całą wówczas awangardową czołówkę Europy, a w Polsce (...) w łódzkim muzeum znalazła miejsce pierwsza muzealna kolekcja tej sztuki, jedyny zachowany, nieprzedawniony ślad tamtego czasu, tamtego myślenia”⁵.

Sztuka lat 80. swą wymową, silnym emocjonalnym społecznym i politycznym zaangażowaniem współlistniała z widoczną i bardzo eksponowaną „nową ekspresją” — niemiecką formacją *Neue Wilde*, czy włoską transawangardą. Malarstwo Georga Baselitza, Georga Immendorffa, Reinera Fettinga, Petera Kiefera, Francesco Clemente, Sandra Chia, znalazło szybki odzew w tendencjach „polskich nowych dzikich”, jak np. w przypadku warszawskiej Grupy, choć lokalna prząsa, toporna i absurdałna rzeczywistość dogorywającego PRL sama zachęcała do gestów z pogranicza groteski i napisów na murach.

Aktualna młoda sztuka ukazuje rzeczywistość bez kompleksów. Syndrom patriotycznych odniesień czy roztrząsania wyrafinowanych kwestii malarskich z kręgu polskiego koloryzmu zdaje się mniej kusić. Choć powrót do dzieł malowanych, wbrew wcześniejszym zapowie-

dziom ich wymierania, jest widoczny, to jednak zauważa się, że młodzi artyści zonglują swobodnie konwencjami z dalszej i bliższej historii. Ponadto, jak wszędzie, robią instalacje, kształtują obiekty artystyczne, wykorzystują fotografie i elektroniczne nośniki obrazu.

Polska publiczność, a także same środowiska artystyczne nie są na ogół tolerancyjne wobec zróżnicowanych postaw twórczych. Krążąc wokół własnych mitów i wyobrażeń nt. tego, co nas godnie reprezentuje, nie jesteśmy np. przygotowani na ich kontrowersyjne ujęcie lub przeciwstawne spojrzenia. W galeriach sztuki współczesnej nie wypada za często, albo w ogóle, pokazywać profesjonalnych realizacji, związanych z tradycyjnym podziałem sztuk i nawiązujących nawet do aktualnych treści i kontekstów, w muzeach zaś z dystansem podchodzi się do tego, co nie jest sprawdzone przez czas i pozycję artysty.

Warszawska wystawa Haralda Sheemana w Zachęcie (2001) zburzyła pewien obowiązujący schemat myślenia o hierarchii bliskich nam wartości. Uderzyła ponadto w narodowe świętości, dzieląc ostro tę publiczność na dwa odrębne światy wrażliwości⁶. Ten sprzeciw wobec przekraczania tematów czy obszarów tabu dał się już zauważyć w przypadku dyplomowej instalacji Katarzyny Kozyry *Piramida Zwierząt* (1993)⁷, czy też jej wideo instalacji-dokumentu *Łażnia* (1999), gdzie podglądanie ludzi ukrytą kamerą bez ich zgody, w „przestrzeni intymnej” było naruszeniem normy obyczajowo-moralnej, budząc ostry sprzeciw dużej części środowiska — nawet tego otwartego na nowości.

Zabawa Zbigniewa Libery w obóz koncentracyjny za pomocą klocków Lego to również atakowanie granicy naszej tolerancji w świetle historii i obecnej zewsząd przemocy⁸. Aranżacje, nie mieszczące się w naszych nawykowych wyobrażeniach o tzw. dziele sztuki, budząc sprzeciw ich adwersarzy, stały się zarazem płaszczyzną stawiania zasadniczych pytań nt. naszej hipokryzji w przyzwalaniu na masowe zabijanie zwierząt, publiczne podglądactwo (*reality show*, *paparazzi*), czy masową obecność agresywnej zabawki w codziennej edukacji i wychowaniu. I jak się w rezultacie okazało, realizacje te stały się wnikliwymi — wciąż przytaczanymi przez znawców najnowszej sztuki polskiej — przykładami cel-

ności pytań, na które nie tylko trudno odpowiadać, ale i których nie wypadało zadawać⁹.

Choć efektem artystycznych usiłowań są obrazy, formy i struktury, o różnych znaczeniach i kontekstach, u podstaw działań w sztuce pozostają idee. I one są kluczem do rozumienia tych działań, balansujących pomiędzy zrozumiałością i niedopowiedzeniem lub tajemnicą. Pomiedzy powagą a absurdem, zabawą i kuglarstwem. Sztuka może być grą, iluzją i złudzeniem, ale bywa też przestrzenią, w której pojawiają się poważne pytania dotyczące imponderabiliów. Oswojeni z jej rolą stawiania pytań o naszą tożsamość i bliskie nam tradycyjne uznane wartości, zapominamy o innym prowokującym nas jej zadaniu, o tym, że każde nowatorstwo lub obrazoburcze gesty artysty stają się z czasem naszą tradycją i klasyką.

Romuald Oramus

¹ Podział na sztukę „reprezentacyjną” — artystów skupionych wokół jej zamożnych mecenasów i podejmujących wielkie tematy, oraz sztukę „plebejską”, odpowiadającą gustom przeciętnego odbiorcy, możemy zauważyć np. w XVII-wiecznym malarstwie holenderskim, flamandzkim i francuskim; por. obrazy: Rembrandt, Rubens — van Ostade, Poussin — Chardin.

² „...Uważam (...) że celem sztuki jest prawda, a nie piękno. Używając wyrażenia Heideggera, powiedziałbym, że piękno jest formą ujawnienia się prawdy”. (K. Janowska, P. Mucharski, *Rozmowy na nowy wiek*, t.I, Kraków 2002, s. 213).

³ „...Sztuka krytyczna (...) — to sztuka, która wytrąca nas z automatyzmu widzenia i myślenia, ujawnia ukryte struktury i relacje, w jakich nie zawsze świadomie funkcjonujemy. Uwagi te dotyczą zarówno sztuki skoncentrowanej na „dziś”, jak i twórczości poruszającej problemy przeszłości i pamięci. Mogą dotyczyć uwikłania sztuki w mechanikę kształtowania kultury, a także tkwiących w samej kulturze napięć.” (P. Piotrowski, *Obrazy uczuć. Odbiór sztuki krytycznej w Polsce*, „nowa ResPublika”, marzec 2002).

⁴ Jeśli chodzi o prawdziwą masowość działań happeningowych, szczególnym fenomenem w Polsce w latach 80. była Pomarańczowa Alternatywa, założona w 1986 r. we Wrocławiu przez Waldemara Frydrycha. Organizowała na ulicach Wrocławia i Warszawy zaskakujące akcje z pogranicza capstrzyków i pochodów, z pozorów niewinne, ale ośmieszające organy władzy i ustroju PRL, np. *Happening w rocznicę Rewolucji Przeciwnikowej* (1987), czy *Rewolucja Krasnali* (1988). Por.

A. Wojciechowski, *Czas smutku, czas nudzici. Sztuka niezależna lat osiemdziesiątych*, Warszawa 1992.

⁵ M. Porębski, *Ryszan! Po śmierci Ryszan! Staniłowski (1921-2000)*, „Itygodnik Powszechny” 2000 nr 51.

⁶ Harald Sheemann, *Uważaj wychodząc z własnych snów. Możesz się znaleźć w cudzych*, Wystawa Jubileuszowa, Zachęta, Warszawa 2000-2001; wzbudziła ona nie tylko kontrowersje związane z doбором artystów tam prezentowanych, łamiąc utarty kanon reprezentacji tego, co w polskiej sztuce jest najlepsze, ale i także zaskoczenie w zestawianiu poszczególnych prac, a także wywołała skandal z rzeźbą M. Catelania, przedstawiającą werystyczną półleżącą postać Jana Pawła II, przyniesionego kamieniem — meteorom. Rzeźba — w trakcie ekspozycji — została zdemontowana przez przeciwników jej ukrytego przesłania.

⁷ *Piramida zwierząt*, kompozycja ustawionych stojąco, jedno na drugim, od największego do najmniejszego, zwierząt: konia, psa, kota, koguta. Kozyra przygotowując się do realizacji tej instalacji poszukiwała stosownych „obiektów” jeszcze żywych (podobno wybrany pies i kot były już martwe), po to, aby później je, już w formie spreparowanej, „wykorzystać” do celów artystycznych. Wzbudziło to ostry sprzeciw i dyskusję wielu środowisk w kraju, stawiających sobie zasadnicze pytania o etyczny wymiar twórczości artystycznej i granicę, za którą twórca nie powinien się posuwać, kreując tzw. dzieło sztuki. Por. W. Włodarczyk, *Polska sztuka 1918-2000*, Warszawa 2000. Łaźnia natomiast to zapis wideo z łaźni w Budapeszcie, gdzie autorka tym razem „wymodelowana” na męczyźnie, ukrytą kamerą rejestrowała zachowania, nie wiedzących o tym, bywałców tego miejsca. Łaźnia miała również swoją „damską” wersję. Oba zapisy wzbudziły pytania o prawo ingerowania artysty w prywatność człowieka.

⁸ *Klocki Lego — obóz koncentracyjny* (1996); Libera przygotował zestawy klocków na rzeczony temat. Firma Lego zaskarżyła go o naruszenie prawa do znaku Lego. Aranżacja, wbrew wcześniejszym zapowiedziom, nie została dopuszczona w polskim pawilonie na weneckim Biennale. Por. W. Włodarczyk, *dz.cyt.*

⁹ Kwestią odrębną jest tu nie tylko granica, na przekraczanie której może sobie twórca pozwolić, nie naruszając w swej artystycznej eksploracji cudzej godności, ale również granica cierpliwości podatnika, lożącego, chcąc nie chcąc, na budżet kultury. Kiedy np. w 1993 r. w nowojorskim Whitney Museum of American Art pokazano „góre” ekskrementów wysokości 3 stóp dyskusja wokół tego dzieła (...) dosięgła Kongresu Stanów Zjednoczonych i z płaszczyzny artystycznej przeszła do spraw finansowych. Platnicy podatków byli przeciwni finansowaniu przez programy rządowe instytucji pokazującej fekalia i czynności fizjologiczne (...). Por. J. Sosnowska, *Publiczność i moralność*.

Danuta Bieńkowska

O frazeologizmach biblijnych

Polska frazeologia biblijna doczekała się kolejnego opracowania. Jego autorem jest Stanisław Koziała, od lat zajmujący się różnorodnymi problemami polskich translacji Pisma Świętego¹, także zwią-

kami wyrazowymi². Nasuwa się oczywiście pytanie — jaki jest stosunek nowo wydanej monografii do istniejących już leksykograficznych oraz filologicznych opracowań polskiej frazeologii biblijnej, których przegląd i omówienie prezentuje autor w swej pracy na stronach 17–28? Niewątpliwie się z nimi zajął, ale z pewnością ich nie powiela. Autor daje własne, oryginalne ujęcie. Takiego

sposobu opisu biblijnych związków frazeologicznych nie ma w dotychczasowej literaturze.

Nowe opracowanie ma do spełnienia kilka zadań, które autor jasno formułuje na s. 8. Jest to: „próba ukazania podstawowego korpusu stałych związków frazeologicznych pochodzenia biblijnego w języku polskim tak pod względem ilości, stanu opisu, jak też procesu historycznego kształtowania się i utrwalania ich formalnych i semantycznych wariantów. Dobór tekstów źródłowych, na który złożyły się wszystkie pełne tłumaczenia Pisma Świętego na język polski, od przekładów powstałych w XVI wieku po translacje współczesne, pozwala prześledzić ów proces niejako *in statu nascendi*, określić w nim rolę poszczególnych tłumaczeń oraz zależności translacyjne i intertekstualne”.

Praca zatem ma charakter diachroniczny, zaś źródłem ekscerpacji jest dziewięć historycznych i współczesnych katolickich oraz innowierczych pełnych przekładów Pisma Świętego, od *Biblii Leopolda* (1561) po *Biblię warszawsko-praską* (1997)³. Można by oczywiście zastanawiać się, czy autor postąpił słusznie biorąc za podstawę ekscerpacji tylko pełne tłumaczenia Biblii, pozostawiając poza zasięgiem zainteresowania przekłady tylko niektórych części, zwłaszcza Nowego Testamentu czy Psalterza, które są nie tylko liczniejsze od całościowych edy-

cji, ale także starsze, sięgają bowiem doby staropolskiej. Rozumiem, że taki wybór translacji biblijnych podyktowany został troską o kompletność porównywanego materiału frazeologicznego, który byłby pełen „dziur” przy uwzględnieniu niepełnych tłumaczeń. Musimy jednak pamiętać, iż ich pominięcie może niekiedy prowadzić do zafałszowanych wniosków o historii funkcjonowania związku wyrazowego w tekście biblijnym. Na przykład wyrażenie *łże boleści* w pełnej translacji pojawia się późno, bo dopiero w *Biblii Tysiąclecia*, natomiast — poza niepełnym przekładem — występuje już w *Psalterzu florjańskim*. Mamy zatem możliwość prześledzenia wszystkich formalnych i semantycznych postaci (wariantów), w jakich dana jednostka frazeologiczna funkcjonuje w dziewięciu przekładach, a tym samym obserwacji procesu jej krzepnięcia, jak i świadomej defrazeologizacji.

„Integralną część opracowania stanowi próba prezentacji owego korpusu biblizmów w zasobach leksykograficznych polszczyzny ogólnej, wskazania na ich stan poświadczeń oraz status formalny i semantyczny, jaki zyskały poza tekstem macierzystym. Ten rodzaj zamierzeń badawczych staje się możliwy jedynie przy wyborze określonego typu jednostek, jakimi są cytaty oraz formy cytatopodobne, dające się identyfikować i konfrontować w obrębie danego fragmentu tekstu. Im też przysługuje w ogólnym zasobie frazeologizmów o proveniencji biblijnej miejsce centralne jako zespoleniom, na bazie których tworzą się w polszczyźnie literackiej i potocznej wielorakie formy pochodne”. Wynika z tego, że tłumaczenia Pisma Świętego, są podstawowym, ale nie jedynym źródłem ekscerpacji frazeologizmów biblijnych. Drugim źródłem, jakie wykorzystuje autor, są zbiory leksykograficzne, zarówno ogólne słowniki języka polskiego, jak i zbiory przysłów, słowniki frazeologiczne, itd. Są one dla autora pomocą przy ustalaniu hasłowego kształtu frazeologizmu, bowiem często przy bardzo dużej liczbie ekwiwalentów tekstowych (np. *brany piekielne* mają ich 16⁴) wybór jednego z nich jako hasła jest niemożliwy. Źródła leksykograficzne pozwalają także poszukiwać odpowiedzi na pytanie: czy i w jakim stopniu biblijna jednostka frazeologiczna (a tym samym szerzej: tekst biblijny, polszczyzna biblijna) przenika i funkcjonuje w innych odmianach polskiego języka narodowego. Przedmiotem zainteresowania i wnikliwej analizy nie są wszystkie biblizmy frazeologicz-



Fot. M. Więclawek

ne, ale tylko te, które mają charakter cytatu bądź są *quasi*-cytatami, czyli w niewielkim tylko stopniu różnią się od tych poświadczonych w tekście biblijnym — ogółem 98 jednostek. Poza głównym zainteresowaniem autora pozostają te frazeologizmy biblijne, które mają charakter parafrazy, czyli „jednostki ekwiwalentne semantycznie w stosunku do wzorca biblijnego, lecz różniące się w zakresie doboru poszczególnych jego komponentów, amplifikujące lub skracające pod względem syntaktycznym tekst wyjściowy” (s. 31). Na końcu pracy zamieszczone zostały trzy rodzaje indeksów: *indeks omówionych frazeologizmów*, *indeks przytoczonych frazeologizmów*, *indeks utrwalonych frazeologizmów*, które pozwalają bliżej poznać zasady doboru, jakimi kierował się autor. Jednakże mimo, wydawać by się mogło, czytelnych kryteriów, wątpliwości pozostają. Na przykład poza swoim korpusem pozostawia autor frazę: „twoja mowa cię zdradza”, umieszczając ją w indeksie utrwalonych, ale nie omawianych frazeologizmów, ale dlaczego? Wszak nie jest to parafraza, lecz — nawet jeśli nie cytat, to z pewnością *quasi*-cytat (por. w *Biblii Tysiąclecia*: „wszak zdradza cię i twoja mowa” Mt 26,73), a te autor — zgodnie z założeniami — brał pod uwagę. „Dla określenia swoistości zasobu konstrukcji rodzimych przyjęta została także płaszczyzna porównawcza, polegająca na jego konfrontacji z analogicznym korpusem biblistów języka czeskiego i rosyjskiego” (s. 8).

Odniesienia do języka czeskiego i rosyjskiego pozwalają autorowi na określenie, w jakim stopniu frazeologia biblijna ma charakter uniwersalny, a w jakim stanowi specyfikę języka tłumaczonego. Nasuwającym się w trakcie lektury monografii pytaniem jest — dlaczego poświadczenia z języków czeskiego i rosyjskiego nie są konsekwentne i w odniesieniu do wielu haseł ich brakuje, np. „dar Boży, dziecko (dzieci) Boże, gwiazda zaranna (poranna), jaskinia zbójców, kamień młyński na szyi, boże boleści”, itd.?

Głównym trzonem pracy jest analityczno-materiałowy rozdział trzeci, zatytułowany *Prezentacja i analiza materiału*, zawierający 98 artykułów hasłowych, czyli tyle, ile stanowi zbiór wybranych przez autora związków frazeologicznych. Wszystkie artykuły hasłowe mają tę samą budowę. Najistotniejszym elementem w strukturze hasła — oprócz lokalizacji, wykazu ekwiwalentów tekstowych frazeologizmów — jest „analiza formalna i semantyczna

ogółu wariantów tekstowych, obejmująca: a) usytuowanie danej jednostki w kontekście biblijnym (teologicznym, egzegetycznym); b) wskazanie na relację z tekstami źródłowymi (IX, LXX, TgNT; Wlg); c) opis głównych ekwiwalentów (wariantów) w tłumaczeniach polskich; d) wskazanie na stan, rodzaj poświadczeń oraz status formalno-znaczeniowy poszczególnych jednostek w obrębie leksykografii ogólnej języka polskiego; e) porównanie z odnośnym zasobem frazeologizmów języka czeskiego i rosyjskiego” (s. 40-41). Przyjęty przez autora, a następnie prawie konsekwentnie realizowany i wypełniany wzorec hasła jest bardzo przemyślany, uporządkowany, zawierający te wszystkie elementy, które wyznaczają przedstawione wcześniej cele pracy. Mam tylko jedną uwagę natury zupełnie technicznej — sądzę, że przy prezentowaniu form tekstowych mało czytelne jest oddzielenie lokalizacji biblijnych od skrótów nazw przekładów biblijnych, w których one wystąpiły. Można było zastosować bardziej przejrzystą postać zapisu.

Na s. 280-302 znajdujemy *podsumowanie i konkluzje*, gdzie autor zbiera, porządkuje i w przejrzysty sposób — za pomocą tabel — prezentuje wnioski wypływające z analizy jednostkowych haseł frazeologicznych. Zagadnienia, które autor w tej części pracy syntetyzuje, odpowiadają budowie artykułu hasłowego i dotyczą: 1) udziału poszczególnych przekładów biblijnych w procesie współtworzenia i utrwalania tego rodzaju zasobu frazeologizmów polszczyzny; 2) rodzaju odniesienia do określonych jednostek tekstów kanonicznych; 3) wyboru ich rodzimych ekwiwalentów i przyjętych technik translacyjnych; 4) porównań zasobu utrwalonych form polskich z analogicznym korpusem języka czeskiego i rosyjskiego; 5) stanu i rodzaju ich poświadczeń w wybranych opracowaniach leksykografii ogólnej; 6) ewolucji formalnej i semantycznej omawianej grupy konstrukcji w historii języka polskiego.

Całość pracy zamykają: bibliografia oraz indeksy. *Bibliografia*, na którą składają się zarówno prace cytowane jak i tematycznie związane z tematem, jest niezwykle bogata — liczy 346 pozycji i obejmuje m.in. ogólne i teoretyczne opracowania z zakresu frazeologii, biblistyki i teologii.

Frazeologia biblijna w języku polskim ma swoje niezaprzeczalnie dodatnie strony, którymi — poza oczywistą przydatnością i wypełnieniem braku w dotychczasowej literaturze — są także: staranność metodologiczna (praca może być wzorcową,

jeśli chodzi o spójność, wewnętrzną logiczność i uporządkowanie) oraz wszechstronność opracowania hasła frazeologicznego, nie tylko pod względem językowym, ale także teologicznym.

¹ Wymienimy choćby: *Pojęcia wartościujące w polskich przekładach Psalterza*, Kraków 1993; *Polszczyzna biblijna — między tradycją a wyzwaniem współczesności*. W: *Inspiracje chrześcijańskie w kulturze Europy*, red. Ewa Woźniak, Łódź 2000, s. 185–200.

² *O frazeologizmach w polskich przekładach biblijnych*. *Od Biblii Wujka do Biblii Tysiąclecia*, „Język Polski” 1997 R. 77, nr 2–3, s. 89–96.

³ Ich krótką prezentację wraz z podaniem, co jest bardzo cenne, dotychczasowych opracowań mamy na s. 32–39.

⁴ 16 form tekstowych wymienia autor w paradygmacie, natomiast w części analitycznej na s. 53 — zapewne omyłkowo — podaje cyfrę 17.

Danuta Bieńkowska
Uniwersytet Łódzki

Stanisław Koziora, *Frazeologia biblijna w języku polskim*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2001, 343 s.

Jerzy Jarzębski

Literatura — teatr — psychiatria

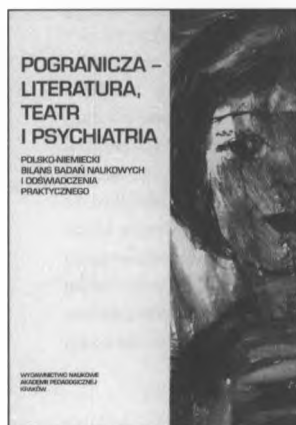
Pogranicza obszaru zjawisk literackich i domeny badań psychiatrii są miejscem szczególnie unerwionym, spinającym sąsiadujące krainy tysiącem węzłów, prowokującym do szczegółowych analiz. Nic dziwnego: od dawna już uważa się, że akt twórczy wiąże się u artysty ze szczególnym stanem napięcia i pobudzenia umysłu, wykraczającym poza granice „normalności” (niezależnie od tego, jak ten wieloznaczny i słabo określony termin zdefiniujemy).

Twórczość literacką traktuje się więc często jako symptom zjawisk zachodzących w umyśle twórcy — również często podkreśla się też terapeutyczną funkcję tworzenia, które jest przecie ekstermalizacją stanów umysłu, próbą nazwania i określenia kłopotów, jakie podmiot kreacji

ma ze światem i z samym sobą. Seria polsko-niemieckich konferencji poświęconych tej tematyce jest więc inicjatywą ze wszech miar potrzebną, przynoszącą pomysły ważne zarówno dla teorii, jak i terapeutycznej praktyki.

W końcu października 1999 roku odbyła się kolejna sesja, zorganizowana przez krakowską Akademię Pedagogiczną, Państwową Wyższą Szkołę Teatralną oraz Szpital Specjalistyczny im. dr. Józefa Babińskiego — tym razem dołączająca do owej pogranicznej tematyki problemy teatru. Jej pokłosiem jest książka: *Pogranicza — literatura, teatr i psychiatria*. Dominują w tym tomie psychiatrzy — i tak powinno być, bo przecież im przede wszystkim wspólne badania mają się przydać, ale zaprosili oni do udziału w obradach także przedstawicieli filozofii i literaturoznawstwa, a i sami również dali dowody sporej wrażliwości w sprawach literatury, co im pomogło ciekawie i inspirująco opisać swoje doświadczenia z wykorzystaniem twórczości artystycznej i pisarskiej w terapii.

Materiały sesyjne otwiera bardzo ogólny w zarkroju tekst Adama Węgrzeckiego *O roli twórczości w życiu i rozwoju człowieka*. Następujące po nim referaty dotyczące konkretnych problemów wynikających na styku literatury i psychiatrii układają się w zbiór tekstów wielotematycznych i zarazem dopełniających się wzajem. Pierwszy z nich, referat Zdzisława Jana Ryna *Szaleńi twórcy — szalona twórczość* podejmuje odwieczny temat związków między szaleństwem i artystyczną kreatywnością — najpierw na przykładzie twórcy celowo operującego na pograniczu „normalności”, jakim był Witkacy, a następnie w oparciu o doświadczenia z twórczością schizofreników. Ryn jest zwolennikiem badania obszarów pogranicznych między „normą” i „patologią” w psychiatrii, do czego twórczość artystyczna mijającego stulecia doskonale się nadaje, przytacza też przykłady wybitnych dzieł literatury, które — jak *Ulysses* Joyce’a — przypominają miejscami teksty pisane przez schizofreników. Rynowi wtórnie filolog-germanista Krzysztof Lipiński, który w bardzo interesującym referacie dotyczącym postaci i twórczości Trakla dowodzi, jak problematyczna była diagnoza psychiatrów krakowskich z czasów I wojny światowej, dotycząca stanu zdrowia psychicznego poety. Na podstawie jego późnych wierszy stwierdzali oni chorobowe zmiany w postrzeganiu świata przez Trakla, podczas gdy wiele wskazuje na to, że były to po prostu przykłady



niezwykłego, choć zgodnego z duchem czasu, poetyckiego nowatorstwa. W tym nurcie mieści się też referat Waltera Göddena o niezwyklej postaci poetki Annetty von Droste-Hülshoff i jej chorobie psychicznej, odbitej w twórczości i życiu.

Następuje potem seria niezwykle interesujących referatów psychiatrycznych dotyczących problematyki literatury i terapii poprzez literaturę. I tak Helmut H. Koch zajmuje się pasjonującym tematem pisania terapeutycznego i roli formy estetycznej przekazu jako czynnika pozwalającego opanać stres związany ze wspomnianiem traumatycznych przeżyć osobistych; Klaus Tegler przedstawia również interesujący problem „psychiatrii jako warsztatu pisarskiego”, omawiając rolę i funkcje notatek sporządzanych przez pacjentów w terapii; podobnego tematu dotyczy także referat Magdaleny Tyszkiewicz, Wandy Zuchowicz i Jolanty Skowron-Hanke o słowie mówionym i pisanym w wypowiedziach pacjentów; Günther Seidenberg i Caroline Happe piszą o aspektach terapeutycznych i prewencyjnych przedstawień teatralnych przygotowywanych przez narkomanów, a Wolfgang Hässner — o wychowawczej roli, jaką spełniają obrazy osób upośledzonych w literaturze dla dzieci i młodzieży. Nieco innego, choć nie mniej ciekawego zagadnienia dotyczy referat Anny Radzik i Andrzeja Kowala, poświęcony społecznemu funkcjonowaniu pojęć z dziedziny psychiatrii w języku potocznym i wynikających z tego diagnoz na temat cech społeczeństwa i jego stosunku do zachowań dewiantycznych.

Materiały pokonferencyjne zamykają trzy teksty o charakterze informacyjnym: Krystyna Hrycyk, Lidia Ippoldt i Beata Trzaska zajmują się w nich opisem psychoterapeutycznej praktyki w swych macierzystych instytucjach.

Jakież wnioski ogólne nasuwają się po przeczytaniu tej książki? Z pewnością taki po pierwsze, że wrażliwość w dziedzinie literatury bardzo służy psychiatrom — z drugiej strony znów, że analiza utworu wiele może skorzystać z doświadczeń psychoterapeutów. Ścisły sojusz obydwu dyscyplin widać zresztą doskonale w twórczości tak świetnych uczonych, jak Lacan czy Kristeva. Autorzy tu prezentowani nie wzniesli się może na tak wysoki poziom teoretycznej refleksji, bliżsi są raczej terapeutycznej praktyce, dzięki czemu możemy obserwować niejako na gorąco, jak elementy literackiej analizy przekształcać się mogą niepostrzeżenie

w narzędzia diagnostyki, a znów artystyczna twórczość umysłowo chorych poddaje się estetycznemu rozbirowi i właściwym mu kategoriom.

Wszyscy zainteresowani tematyką pogranicza dyscyplin powinni z pewnością zapoznać się z tą książką, choć czytelników nie znających języka niemieckiego rozczaruje zapewne brak pełnych tłumaczeń bardzo interesujących tekstów prezentowanych na konferencji przez uczonych z Niemiec.

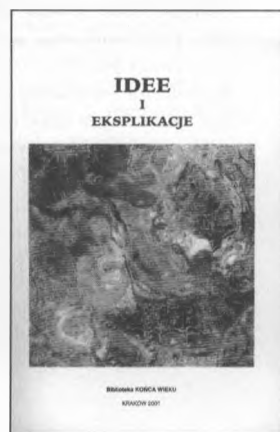
Jerzy Jarzębski
Uniwersytet Jagielloński

Pogranicza — literatura, teatr i psychiatria. Polsko-niemiecki bilans badań naukowych i doświadczenia praktycznego, pod red. Anny Radzik, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2001, 150 s.

Andrzej Warmiński Z teorii wartości

Pisanie prac zbiorowych prawie zawsze łączy się z pewnego rodzaju ryzykiem. Związane jest ono z koniecznością takiego sformułowania przewodniego tematu rozważań, aby prezentowane teksty stanowiły (pomimo różnorodności zainteresowań ich autorów) koherentną całość. Trudność ta jest z reguły przewyżczana przez precyzyjne określenie problematyki badawczej, a później rygorystyczne przestrzeganie wyznaczonego obszaru tematycznego. W przeciwnym razie istnieje niebezpieczeństwo powstania kolejnej książki, która stanowi zbiór nie powiązanych ze sobą merytorycznie i formalnie artykułów.

Czy Ideom i eksplikacjom (jest to kolejna pozycja z serii wydawniczej Biblioteki Końca Wieku) udaje się uniknąć wspomnianego niebezpieczeństwa? Pytanie to jest o tyle zasadne, że realizowany projekt badawczy został sformułowany w sposób tak ogólny, że dopuszcza (na pozór) możliwość prezentacji każdej idei i, w dodatku, z każdej dziedziny naukowej. Prace zawarte w recenzowanej książce dotyczą poglądów oraz działalności twórczej tak różnych po-



staci, jak: Gustaw Ehrenberg, Cyprian Kamil Norwid, Florian Znaniecki, Jan Gwalbert Pawlikowski, Józef Chałasiński, Zbigniew Herbert, Konstanty Ildefons Gałczyński, Bertrand Russell, Fiodor Dostojewski oraz Fryderyk Nietzsche, i z konieczności mają interdyscyplinarny charakter — występują tu rozważania z zakresu filozofii, socjologii, historii idei, teorii literatury oraz interpretacji itd. Jednak dzięki takiej tematycznej oraz, w konsekwencji, metodologicznej różnorodności *Idee i eksplikacje* stanowią interesującą książkę, tym bardziej że wspomniane niebezpieczeństwo nadmiernej otwartości jej formuły jest tylko pozorne; w gruncie rzeczy wszystkie zamieszczone tutaj teksty dotyczą tej samej problematyki — ogólnej i szczegółowej teorii wartości.

Recenzowany tom otwiera artykuł Wita Jaworskiego *Ustawiczna rewolucja umysłowa*, poświęcony osobie i twórczości Gustawa Ehrenberga — działacza politycznego (m.in. członek Stowarzyszenia Ludu Polskiego), poety, tłumacza dzieł Szekspira i Dantego, teoretyka literatury, filozofa uprawiającego ze szczególnym upodobaniem estetykę. Autor przedstawia biografię oraz rekonstruuje poglądy, zwłaszcza filozoficzne, Ehrenberga, które są znane tylko w wąskim kręgu badaczy tego okresu dziejów filozofii polskiej.

Ehrenberg formułuje swe stanowisko filozoficzne w odniesieniu do filozofii niemieckiej: krytykując estetykę Kanta (za koncepcję bezinteresowności sądu smaku), modyfikując niektóre elementy teorii Schellinga, ale przede wszystkim nawiązując (krytycznie) do myśli Hegla. W tym ostatnim przypadku poglądy polskiego filozofa podlegają ewolucji. Estetyka pojmowana jest przez niego jako pojęciowo (ontycznie)-historyczne badanie „piękna”, „człowieka”, „natury”, „Boga”. Funkcja sztuki polega na badaniu relacji między tymi pojęciami oraz doprowadzeniu do syntezy „naocznych przedstawień właściwych sztuce z myślą, twórcami intelektualnymi” (s. 19). Dzięki estetyce możliwe jest scalenie pęknięcia między rzeczą a jej pojęciem, a na poziomie epistemologicznym — między odwórczą wyobraźnią a kreatywną fantazją. Dlatego też estetyka jest zarówno filozofią, jak i poezją. W późniejszym okresie Ehrenberg dowodzi, że sprzeczności między polityką, sztuką a filozofią mogą zostać przewyżnione dzięki historiozofii. W jego poglądach tkwi ukryte założenie mówiące, że ontologię, epistemologię oraz estety-

kę łączy m.in. wspólna, chociaż rozpatrywana z różnych perspektyw badawczych, płaszczyzna aksjologiczna.

Następny tekst: *Utwór C.K. Norwida „W pamiętniku” perłą filozofii mistycznej*, napisany przez Stefanę Lubańską, dotyczy wątków mistycznych w poezji autora *Coś ty Atenom zrobił Sokratesie*. Lubańska umiejscawia poglądy Norwida w europejskiej tradycji filozoficznej, twierdząc m.in., że poeta, podobnie jak Pascal i Kierkegaard, jest „filozofem rozpacz”, ponieważ dla niego wiara ma charakter irracjonalny, polega na ustawicznym dokonywaniu wyborów i przekraczaniu granic własnej immnencji. Natomiast doświadczenie mistyczne wyrażane w *Pamiętniku z dyptyku Tyrtej* — *Za kulisami* podobne jest do tego, które opisywane było przez Jana od Krzyża oraz Teresę z Ávila jako „doświadczenie piekła” oraz „ciemna noc miłości” (s. 39).

Wątek aksjologiczny (m.in. rozpatrywany również na teoriiopoznawczej płaszczyźnie) podejmuje także Roman Padoł w *Koncepcji filozofii Floriana Znanieckiego*. Filozofia według Znanieckiego (i w interpretacji R. Padoła) nie stanowi nauki w ścisłym słowa tego znaczeniu, ponieważ jej twierdzeń nie da się zweryfikować. Stanowi jednak dyscyplinę naukową, o ile zajmuje się problemami wartości oraz twórczości (aktywność ludzka stanowi pierwotny fakt). Autor *Cultural Sciences* krytykuje przy tym naturalistyczny (nie ma tutaj miejsca na wolność człowieka) oraz idealistyczny (oderwanie od rzeczywistości) pogląd na świat. W oparciu o tę krytykę tworzy własną koncepcję („humanizmu” = „kulturalizmu”), zgodnie z którą to kultura zawiera i współkonstruuje rzeczywistość, wiedzę i wartości. Każde działanie nakierowane jest na jakiś cel, czyli na realizowanie wartości. Zadaniem filozofii ma być synteza oraz analiza systemów wartości, które stanowią cechę rzeczy oraz zdarzeń naturalnych, przy czym rzeczywistość to „związek między istnieniem i ważnością” (s. 47), wyznaczany przez relatywne (z powodu swej historycznej zmienności) wartości. Tej zasadzie względności towarzyszy zawsze zasada twórczości, ponieważ wartości nie są raz na zawsze dane i niezmiennie, lecz ustawicznie kreowane.

Antonina Sebesta w *Wątkach aksjologicznych i ekofilozoficznych w twórczości Jana Gwalberta Pawlikowskiego* dowodzi, że antycypował on (w oparciu o subiektywistycznie zorientowaną etykę) współczesne, oparte na zasadzie względnej homeostazy,

teorie ekologiczne. Konieczność ochrony przyrody uzasadniana jest przez niego na trzech płaszczyznach: estetycznej (zachowanie naturalnego piękna), historycznej (tradycja i świat wartości ludzkich związane są z konkretnym środowiskiem przyrodniczym), naukowej (degradacja natury prowadzi do zawężenia pola badawczego nauk szczegółowych). J.G. Pawlikowski obok ochrony przyrody głosi hasła ochrony „swojszczyzny”, czyli tradycji kulturowych związanych zwłaszcza z małą ojczyzną.

Z kolei Antoni Komendera — autor *Kulturalistycznego rozumienia życia* — zajmuje się rekonstrukcją poglądów Józefa Chałasińskiego, wyodrębniając cztery główne, ale powiązane ze sobą obszary tematyczne, którymi był zainteresowany ten wybitny socjolog: kultura, naród, struktura społeczna, wychowanie. J. Chałasiński stworzył dynamiczną koncepcję kultury, podkreślając jej związek z narodem, wobec którego pełni ona funkcję integrującą. Postulował utworzenie nowej nauki (antropologii społeczno-kulturowej) badającej relację: człowiek — kultura i opartej na czterech podstawowych zasadach: „zasady rozwiniętego przekazu kulturowego”, „demokratyzmu etosu kulturowego”, „egalitaryzacji prawa i wolności obywatelskich do godności osobistych” oraz zasady „dobrowolnych więzi kulturowych” (s. 62–63). Jego badania nad strukturą społeczną (zwłaszcza nad mieszkańcami wsi polskiej) wskazują na różnice między kulturą chłopską a kulturą „ogólnonarodową”, które można zniwelować dzięki naturalnym dążeniom „młodego pokolenia chłopów” do podwyższenia statusu społecznego przez asymilację z grupami obdarzonymi wyższym prestiżem społecznym lub dzięki dążeniu do wybicia się we własnym środowisku. Dzięki tym tendencjom ma dojść do pełniejszej integracji tych dwóch kultur (co prowadzi do pogłębienia integracji w obrębie narodu), przy jednoczesnym zachowaniu autonomizacji kultury chłpskiej. Upowszechnienie i demokratyzacja kultury są możliwe dzięki kreatywności młodego pokolenia.

Przedstawienie wszystkich istotnych wątków poruszonych przez Jerzego Stefana Ossowskiego w *Herbercie czytającym Gałczyńskiego* jest tutaj niemożliwe ze względu na „gęstość” merytoryczną i objętość wspomnianego artykułu. Jego autor dokonuje wnikliwej analizy pierwszej fazy twórczości Zbigniewa Herberta, umiejscawia ją wśród utworów innych polskich poetów, rekonstruuje

atmosferę tamtych czasów, zarysowując przy tym polityczno-kulturowe uwarunkowania (np. socrealizm) towarzyszące aktom kreacji artystycznej, dokonuje także wnikliwych i kompetentnych analiz (w tym porównawczych) konkretnych utworów poetyckich. Podstawowy problem poruszany przez J.S. Ossowskiego związany jest jednak z kwestią autoteliczności sztuki, która jest rozpatrywana na przykładzie podobieństw (formalnych i materialnych) między niektórymi wierszami Gałczyńskiego i Herberta. Wyszukiwanie tych analogii nie jest sprawą łatwą, jednak wbrew zastrzeżeniom autora analizowanego tekstu, postawione przez niego (hipo)tezy (s. 86) są bardzo dobrze uzasadnione. „Moralność tragiczną Gałczyńskiego i Herberta — stwierdza podsumowując swe wywody — sprawdzić można więc nie tylko do doświadczania tego, co zagadkowe, tajemnicze, trudne i bolesne, ale wręcz do poszukiwania i odkrywania tego we własnym sceptycyzmie i pesymizmie” (s. 155).

Do tragicznego wymiaru ludzkiej egzystencji nawiązuje również Andrzej Warmiński w pracy *Nadczłowiek. Dostojewski a Nietzsche*, rekonstruując niektóre elementy filozofii tych dwóch wybitnych myślicieli. Porównuje on m.in. zawartą w *Zbrodni i karze* koncepcję nadczłowieczeństwa z teorią Nietzschego. *Übermensch* pojmowany jest przez autora *Ecce homo* w dwojaki sposób: 1) jako jednostka realizująca swoje cele kosztem innych; 2) jako indywiduum, które samo z siebie uzasadnia własną egzystencję, osiągając pełnię człowieczeństwa. W związku z powyższym można tutaj wyróżnić trzy kategorie człowieczeństwa: zwykłe, wyższe, najwyższe. Raskolnikow nie osiąga poziomu nadczłowieczeństwa, lecz jedynie wyższego człowieczeństwa. Otwartym pozostaje pytanie (postawione nie wprost na ostatnich stronach *Zbrodni i kary*), czy w przyszłości procesy indywiduacji i obiektywizacji, którym podlega, uczynią z niego „niewolnika”, czy też „arystokratę ducha”. A zatem ideę „niezwykłej” jednostki Dostojewskiego można porównywać jedynie w ograniczonym zakresie z nietzscheańską koncepcją nadczłowieka.

Włodzimierz Heflik zajmuje się *Intencjonalnością, percepcją i sądem w filozofii Bertranda Russella*. Pojęcie „intencjonalność”, wprowadzone do filozofii przez scholastyków, rozwinięte przez Franza Brentano, zostało następnie zmodyfikowane przez Edmunda Husserla. W. Heflik, charakteryzując wymienione w tytule artykułu terminy, wyraźnie za-

znacza, że rekonstrukcja znaczenia pierwszego z nich przebiega na poziomie implicytnym, ponieważ sam Russell nie zajmował się wprost tym zagadnieniem. Stawia przy tym interesującą tezę, że sądy logiczne w teorii deskrypcji (koncepcja z 1911 roku) „Russella pełnią analogiczną rolę do tej, którą spełniają przedmioty intencjonalne (nośniki intencji) w klasycznym podejściu fenomenologicznym” (s. 175). Rozpatruje przy tym „intencjonalność”, „percepcję” oraz „sąd” z punktu widzenia różnych faz rozwoju koncepcji autora *The Principles of Mathematics* — realizmów: absolutnego, umiarkowanego, umiarkowanego zmodyfikowanego. W podsumowaniu stwierdza, że intencjonalność w ujęciu Russella jest wynikiem „bardziej pierwotnych operacji poznawczych, takich jak: równoczesna uwaga oraz uchwycenie formy logicznego kompleksu (...). Do tego należy dodać (...) informacyjną otwartość jako istotną własność nośników intencji, tzn. danych zmysłowych w percepcji i sądów logicznych w akcie przekonania” (s. 203). Ogólnie rzecz biorąc, W. Heflik porusza zagadnienie związane z określeniem warunków, które muszą być spełnione, aby rezultaty aktów poznawczych posiadały walor prawdziwości.

Idee i eksplikacje są (jak to zaznaczono już na wstępie) pozycją godną polecenia wszystkim zainteresowanym szeroko rozumianą problematyką aksjologiczną. Artykuły zawarte w tej książce dowodzą tezy, że świat wartości przenika wszystkie dziedziny ludzkiej aktywności. Ponadto stanowią interesującą pozycję ze względu na ciekawe (re)interpretacje poglądów twórców znanych szerszemu ogółowi, jak i tych myślicieli, których koncepcje badane są tylko przez wąskie grono specjalistów.

Idee i eksplikacje, pod red. W. Jaworskiego. Wydawnictwo Abrys, Kraków 2001, 203 s.

Andrzej Warniński

Stanisław Cygan Słownictwo gwarowe regionu gorczańskiego

Ogólnogwarowy wielki *Słownik gwar polskich*, zawierający w miarę pełny zbiór polskiego słownictwa gwarowego, ze względu na brak odpowiednich nakładów finansowych, mały zespół leksykografów,

dużą liczbę wyrazów hasłowych (ok. 240 000), będzie się ukazywał jeszcze przez wiele lat. Dzięki pasji poznawczej miłośników swych rodzinnych okolic, autochtonów, mamy możliwość zapoznania się ze słownictwem określonych regionów, np. Żywiecczyzny — słownik Józefa K. Nowaka (ok. 5500 wyrazów gwarowych), Orawy — słownik Franciszka Fitaka (ok. 3500 wyrazów) oraz znajdujący się w opracowaniu słownik autorski Józefa Kąsia (ok. 20 000 wyrazów hasłowych), Gorców — słownik gwary gorczańskiej (zagórzańskiej) Józefy Kobylińskiej (ponad 10 000 hasel). Tworzą prace nad słownikiem Podlasia (zespół pod kierunkiem Barbary Falińskiej).

Słownik gwary gorczańskiej (zagórzańskiej) opracowany przez profesor Józefę Kobylińską z Akademii Pedagogicznej w Krakowie, znaną badaczkę gwary regionu gorczańskiego i okolicy, a także języka artystycznego pisarza urodzonego w Porębie Wielkiej, Franciszka Smreczyńskiego (pierwotnie Smaciara), ps. Władysław Orkan, autorkę wielu prac ukazujących język i nazewnictwo tego regionu, został wydany nakładem Wydawnictwa Naukowego Akademii Pedagogicznej w 2001 roku. Źródło materiału leksykalnego stanowi zarówno słownictwo zebrane w trakcie bezpośrednich badań terenowych w różnych wsiach, jak i dialektyzmy zawarte w *Słownikach wyrazów gwarowych* w poszczególnych tomach *Dzieł W. Orkana* w opracowaniu Stanisława Pigonia, a także wyekscerpowane z tekstów gwarowych i materiałów etnograficznych.

Słownik składa się z dość obszernego *Wstępu*, w którym J. Kobylińska omawia najważniejsze cechy fonetyczne, słowotwórcze, fleksyjne gwary grupy etnicznej Zagórzan, jej stosunek do pozostałych gwar pasa podgórskiego (klasyfikacja Kazimierza Nitscha) lub inaczej pasa karpacko-podgórskiego (typologia Eugeniusza Pawłowskiego), oraz właściwej części słownikowej, zawierającej — jak wspomniano — ponad 10 000 hasel (bez podhasel i związków wyrazowych) ułożonych w porządku alfabetycznym. Typowe słownictwo gwary gorczańskiej zostało przedstawione w kilku kręgach tematycznych (po-



lach wyrazowych), tj. dom i zagroda, nazwy pokrewieństwa, nazwy posiłków i potraw, nazwy strojów i ubiorów, nazwy drzew, nazwy jednostkowe czasu i zjawisk przyrody, nazwy związane z ukształtowaniem terenu, nazwy chorób i dolegliwości.

Ważną część *Wstępu* stanowią informacje o opracowaniu słownika, zasadach zapisu fonetycznego odmiennych w części wstępnej (pisownia ściśle fonetyczna) i w słowniku (po wyrazie hasłowym podano wymowę gwarową w zapisie półfonetycznym). Znajdują się tu także informacje leksyko-graficzne typu: układ haseł słownikowych — wyraz hasłowy i jego postać w przypadku haseł rzeczownikowych, czasownikowych, przysłówkowych, imiesłowowych; wymowa danego wyrazu gwarowego; znaczenie bądź znaczenia wyrazu; przykładowe konteksty użycia wyrazów, gdy wymaga tego zrozumienie danego wyrazu; podhasła, do których należą zestawienia, związki frazeologiczne, wyrażenia przyimkowe. Część wstępną zamyka *Bibliografia*. Po niej zamieszczono *Wykaz skrótów*, właściwą część słownikową, a następnie wykaz nazw gorczańskich (zagórzańskich) miejscowości, ich mieszkańców oraz przymiotniki derywowane od nazw miejscowości.

Celem opracowania prezentowanego słownika gwarowego jest poznanie zasobu leksykalnego gwary rejonu Górców oraz ułatwienie zrozumienia tekstów literackich W. Orkana czy innych regionalnych pisarzy i poetów ludowych. Rejestracja zarówno starszej warstwy słownictwa gwarowego, jak i nowszej ma szczególnie znaczenie w sytuacji zmian w języku mieszkańców wsi, opisywanych jako cofanie się gwary, „zanik gwary”, wyzbywanie się gwary, integrację gwary i języka ogólnopolskiego. Wiadomo, że losy gwary są ściśle związane z losami żyjących pokoleń. Dobrze się stało, że autorka pozwoliła ocalić od zapomnienia wiele ginących, „gasnących” bezpowrotnie słów. Taką inwentaryzacja pewnie za kilkanaście lat będzie znacznie utrudniona ze względu na przeobrażenia społeczno-kulturowe na wsi polskiej i taki rozwój gwary, który prowadzi do integracji kodu gwarowego i ogólnopolskiego, odbywającej się w różnym tempie na różnych obszarach dialektalnych i w mowie (idialektach) poszczególnych użytkowników języka, czyli *homines loquentes*.

O języku regionalnej grupy Zagórczan pisał w 1938 roku Sebastian Flizak następująco: „Więcej niż te właściwości (tj. cechy antropologiczne — S.C.) wyróżnia Zagórczan od sąsiadów ich narzecze. Mowę Zagórczan znamionuje wielkie bogactwo dźwię-

ków nosowych oraz archaiczny charakter niektórych form słownych” („Ziemia” 1938, t. 28, s. 228).

Bezsprzeczną wartością tego jednego z większych słowników regionalnych jest notacja wyrazów starszych (archaizmów), charakterystycznych dla reprezentantów nieobecnego bądź najstarszego pokolenia oraz ich nowszych odpowiedników, np.: **grześć** <gżyś> — **grzebać** (nowe); **handel** (nowsze) — **hangiel** (starsze); **łoktusza** <łoktuszka> — lniana chustka na plecy dla kobiet (dawne); **srap** — trąd (stare); **świerk** <śfyirk> (nowsze); **smrek** (stare); **kalesony** <kalisóny> (nowsze); raczej — **gacie**.

W słowniku znalazły się zarówno wyrazy jedno-, jak i wieloznaczne, np.: **szlęk** <ślynk> — nieproszony gość na weselu; **puryc** — zarozumialec, młody mężczyzna wiele o sobie mniemający; **szopny** <sopny> — wesoly, dowcipny; **mydlik** — człowiek dużo i bez sensu mówiący; **żywica** <zywica> — żywica; bardzo słona potrawa; **masny** — tłusty, omaszczony; możny; ważny, wysoko się ceniący; złośliwy; **poczta** <pocła> — poczta; podarek; łapówka; wiadomość; **pochychnie** — nieznacznie, potajemnie, skrycie; **taras** — powalone drzewa; brud; śmieci; bałagan.

Zanotowane są tu przenośne użycia wyrazów, np.: **piszczałka** <piscołka> — fujarka z wierzy; o człowieku chudym, wysokim (przen.); **pijawka** <pijofka> — pijawka; też o człowieku, który wyciąga wszystko (pieniądze) od innych (przen.); wyrazy neutralne obok nacechowanych, np.: **kraków** <kra-kóf> — ustęp (żartobliwe); **gudka** — świnka (pieszczotliwie).

Niektóre wyrazy gwarowe posiadają kontekstowe użycia, co jest ważne w przypadku trudności ze zrozumieniem ich znaczenia (znaczeń): **ciapać** — o pogodzie, gdy siąpi, pada ciągły deszcz ze śniegiem <tag dzisiok ciapie na tym polu>; strącać owoce z drzewa; chlapać mokrym błotem; **forszpan** <foszpón> — podwoda; <pojechał na foszpón> — pojechał na podwody, na forszpan; **paja**, -e — pysk; gardło u człowieka wrzeszczącego; <zamknij pojó> — zamknij się (ordynarnie).

Wśród sposobów objaśniania treści znaczeniowej wyrazów trzeba wyróżnić następujące typy definicji: definicje realnoznaczeniowe, definicje synonimiczne, definicje zakresowe, definicje strukturalne, definicje strukturalno-znaczeniowe, np.: **końdek** <kójdek> — odrobina, trochę; **rynka** — płaski rondel żeliwny do topienia słoniny; **króbacz** <króboc> — zrzęda, człowiek wiecznie gderający, niezadowolony; **budarz** <budosz> — cieśla; **czernica**, — e <cyrnica> — ostrę-

żyna, jeżyna (owoc i krzewinka), zob. ożyna; **parzátka** <pażóntka> — szczypioerek; **rogalka** <rogolka> — mątewka, przyrząd do roztrząpiania zsiadłego mleka; zob. **fierlak**; **krzyżaty** <kszyżaty> — rozgałęziony (np. o choince); **romolić** <rómolić> — drobno, ale ciągle padać (o deszczu); **rączka** <róncka> — mała ręka (np. dziecka); uchwyt na kosisku; obsadka do pióra; **korycisko** — dawne koryto potoka; duże koryto (augm.).

Przykładowo wybrane przeze mnie wyrazy, których prezentacja ma być zaproszeniem do lektury *Słownika*, są interesujące. Większość wyrazów z bogatego zbioru słownictwa gwarowego Józefa Kobylńskiego jest ważna ze względu na ich zasięg geograficzny bądź zasięg określonych znaczeń wyrazowych (względny geografii językowej). Jak wiadomo, obszar dialektalny Małopolski jest dość rozległy, więc niecelowe wydaje się opracowanie jakiegoś jednego wielkiego małopolskiego słownika gwarowego.

Słownik gwary gorczańskiej (zagórzańskej) Józefa Kobylńskiego jest cennym opracowaniem leksyko-graficznym, stanowi bowiem językową sumę wiedzy o regionie gorczańskim, kulturze materialnej, duchowej oraz społecznej jego mieszkańców. Wychodzi zresztą naprzeciw potrzebom współczesnej polskiej leksykografii gwarowej, które stanowią — ze względów na niedostatki omówione na początku tekstu — wydawanie i opracowywanie słowników mniejszych regionów gwarowych (poddialektów) czy też publikowanie gwarowych słowników popularnonaukowych. Może być wykorzystywany przy lekturze tekstów literackich stylizowanych na gwary. Z pewnością zainteresuje językoznawców, etnografów, etnologów, studentów, a także wszystkich tych, dla których kultura ludowa swojego regionu czy kultura ludowa w ogóle jest swoistą wartością.

Słownictwo zgromadzone w *Słowniku gwary gorczańskiej (zagórzańskej)* dzięki umiejętnościom dokumentatorskim, pasji poznawczej, pracowitości i rzetelności badawczej profesor Józefa Kobylńskiej, jest jak zwierciadło odbijające dzieje i obyczaje minionych pokoleń uroczej ziemi gorczańskiej, jest częścią języka jej mieszkańców. Stanowi ważny element regionalnej symboliki.

Józefa Kobylńska, *Słownik gwary gorczańskiej (zagórzańskej)*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2001, 223 s.

Stanisław Cygan
Akademia Świętokrzyska

Tadeusz Aleksander

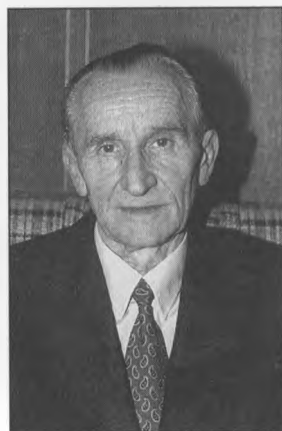
O edukacji jako wartości i szansie

Pod koniec 2001 r. ukazała się książka Czesława Banacha *Edukacja — wartość — szansa* będąca zbiorem jego wybranych prac z lat 1994-2001. Publikacja jest wydaniem jubileuszowym z okazji zakończenia pewnego ważnego okresu życia i działalności dydaktycznej autora, dającym możliwość skupienia znacznie większej uwagi na samej już twórczości naukowej.

Trzeba na wstępie powiedzieć, że Czesław Banach należy do wybitnych znawców praktyki kształcenia i jest jednym z najbardziej cenionych w Polsce współczesnych teoretyków oświaty i wychowania. Do doskonale znajomości systemu oświaty i wychowania doszedł jako organizator oświaty, skutecznie zarządzający jej ogniwami, jak również w intensywniej, realizowanej przez wiele lat, pracy naukowej (studia nad literaturą, badania własne, twórczość naukowa).

Omawiana książka (oprócz zamieszczonych na początku dwu wstępów i bibliografii prac profesora Czesława Banacha) zawiera 28 rozpraw i studiów naukowych, podzielonych na dwie części. Pierwsza pt. *System edukacji w Polsce — jego reformowanie i przyszłość* (17 rozpraw). Druga pt. *Szkola i nauczyciel* (11 rozpraw). Są to starannie wybrane rozprawy spośród 153 opublikowanych prac. Większość zamieszczonych w omawianym tomie rozpraw i studiów to rzetelnie napisane prace o wyraźnie interdyscyplinarnym charakterze. Niektóre z nich można równocześnie zaliczyć do obszaru teorii i organizacji szkolnictwa, dydaktyki, teorii wychowania, pedeutologii, teorii oświaty dorosłych, socjologii wychowania, ekonomiki oświaty, filozofii wychowania, psychologii społecznej, a nade wszystko polityki oświatowej, która jest główną specjalnością naukową autora.

Powstały one w wyniku rozległych i pogłębionych studiów nad współczesnymi raportami z za-



Fot. M. Więławek

kresu oświaty i wychowania (polskimi i zagranicznymi, w tym także UNESCO), analizy narodowych i krajowych dokumentów dotyczących edukacji, studiów nad literaturą naukową z dyscyplin zajmujących się kształceniem i wychowaniem, ekspertyz na temat stanu oświaty przygotowanych w ramach badań zleconych specjalnym zespołom naukowym, prognoz rozwoju oświaty i wychowania. Pisząc te rozprawy i studia, autor oparł się na gruntownych licznych badaniach naukowych wykonanych przez siebie, jak również na wieloletnich obserwacjach i doświadczeniach własnych wyniesionych z pracy organizatora i kierownika w resorcie oświaty, wykładowcy w licznych formach doskonalenia nauczycieli i innych pracowników oświaty. Z ich treści wnioskować łatwo, iż Profesor czerpał także z doświadczeń zdobytych w czasie nauczania różnych przedmiotów pedagogicznych — zarówno na studiach stacjonarnych, jak i zaocznych dla nauczycieli oraz z kierowania i organizowania seminariów magisterskich, a także opiekowania się pracami dokorskimi. Ta wielość wiarygodnych źródeł i informacji zagwarantowała wysoki merytoryczny poziom tekstem tworzącym ten tom.

Treść publikacji jest rozległa. Zamieszczone w niej rozprawy i studia dotyczą ważnych zagadnień współczesnej edukacji. W pierwszej — ogólniejszej części, traktującej o reformowaniu i przyszłości systemu edukacji, znalazły się prace na temat warunków, w jakich funkcjonuje współczesny system szkolny. Są tam rozważania dotyczące zagrożeń tej edukacji spowodowanych transformacją ustrojową, chaosem aksjologicznym, procesami integracji Polski z Europą, globalizacją. Autor zamieścił także prace ukazujące treści i kierunki wychowania europejskiego jako jedynej w tej chwili drogi dla Polski. Pisząc o edukacji europejskiej, Czesław Banach formułuje ideał wychowania europejskiego (13 cech osobowości, s. 40).

Wskazuje na potrzebę i strategię reformowania współczesnego szkolnictwa, aksjologiczne podstawy edukacji itp. W kolejnym zakresie problemów poruszonych w rozprawach i studiach zgromadzonych w pierwszej części znalazły się: poziom funkcjonowania współczesnej edukacji — począwszy od przedszkola poprzez szkołę podstawową, średnią („starą” i „nową”), a na szkole wyższej skończywszy (w tym także uczelniach prywatnych). Wskazuje na niski niekiedy i niewystarczający poziom tego kształcenia. W wielu artykułach ukazu-

je również postępy i mechanizmy reformy szkolnictwa, jej bariery i stimulatory. Uzasadnia, że reforma szkolnictwa to jedna ze strategii rozwoju Polski, to wyzwanie, szansa na przyspieszenie rozwoju cywilizacyjnego naszego kraju i dorównanie do standardów zachodnich. W tekstach tej części autor ukazuje ponadto liczne zagrożenia edukacji i jej reformy spowodowane m.in. złą sytuacją finansową szkolnictwa (także na poziomie wyższym), niedomogami badań pedagogicznych oraz błędami i zaniedbaniem w kształceniu nauczycieli.

Z treści opracowań wypływają jednoznaczne wnioski o konieczności przyspieszenia dalszej reformy edukacji oraz propozycje co do głównych strategii realizacji tej reformy. Autor widzi je m.in. w dialogu różnych środowiskowych i ogólnonarodowych sił skupionych wokół rozwiązywania spraw oświaty, korzystaniu ze wsparcia lokalnych i ogólnonarodowych potencjałów społecznych, zintegrowaniu kierunków rozwoju szkolnictwa z innymi celami społeczeństwa i państwa. Rysując strategię i plany rozwoju szkolnictwa do 2020 r. Czesław Banach opowiada się wyraźnie za odwoływaniem się do strategii wychowania dla przyszłości oraz podporządkowania całości systemu edukacji modelowi kształcenia ustawicznego i edukacji ciągłej. Z tych też wypływają jednoznaczne wnioski równoważnego potraktowania edukacji dorosłych (poszkolnej) i oświaty szkolnej.

Wartościowym rozszerzeniem tej części książki jest rozdział poświęcony IV Kongresowi Pedagogicznemu w maju 1939 r. Wiedza na temat Kongresu, w organizację i realizację którego znaczący wkład mieli nauczyciele i profesorowie szkół wyższych z Krakowa, była do tej pory mało rozpowszechniona.

Rozprawy i studia zamieszczone w drugiej części omawianego dzieła pt. *Szkola i nauczyciel* dotyczą głównie współczesnej szkoły i nauczyciela. W pierwszej grupie prac autor zwraca uwagę na potrzebę i kierunki zmian w działalności polskiej szkoły na tle dostosowywania naszego systemu społecznego i gospodarczego do Unii Europejskiej, w tym także konieczności decentralizacji zarządzania i kierowania szkołami, poprawienia kondycji szkoły itp.

Większość rozpraw i studiów w tym dziale dotyczy nauczycieli, w tym także z obszaru oświaty dorosłych. W szczególności profesor Czesław Banach omawia w nich funkcje założone nauczycieli

we współczesnej szkole, postawy przedstawicieli tej kategorii zawodowej wobec życia i pracy w szkole „(...) konstruktywne, twórcze, nastawione na ponadprzeciętne działania, pasywne, odtwórcze, adaptacyjne wypełnianie swoich obowiązków i powinności, agresywne, z tendencją do karania i frustracji, apatii (...)”. Wskazuje na słabe przygotowanie do pracy, niski status społeczny wykonawców tego zawodu i ich wątplą kondycję psychiczną, zagubienie się w zmiennej społeczności lat współczesnych, częste wypalenie zawodowe. Z lektury tej części rozpraw można poznać przyczyny tego swoistego kryzysu i sposób ich neutralizacji.

Wiele miejsca w rozprawach i studiach poświęcił autor treści, organizacji, osiągnięciom i brakom oraz wadliwości kształcenia i dokształcania nauczycieli, w tym także kadry kierowniczej i pracowników nadzoru pedagogicznego w oświacie. Skonstruował również i opisał klarowny system dokształcania i doskonalenia nauczycieli, kierując się myślą, by dostosować poziom kadr oświatowych do wyzwań cywilizacji przyszłości. Sporo uwagi poświęcił też współczesnemu etosowi i kulturze pracy nauczyciela.

Wspólnym elementem obu części prezentowanego tomu jest ukazanie kierunków i wyników badań pedagogicznych nad systemem edukacji, efektami i skutkami jego reformowania, rozmiarów i kierunków badań nad funkcjonowaniem różnych elementów szkoły współczesnej oraz nad nauczycielem — jego kształceniem, dokształcaniem i doskonaleniem, pracą i jej efektami.

W sumie, tak skonstruowana nowa książka Czesława Banacha jest bogatym źródłem wiedzy na temat współczesnej edukacji w Polsce i warunków jej funkcjonowania, aktualnej reformy oraz koniecznych kierunków jej przeobrażeń. Autor jawi się nam nie tylko jako doskonały znawca teorii i praktyki kształcenia dzieci i młodzieży oraz ludzi dorosłych, ale także jako człowiek mocno emocjonalnie zaangażowany w sprawy oświaty i kultury, przejawiający głęboką troskę o dobrą przyszłość i wysoką jakość edukacji młodzieży oraz kształcenia ludzi dorosłych w naszym kraju.

Zaletą książki jest staranne przygotowanie poszczególnych tekstów do druku. Treść wielu z nich „ukonkretniona”, pogłębiona i „ożywiona” została cytatami z wartościowych dzieł innych autorów. Prawie wszystkie teksty wzbogacone zostały starannie dobraną bibliografią wartościowych współczes-

nych prac, które stanowią dobrą pomoc w dalszym samokształceniu czytelników.

Sympatycznym dodatkiem do rozpraw i studiów opublikowanych w omawianym tomie są wybrane „myśli” i aforyzmy, które autor omawianego dzieła gromadzi od lat z wielką pasją i dobrym skutkiem.

Wysoka wartość merytoryczna i metodologiczna oraz aplikacyjna opublikowanych w książce rozpraw i studiów sprawia, że jej lektura będzie pożyteczna dla wszystkich osób związanych z edukacją: pracowników administracji szkolnej i nadzoru pedagogicznego, nauczycieli wszystkich specjalności na różnych poziomach kształcenia, pracowników naukowych trudniących się badaniami oświatowymi, studentów przygotowujących się do pracy w szkole, a także niektórych rodziców.

Jest to jednak dzieło adresowane do czytelnika przygotowanego: znającego przynajmniej częściowo problematykę współczesnej edukacji i umiającego uważnie i ze spokojem czytać fachowe teksty. U takiego czytelnika lektura omawianego dzieła z pewnością wywoła głębokie refleksje i wskaże mu kierunek oraz formy racjonalnej działalności w obszarze oświaty i kształtowania samego siebie.

Tadeusz Aleksander
Uniwersytet Jagielloński

Czesław Banach, *Edukacja — wartość — szansa. Wybór prac z lat 1995–2001*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001, 348 s.

Ewa Bielenda

Proza polska końca XX wieku a postmodernizm

Niemalże w rocznicę konferencji naukowej, zorganizowanej przez Instytut Filologii Polskiej Akademii Pedagogicznej w Krakowie, ukazały się *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historiocolitteraria I*. Są one kontynuacją *Rocznika Naukowo-Dydaktycznego*



Akademii Pedagogicznej. *Prace Historycznoliterackie*, którego dwanaście tomów ukazało się do 2001 roku.

Wspomniana konferencja odbyła się we wsi Maniowy, nieopodal Czorsztyna. Jej temat brzmiał: *Proza polska końca XX wieku. Postmodernizm?* Wzięli w niej udział pracownicy naukowcy, doktoranci oraz studenci krakowskiej AP. W ciągu trzech dni (20–21 kwietnia 2001 r.) w atmosferze niezwykle żywej dyskusji zaprezentowano i omówiono kilkanaście referatów dotyczących literatury współczesnej. W *Annales...* znalazło się 16 z nich (opatrzone zostały one streszczeniami w języku angielskim), a także fragmenty dyskusji. Wszystkie, choć ich szczegółowe tematy są rozmaite, łączy wspólny wątek — próba odniesienia się do zagadnienia postmodernizmu.

Niezaprzeczalną zaletą tomu jest jego „wielogłosowość”. Każdy z szesnastu autorów składających się nań tekstów, posiada indywidualny styl, korzysta z innych narzędzi w dowodzeniu wyznaczonych przez siebie tez. Obok referatów podejmujących próbę zdefiniowania zjawiska bądź pewnych jego aspektów, umieszczone są rozprawy ilustrujące teorie konkretnymi tekstami literackimi, dokonujące analizy poszczególnych dzieł lub dorobku polskich prozaików.

„Wielogłosowość” owa polega również na objęciu wspólnym tematem wielu aspektów polskiej kultury. *Annales...* uwypuklają wieloaspektowość postmodernizmu, gdyż zajmują stanowisko nie tylko w kwestii literatury, lecz także szeroko rozumianej sztuki, socjologicznego kontekstu tego zjawiska, zawierają charakterystykę postmodernistycznych aktów kultury z pogranicza literatury i sztuki teatralnej, literatury i socjologii, a nawet marketingu.

Całość otwiera praca Bolesława Farena *Polowanie na postmodernistów we wsi Maniowy*. Jest ona przeglądem sądów i teorii, powstałych zarówno na gruncie polskim (m.in. Włodzimierza Boleckiego, Ryszarda Nycza, Kazimierza Bartoszyńskiego) jak i za granicą (np. Jean-François Lyotard, Franklin R. Ankersmit, Brian McHale), dotyczących rozległego w swym zasięgu i różnorodności form zjawiska zwanego postmodernizmem. Stanowi ona cenne wprowadzenie do cyklu referatów dotyczących zjawisk i utworów, które składają się na panoramiczny obraz polskiej prozy współczesnej. A ponieważ niektórzy spośród teoretyków i krytyków literatury twierdzą, iż postmodernizm w Polsce nie istnieje, cykl ten, zdaniem B. Farena, jest swego

rodzaju „polowaniem na polskich postmodernistów”. *Polowanie...* otwiera dyskusję nad współczesną literaturą powstałą na gruncie polskim. Pierwszym w niej głosem jest praca dotycząca pozycji narratora w polskiej prozie współczesnej.

Próbę określenia tejże pozycji podjął w swej pracy pod tytułem *O pewnym przypadku autobiografii w polskiej prozie po 1989 roku. Przemyślenia do opisu* Zbigniew Bauer. Referat ten, oparty na niezwykle precyzyjnej konstrukcji myślowej, stanowi charakterystykę miejsca i znaczenia podmiotu wypowiedzi w polskiej prozie współczesnej. Autor, stawia tezę, iż: „Mechanizmy osvajania świata, jego modele, reguły ustrukturywania, poddawania potwierdzaniu lub falsyfikacji są produktami języka. Rzeczywistość, z jaką mamy do czynienia, jest światem zmediatyzowanym, przefiltrowanym przez język, a jeszcze lepiej — przez polifoniczną, wielowarstwową sieć różnych języków, jakimi mówi do nas kultura” (s. 17).

I, paradoksalnie, wywodzi tę tezę z fragmentu przekazu pochodzącego z I wieku, zwanego „Namaszczeniem w Betanii”, zawartego w Ewangelii wg św. Mateusza. Bauer dowodzi, iż poprzez odejście od mimesis, przesunięcie punktu ważności z etyzacji wypowiedzi ku jej estetyzacji, dochodzi się do modelu charakterystycznego dla literatury po 1989 roku, która tworzy „autonomiczne światy, dla których należy teraz znaleźć odpowiedniki w świecie”. Stąd już krok tylko do postawy zwanej estetyką „kampu”. Artykuł stanowi szkic do badań nad istotą tekstów postmodernistycznych, próbę odpowiedzi na postawione w tekście pytanie „Jak opisać świat, w który został wpisany sam język opisu?” Wywód autora jest logiczny, pozbawiony zbędnych dygresji, charakteryzuje się precyzją sądów i perfekcyjnie dopracowaną strukturą.

Kolejna praca *Śmiech postmodernistów* Bogusława Gryszkiewicza dotyczy zaś głównych elementów łączących zdecydowaną większość tekstów postmodernistycznych, mianowicie — parodii, pastiszu, ironii oraz różnych form komizmu. Autor wyraźnie sugeruje, że w wielu przypadkach dorobek polskich postmodernistów pozostaje w zależności od doświadczeń literatury obcej, zwłaszcza amerykańskiej. Swe tezy ilustruje przykładami zaczerpniętymi m.in. z twórczości Manueli Gretkowskiej i Nataszy Goerke. Praca B. Gryszkiewicza stanowi doskonale wprowadzenie do kolejnych referatów, omawiających konkretne dzieła lub dorobek poszczególnych autorów.

Annales... zawierają rozprawy dotyczące twórczości Leopolda Buczkowskiego, Jerzego Andrzejewskiego, Henryka Grynberga, Stanisława Czycza, Pawła Huellego, Manieli Gretkowskiej, Andrzeja Stasiuka, Olgi Tokarczuk, Andrzeja Sapkowskiego, oraz Witolda Gombrowicza. W pracach tych analizie poddano różne aspekty prozy wymienionych autorów.

Obok przemysłów Stanisława Burkota (*Proza Manieli Gretkowskiej*) na największą uwagę zasługuje wśród nich tekst Adama Kulawika o znamienym tytule *Jak zrobiony jest Weiser Dawidek Pawła Huellego i co z tego wynika*. Zgodnie z tytułową zapowiedzią autor w mistrzowski sposób przeprowadza nas przez karty książki Huellego, dekodując formalne zabiegi pisarza na wszystkich płaszczyznach powieści. A. Kulawik dogłębnie analizuje strukturę utworu, ukazuje jego ontologiczną wymowę, demaskuje tzw. „luzy interpretacyjne”. Posługując się narzędziami analizy formalnej, autor dokonuje kompletnego rozbioru utworu, a czyni to w sposób swobodny, z humorem, stawiając się w pozycji niepewnego swych racji poszukiwacza drogi do poznania prawdy o istocie *Weisera Dawidka*. Oczywiście kokieteria poza nieco zdezorientowanego badacza literatury postmodernistycznej jest zabiegami uwypuklającym specyfikę twórczości tego nurtu.

Referat Edwarda Chudzińskiego prezentuje kolejną dziedzinę naznaczoną rysem omawianego zjawiska, a mianowicie — porusza kwestię wpisania się w nurt postmodernistyczny teatru polskiego. Odpowiada na pytanie o wpływ nowych poglądów związanych z miejscem artysty i odbiorcy sztuki na repertuar i formy teatralne. Dokonuje tego na przykładzie działalności teatru STU w latach siedemdziesiątych.

Głosem dopełniającym dyskusję na temat postmodernizmu jest praca Henryka Czubały *Sztuka autoreklamny czy autoreklama sztuki. O rolach pisarza postmodernisty*. Już same podtytuły (*Autopromocja — szansa na ocalenie autora?*, *Rola pisarza uwodziciela. Atrakanty, Czytelnik jako przedmiot perswazyjnego oddziaływania*) definiują, w pewnym zakresie, sposoby oddziaływania i kondycję współczesnej sztuki. Wszystko we współczesnym świecie podlega prawom rynku, tak powszechnym dziś strategiom

marketingowym. Dzieło, biografia, wizerunek, a raczej „image” pisarza-postmodernisty obliczone są na atrakcyjność show i wysokość czerpanych zeń zysków. Z socjologicznych rozważań Czubały wyłania się dość pesymistyczny obraz „literaturotwórców”: „Pisarz stosujący strategie marketingu i reklamy, a także propagandy jako środki artystyczne, rozszerzający granice nowoczesnej poetyki, jest więc produktem dekonstrukcji tradycyjnej roli autora, który jeszcze niedawno skłonny był widzieć we wszelkiej perswazji naganną manipulację sprzeczną z etyką ludzi pióra. A więc nadal nie budzi on naszego zaufania, a przecież bywa przedmiotem sympatii, kultu i fascynacji... i zyskuje nawet ów medialny rozgłos, który niegdyś dla «poważnego» pisarza nie miał aż takiego znaczenia” (s. 190).

Układ prac zamieszczonych w *Annales...* jest celowy: od prac teoretycznych, poświęconych tematowi ogólnym, poprzez prace analityczne, dotyczące twórczości konkretnych autorów, docieramy do zewnętrznych przejawów postmodernistycznej kultury. Referaty, choć pisane z różnych perspektyw, różnymi stylami, posługujące się różnymi sposobami argumentowania, składają się na spójną i logiczną całość.

Jak wynika choćby z przywołanych powyżej tematów referatów, postmodernizm to wielobiegowe zjawisko domagające się licznych opracowań. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis* to, obok prac Nycza, Barana, Boleckiego kolejna praca naukowa próbująca usystematyzować wiedzę na ten temat. Stanowią one bardzo wartościowe świadectwo myśli humanistycznej pielęgnowanej w krakowskiej AP. Utrwalają dorobek intelektualny nie tylko profesjonalnych badaczy literatury, ale i pierwsze naukowe próby uczących się tu studentów. Na styku takiej właśnie wymiany myśli powstają nowe koncepcje i otwierają nowe, niezgłębione przestrzenie dla nauki o literaturze.

Ewa Bielenda

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historiolitteraria I, red. S. Burkot, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002, 222 s.

Sylwester Dziłki

Regionalizm — lokalizm — media

Staraniem Małopolskiego Ośrodka Dokumentacji Regionalnej, Ziemi Bocheńskiej — Stowarzyszenia Rozwoju Regionu i Biura Programów Regionalnych TVP S.A. ukazała się pod redakcją Edwarda Chudzińskiego publikacja pt. *Regionalizm — lokalizm — media*, zawierająca materiały z konferencji, która odbyła się w Bochni w czerwcu 2000 r.

Redaktorem książki i równocześnie autorem najistotniejszej w tym tomie rozprawy poświęconej prasie regionalnej w II Rzeczypospolitej jest Edward Chudziński, najpoważniejszy dziś badacz i znawca regionalizmu — zarówno jako ruchu społeczno-kulturalnego (dążącego — wg *Słownika języka polskiego* pod red. M. Szymczaka — do zachowania swoistych cech kultury danego obszaru, jej odnowy i propagowania), jak i prądu społeczno-kulturalnego. Sądziłem, iż redaktor tej publikacji przyczyni się do uporządkowania problemów terminologicznych związanych z pojęciem prasy (czasopisma) regionalnej, lokalnej, sublokalnej. I tu spotkało mnie małe rozczarowanie. Na kartach tej publikacji nie znajduję takich prób. Przeciwnie, pojawiają się nowe pojęcia (raczej pogłębiające kłopoty terminologiczne): lokalizm (wg słowników PWN-owskich: M. Szymczaka i wyrazów obcych oznacza „wyraz, zwrot, konstrukcję składniową, właściwą mieszkańcom jakiejś miejscowości”); intencje „lokalizmu” lepiej oddaje „lokalność”, ale niestety nie kończy się „izm”. Karierę zaczyna robić termin „regionalistyczny” (tego pojęcia nie notuje słownik). Dla E. Chudzińskiego oznacza on określenie właściwej prasy polskiego regionalizmu; dla innego zaś autora — Włodzimierza Chorażkiego, skrupulatnego kronikarza wszelkich zewnętrznych przejawów prasowo-wydawniczych „małych ojczyzn” — to określenie zbiorowe mediów regionalnych, lokalnych i sublokalnych (s. 128).

W bardzo interesującym artykule Anatol J. Omelaniuk (*Współczesny regionalizm a media*) przywołuje kilkanaście innych określeń zastępujących nie swojski przecież „regionalizm”; wśród nich znajduje się również „swojszczyzna”. „Swojszczyzna” wiąże się dla mnie z prekursorską działalnością Jana Gwalberta Pawlikowskiego (1860–1939) doty-

czącą zachowania swoistych cech kultury polskiej. Kiedy u zarania II Rzeczypospolitej spierano się o kształt Państwowej Rady Ochrony Przyrody, J.G. Pawlikowski bezskutecznie domagał się poszerzenia tej instytucji o swojszczyznę (czyli również ochronę wytworów ludzkich — budownictwa, dzieł sztuki, obrzędów, muzyki, tańców, gwary itp.). Wiele ciekawych refleksji autora *Okolice ziemi* podejmuje A.J. Omelaniuk.

Prawie każdy z 14 autorów pomieszczonych w tej książce publikacji deklaruje chęć podjęcia związków mediów z regionalizmem. W rzeczywistości są to rozważania o roli kulturotwórczej, edukacyjnej tych mediów w środowiskach lokalnych, o roli w aktywizowaniu życia społecznego (wątki regionalnej kultury duchowej, unysławowej są ledwie dostrzegalne). Rzadziej spotykamy się ze świadomą działalnością (szczególnie w środkach elektronicznych) na rzecz zachowania swoistych cech kultury danego obszaru; sporadycznie pojawiające się „okienka”, „kąciki”, problemu nie rozwiązują.

Odwrotnie — obserwuje się inne zjawisko: pod wpływem środków masowego komunikowania następuje homogenizacja życia społeczno-kulturalnego, zacierania swoistych cech kultury danego obszaru.

Regionalizm — lokalizm — media jest ważną publikacją dla wszystkich, którzy interesują się problematyką polskich współczesnych środków masowego komunikowania. Szczególnie tych, które działają poza głównym centrum życia politycznego. Środków komunikowania, które próbują dotrzeć do najmniejszych jednostek administracyjnego życia i artykułować ich potrzeby oraz ich racje.

Zwracamy uwagę naszych czytelników na tę książkę nie tylko z tego powodu, że jej współautorami są znani w środowisku polonistycznym E. Chudziński i Zbigniew Bauer, wielce zasłużeńi dla kształcenia w Akademii Pedagogicznej adeptów dziennikarstwa.

Jest i powód istotniejszy. Wielu z naszych studentów polonistyki, bibliotekoznawstwa (ale nie tylko), a zwłaszcza uczestników studium dziennikarskiego E. Chudzińskiego, po ukończeniu studiów, po powrocie do swoich „małych ojczyzn” zetknie się z gazetkami tych okolic. Nie tylko jako jej czytelnicy, ale i jako współredaktorzy. Już dziś wśród redaktorów prasy sublokalnej spotykamy wielu naszych dawnych studentów. Stąd więc poznawanie problematyki funkcjonowania mediów w społecznościach lokalnych zawsze będzie pożyteczne.

Marzena Knap

O nowoczesnej szkole raz jeszcze...

Jedno z najważniejszych pytań, jakie stawiamy sobie na początku nowego wieku, brzmi: Jak kształcić przyszłe pokolenia, aby bez trudu odnalazły się w świecie, którego oblicze określają takie m.in. zjawiska, jak kształtowanie się społeczeństwa informacyjnego, rozwój i rosnący wpływ mediów oraz proces globalizacji? Na to pytanie stara się odpowiedzieć kolejna publikacja z serii „Nowoczesna szkoła”, wydana pod tytułem *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, w opracowaniu redakcyjnym Zofii Budrewicz i Zenona Urygi.

Książka składa się z siedemnastu artykułów. I chociaż nie przypomina ona jednolitego wykładu, a jest raczej wyborem pewnych problemów, to jednak tworzy dość spójną całość, ponieważ każdy rozdział stanowi jakby punkt wyjścia do rozważań podjętych w następnym. Tytuły artykułów jasno określają ich tematykę, co nie tylko ułatwia przyswojenie treści, ale pozwala na szybkie odnalezienie potrzebnych wiadomości.

Dodać warto, że książka ta pojawiła się w czasie, kiedy wśród „zreformowanych” nauczycieli zaobserwować można wyraźny wzrost zainteresowania dotyczącymi spraw szkoły nowościami wydawniczymi.

Rzetelne i wszechstronne opracowanie takich m.in. zagadnień, jak: dialog edukacyjny, dziedzictwo kulturowe w regionie, sztuka interpretacji tekstów, treści symboliczne w edukacji polonistycznej, multimedia w szkole — radio, telewizja, internet, kontakt ucznia z książką, kształcenie umiejętności rozumienia czytanego tekstu, wzbogaca nie tylko wiedzę merytoryczną, ale jest również inspiracją do wykorzystania jej w praktyce. Zwłaszcza że autorzy artykułów ogłoszonych w *Drogach i ścieżkach polonistyki gimnazjalnej* zgodnie zauważają, że obowiązkiem współczesnej szkoły jest wprowadzanie młodzieży do społeczeństwa informacyjnego, przy zachowaniu jej odrębności, wrażliwości, a także zdolności twórczego działania.

W dobie multimediów nie sposób oderwać edukacji od takich form przekazu, jak telewizja, radio czy komputer. Aby proces kształcenia był efektywny, nauczyciel nie może stronić od nowości

technicznych, nie może zamykać się w świecie kredy i tablicy, podczas gdy jego wychowanek żegluguje w świecie internetu. Píše o tym Izabela Zeller w pracy *„Nie chcę, ale muszę”, czyli polonista wobec Internetu*, nie pozostawiając wątpliwości, jak ważny jest ten problem w reformującej się szkole.

Bardzo ciekawe są również rozprawy zwracające uwagę na zadania nowoczesnego nauczyciela w szkole, której ważnym celem staje się przygotowanie młodego człowieka do poruszania się wśród zjawisk kultury współczesnej — w tym także do krytycznego korzystania z kultury masowej. Artykuły *Między literaturą a filmem* Marii Sienko i *Edukacja filmowa w gimnazjum* Bogusława Skowronka kierowane są do tych nauczycieli, których ambicją jest poszerzenie klasycznej formuły książkowej edukacji o filmowe wtajemniczenie. Autorzy prowadzą czytelników drogą poznawania filmowych środków wyrazu, wyposażając ich jednocześnie w narzędzia umożliwiające samodzielnie analizę filmu jako zjawiska estetycznego.

Upogładowienie lekcji poprzez wprowadzenie do nich różnorodnych pomocy dydaktycznych, takich jak film czy internet, daje możliwość zintensyfikowania procesu nauczania. Abstrakcyjne pojęcia, wyrażone słowem, zostają poparte konkretem.

Jak słusznie zauważają autorzy artykułów — lekcja nie musi ograniczać się tylko do wrażeń wzrokowych. Równie silnie oddziałują na wyobraźnię uczniów teatr telewizji i radio, dysponujące bogactwem form i środków ekspresji — od gestu począwszy, a na warstwie brzmieniowej skończywszy. Do audycji radiowych czy przedstawień teatralnych nauczyciel sięgać może bowiem nie tylko dla urozmaicenia lekcji, ale również w celu ukazania piękna wrażeń słuchowych, rozbudzania wyobraźni i kreatywności uczniów (Ryszard Jedliński *Teatr telewizji w kształceniu polonistycznym*, Katarzyna Wądolny-Iatar *Podwójne życie dramatu*).

Nowoczesny nauczyciel nie może także stawiać na ilość „przerobionego” materiału, lecz na przeżycie emocjonalne. Świadomość, że jego suche wykłady trafiają w „uczniowską próżnię”, nie powinna wyzwać w nim złości, apatii, obojętności, ale pasję zdobywania słuchaczy. Jak to zrobić? — zapyta z pewnością niedoświadczony nauczyciel. Odpowiedź na to pytanie nie musi, ale może brzmieć: trzeba zachowywać się jak ambitny fachowiec, który wie, co robi i zna się na swoim rzemiośle. Toteż dla każdego uczącego przydatny powinien być

tekst Ryszarda Jedlińskiego *Słuchowisko radiowe w kształceniu polonistycznym*, w którym znajdujemy klarowne i wyczerpujące wyjaśnienia specyfiki sztuki radiowej (a także związanej z tą dziedziną terminologii) oraz artykuł Elżbiety Mikoś *O dialogu edukacyjnym*, wprowadzający nas w zagadnienie dialogu jako „celu, metody i warunku osiągnięcia sukcesu w edukacji”.

Mogłoby się wydawać, że większą część książki wypełnia problematyka edukacji medialnej. Tak jednak nie jest. Znajdziemy w tym tomie teksty podkreślające bezsprzeczne walory bezpośredniego kontaktu ucznia ze słowem pisanim. A w tytule artykułu Katarzyny Pławeckiej *Czytam, więc jestem* zawiera się najpełniejsze uzasadnienie wartości czytania, zorientowanego nie tylko na wiedzę, ale również na wyobraźnię, umiejętność dokonywania trafnych wyborów, refleksję nad życiem, uczciwość, odpowiedzialność — po prostu humanizm.

Godne uwagi jest, że redaktorzy tomu potraktowali racjonalnie konkurujące ze sobą media i literaturę, nie wyróżniając żadnej z tych dziedzin. Problematykę ich wykorzystania w szkolnej dydaktyce wzbogacili o zagadnienie wychowania estetycznego (Barbara Guzik *Konteksty kulturowe wywiezione z innego tekstu*) oraz kształcenia regionalistycznego, wzmacniającego poczucie tożsamości kulturowej. Trzeba powiedzieć, że artykuł Urszuli Petkowskiej *Regionalistyczny wymiar kształcenia literackiego w gimnazjum*, chociaż dotyczy przede wszystkim legend, zabytków, muzeów Małopolski, może być niemniej jednak ciekawą i inspirującą lekturą dla wszystkich nauczycieli realizujących nową ścieżkę programową „Edukacja regionalna: dziedzictwo kulturowe w regionie”, także tych spoza Małopolski. Podtrzymywanie więzi emocjonalnych z miejscem urodzenia pozwoli Polakom zjednoczonej Europy zachować nie tylko poczucie własnej wartości, ale także wykształcić postawę tolerancji wobec innych kultur. A dodatkowo — jak podkreśla autorka — „perspektywa regionalna zapewnia lepszą efektywność dydaktyczną i wychowawczą procesu kształcenia na wszystkich poziomach nauki szkolnej”.

Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej wychodzą naprzeciw oczekiwaniom nauczycieli, których żywo obchodzą zagadnienia współczesnej edukacji. Zaprezentowane tu koncepcje zmian tradycyjnej formuły nauczania zachęcają ich z pewnością nie tylko do refleksji, ale i konkretnych działań innowa-

cyjnych. Pożyteczny okaże się dla nich także indeks nazwisk i rzetelne przypisy, odsyłające niekiedy do opracowań bardziej szczegółowych, a niekiedy prezentujących odmienne stanowiska dydaktyczne.

Marzena Knap

Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej, red. Zenon Uryga, Zofia Budrewicz, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2001, 219 s.

Janusz Morbitzer

Internet w refleksji humanistycznej

Najnowsza książka prof. Ryszarda Ładeusiewicza pt. *Společnost Internetu* porusza bardzo ważny i aktualny, a jednocześnie — ze względu na swój interdyscyplinarny charakter — rozległy i trudny temat. Książka ta przeznaczona jest zarówno dla osób profesjonalnie zajmujących się zagadnieniami budowy społeczeństwa informacyjnego i jego najważniejszego wyróżnika — globalnej sieci komputerowej internet, jak i dla laików, którym ta tematyka była dotychczas obca. Ale przede wszystkim jest to książka dla tych refleksyjnych użytkowników internetu, którzy zechcą lepiej poznać wykorzystywane przez siebie medium w całym jego bogactwie i złożoności. Przystępny język, którym posługuje się R. Ładeusiewicz, autor kilkuset prac naukowych i popularnonaukowych, znakomicie ułatwia lekturę. Jak pisze we *Wprowadzeniu* sam autor, „książkę tę można czytać w dowolnej kolejności, w całości i we fragmentach”.

Autorowi znakomicie udało się ukazać liczne, często wzajemnie się przenikające aspekty i konteksty internetu: ekonomiczny, socjologiczny, polityczny, prawny, edukacyjny, psychologiczny, medyczny, kulturowy, a także etyczny i aksjologiczny.

Książka podzielona została na 53 nienumerowane rozdziały, z których każdy przybliża inny aspekt globalnej sieci. Ze względu na dużą objętość publikacji nie sposób omówić wszystkich jej rozdziałów. Dotyczą one wymienionych wyżej aspektów internetu. Jak stwierdza autor, jest to książka „o Internecie jako wiodącej i najbardziej widocznej społecznie technologii gromadzenia, przetwarzania i przekazu informacji, książka na temat tech-

nologii informacyjnych, wskazująca kierunki ich rozwoju, afirmująca je oraz ostrzegająca przed niebezpieczeństwami wynikającymi z niewłaściwego ich stosowania. Nie jest to jednak książka o technice Internetu, lecz o jej styku z ludźmi Internetu". Autor wyraźnie podkreśla, że tytuł *Spółeczność Internetu* należy odczytywać z akcentem na pierwsze słowo. Ukazuje wpływ internetu na nasze życie, psychikę i kontakty z innymi ludźmi. Przedmiotem analiz są zmiany, jakie internet powoduje w kontaktach między ludźmi. Wykorzystując wyniki zakrojonych na szeroką skalę badań Mikrospołeczności Miasteczka Akademickiego krakowskiej AGH prowadzonych przez zespół Instytutu Nauk Społecznych tej uczelni, kreśli autor — jak to sam nazywa — „Polskiego Internauty Portret Własny”.

Prof. Tadeusiewicz zwraca uwagę na najważniejszą cechę internetu, traktowanego jako medium informacyjne i komunikacyjne, wyróżniającą go wśród pozostałych mediów — interaktywność. Dzięki niej — w odróżnieniu od innych środków przekazu, gdzie użytkownik korzystając z usług pozostaje na zewnątrz samego medium — osoba korzystająca z internetu funkcjonuje wewnątrz sieci, stając się członkiem nowej społeczności.

Książka opisuje także negatywne, „ciemne” strony internetu, m.in. wprowadzone przez prof. R. Tadeusiewicza do literatury polskiej pojęcia informacyjnego smogu i jego dwóch komponentów: informacyjnej mgły i informacyjnego dymu. W zakończeniu autor obala jeden z najbardziej rozpowszechnionych mitów o internecie, który w opinii wielu ludzi jest znakomitą narzędziem i przepustką do lepszego i łatwiejszego życia w krainie powszechnej wolności, równości i braterstwa. Za amerykańskimi badaczami wprowadza metaforę „cyfrowej rozpadliny” (*digital gap*), która oznacza różnorodne podziały występujące w społeczeństwie, a będące konsekwencją istnienia internetu. Analizując przyczyny powstawania owej rozpadliny, wymienia zróżnicowaną zamożność, wiek, wykształcenie, strukturę rodziny potencjalnych użytkowników, miejsce zamieszkiwania, infrastrukturę sieci, a nawet czynniki rasowe.

Prof. R. Tadeusiewicz uczy nas racjonalnego korzystania z internetu, przestrzegając jednocześnie przed możliwymi negatywnymi tego konsekwencjami. Apeluje o refleksję, która powinna towarzyszyć każdemu internaucie, by sieć nie stała się celem, lecz dobrze służyła człowiekowi jako środek wiodący do tego celu.

Książka nie daje jednoznacznych odpowiedzi na wiele pytań, ani też jednoznacznych rozstrzygnięć wielu problemów nurtujących zarówno samych internautów, jak i badaczy fenomenu internetu. Jak bowiem słusznie zauważa autor, globalna sieć ciągle jeszcze kształtuje się, jest wprowadzie „dzieckiem zdolnym i obiecującym, lecz niedojrzałym”. Jednakże im życzliwiej i z większą nadzieją odnosimy się do rozwijającego się internetu, tym wnikliwiej musimy analizować wszelkie dostrzegane wady i dążyć do ich eliminacji. Starsze pokolenie nie powinno z pozycji „mędrców czasu minionego” udzielać jedynie słusznych rad, jak z nowego medium korzystać, gdyż dzisiejsi uczniowie sami zapewne odkryją jego nowe obszary korzyści i zagrożeń.

Sądzę, że znakomite nazwisko autora oraz interesująca i jakże ważna tematyka książki, stanowi najlepszą jej rekomendację. Głębokie refleksje wyrażone są zrozumiałym językiem. Nawet osoby zupełnie nie interesujące się tematyką informatyczną, komputerową i internetową, po krótkim kontakcie z książką przekonają się, że są one przecież częścią społeczeństwa informacyjnego i — choćby tylko mimowolnym — użytkownikiem globalnej sieci, z krążącymi w niej naszymi danymi osobowymi oraz informacjami, których jesteśmy twórcami lub odbiorcami. I szybko nabiorą przekonania, że ten nowy cyfrowy świat warto spróbować zrozumieć, a książka prof. R. Tadeusiewicza *Spółeczność Internetu* będzie w tym procesie znakomitą pomocnikiem.

Janusz Morbitzer

Ryszard Tadeusiewicz, *Spółeczność Internetu*, Akademicka Oficyna Wydawnicza EXIT, Warszawa 2002, 302 s.



Książki

Nowości Wydawnictwa Naukowego Akademii Pedagogicznej

przedstawia Jolanta Bartosz

ul. Studencka 5
31-116 Kraków
tel./fax (012) 430-09-83
tel. (012) 422-00-44 w. 301
<http://www.wsp.krakow.pl/wydawnictwo>
e-mail: wydawnictwo@wsp.krakow.pl

KAZIMIERZ KAROLCZAK (RED.)
Instytut Historii

Lwów. Miasto — społeczeństwo — kultura
T. IV

Tom jest efektem współpracy historyków polskich i ukraińskich — bardzo owocnej nie tylko z naukowego punktu widzenia, ale również przez przyczynianie się do niwelowania nieporozumień między obydwoma narodami i przezwyciężanie zadawnionych stereotypów.

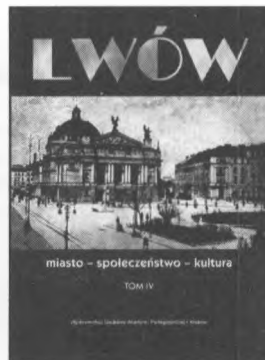
Jan M. Malecki, Uniwersytet Jagielloński

Wymiernym efektem badań nad przeszłością Lwowa, prowadzonych przez współpracujących ze sobą historyków polskich i ukraińskich, jest czwarty już tom serii wydawanej przez Akademię Pedagogiczną w Krakowie (tom 1–2) oraz Uniwersytet Lwowski (tom 3). Niniejszy tom ma pomóc we wszechstronnym poznaniu historii miasta i służyć zbliżeniu stanowisk historiografii polskiej i ukraińskiej.

ZAWARTOŚĆ: I. Początki miasta i czasy I Rzeczypospolitej; II. Pod berłem Habsburgów; III. Ukraińskie oczekiwania i polska niepodległość; IV. II wojna światowa i jej konsekwencje

ZAKRES TEMATYCZNY: historia powszechna, historia Polski

Prace Monograficzne nr 326, format B5, 428 s.



JACEK CHROBACZYŃSKI
Instytut Historii

**„Nie okrył się niesławą naród polski”.
Społeczne aspekty Września 1939 roku**



Jest to praca o charakterze naukowo-popularnym, do której sięgną z pożytkiem nie tylko uczniowie, nauczyciele i studenci, ale i szersze kręgi czytających, co dotyczy szczególnie rozdziału poświęconego psychospołecznym aspektom Września, tzn. ówczesnym postawom i zachowaniom społeczeństwa polskiego.

Wacław Długoborski, Akademia Ekonomiczna we Wrocławiu

Autor podjął próbę ukazania wpływu wybuchu wojny i przebiegu kampanii wrześniowej na zachowania i postawy społeczeństwa polskiego.

ZAWARTOŚĆ: U źródeł zła i nienawiści; Państwo i społeczeństwo na progu wojny; Dramatu wrześniowego dzień po dniu; Załamanie, nadzieje, wytrwanie; Epilog. Wrzesień po latach: czy rewizja legendy?; Noty biograficzne; Słowniczek wybranych terminów i pojęć

ZAKRES TEMATYCZNY: historia Polski, II wojna światowa

Prace Monograficzne nr 321, format B5, 206 s.

ANDRZEJ JAESCHKE
Instytut Politologii

Totalni sąsiedzi Polski w publicystyce politycznej 1931–1939

Niewątpliwie interesująca i ciekawa praca. Wypełnia istotną lukę, jaką jest stosunek polskich ugrupowań politycznych do obu najgroźniejszych sąsiadów. Oparta jest na solidnej bazie źródłowej. Wykorzystana prasa i wydawnictwa programowe są reprezentatywne dla wszystkich głównych nurtów II Rzeczypospolitej.

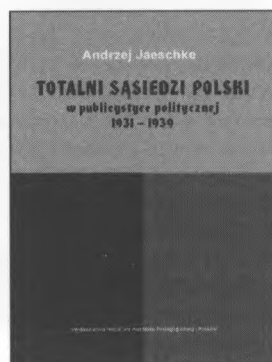
Grzegorz Mazur, Uniwersytet Jagielloński

Autor, przez pryzmat publicystyki politycznej, przedstawia skomplikowany i niejednoznaczny stosunek społeczeństwa do wydarzeń rozgrywających się w stalinowskim Związku Radzieckim i w hitlerowskiej Rzeszy Niemieckiej.

ZAWARTOŚĆ: Totalne państwo Józefa Stalina; Totalne państwo Adolfa Hitlera; Totalne państwo narodu polskiego?!

ZAKRES TEMATYCZNY: historia Polski, politologia

Prace Monograficzne nr 325, format B5, 260 s.



JERZY CIECIELĄG

Instytut Historii

**Polityczne dziedzictwo Heroda Wielkiego.
Palestyna w epoce rzymsko-herodiańskiej**

Publikacja ta to ważne wydarzenie w badaniach nad historią Palestyny w czasach panowania rodziny tak znanego wszystkim króla Heroda, o którym jednak — poza specjalistami — mało kto potrafi coś sensownego powiedzieć, z wyjątkiem słynnej ewangelicznej opowieści o „rzezi niewiniątek”.

Janusz A. Ostrowski, Uniwersytet Jagielloński

Szczegółowe studia nad pochodzeniem dynastii oraz losami członków najbliższej rodziny Heroda Wielkiego, a jednocześnie rozważania odnoszące się do dziejów Palestyny i przyległych do niej terenów. Autor wykorzystał wszystkie możliwe źródła, także numizmatyczne oraz świadectwa archeologiczne.

ZAWARTOŚĆ: 1. Od Judei hasmonejskiej do Judei herodiańskiej; 2. Droga do władzy. Wujowie i kuzyni Heroda Wielkiego; 3. Droga do władzy. Bracia Heroda Wielkiego i ich potomkowie; 4. Dynastia u szczytu. Siostra Salome i jej potomkowie; 5. Dynastia u szczytu. Żony i potomkowie Heroda Wielkiego; 6. W cieniu Rzymu. Synowie Heroda Wielkiego: Archelaos, Antypas i Filip; 7. Zmierzch dynastii — następne pokolenia. Potomkowie Aleksandra I; 8. Zmierzch dynastii — następne pokolenia. Potomkowie Arystobula I; Dodatki, Indeksy

ZAKRES TEMATYCZNY: historia starożytna, biografie, numizmatyka, historia religii

Prace Monograficzne nr 333, format B5, 324 s.



TERESA WNĘTRZAK

Instytut Historii

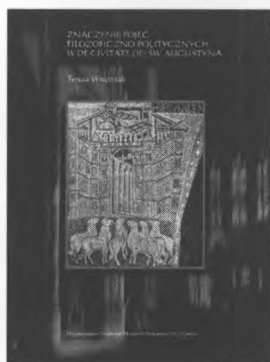
Znaczenie pojęć filozoficzno-politycznych w *De civitate Dei* św. Augustyna

Wybór problematyki podyktowany został pragnieniem zbadania, jakiego znaczenia nabierają podstawowe pojęcia polityczne i filozoficzne świata rzymskiego pod wpływem myśli chrześcijańskiej. Praca podzielona jest na pięć nawzajem uzupełniających się rozdziałów; łącznikiem jest pojęcie *virtus*.

ZAWARTOŚĆ: I. *Virtus Romana* — *Virtus Christiana*; II. *Virtus* w koncepcji moralnej św. Augustyna, III. *Civitas Peregrina*, IV. O najwyższym dobru i największym złu, V. Mądrość a wiedza

ZAKRES TEMATYCZNY: filologia klasyczna, historia starożytna, filozofia, teologia, literatura

Prace Monograficzne nr 322, format B5, 196 s.



MARIUSZ MISZTAŁ

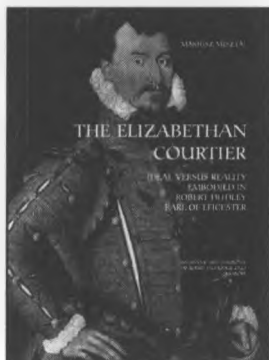
Nauczycielskie Kolegium Języka Angielskiego

The Elizabethan Courtier.

Ideal versus Reality embodied in Robert Dudley, Earl of Leicester

Jest to książka naprawdę znakomita, która zyska wielu czytelników, zwłaszcza że autor, będąc jednocześnie historykiem i anglistą, napisał ją w języku angielskim; dzięki temu tekst od razu wejdzie w międzynarodowy obieg.

Maria Bogucka, PAN



Autor przedstawia sylwetkę hr. Leicestera, jednej z najbarwniejszych postaci dworu Elżbiety Tudor, na tle idealnych typów dworzanina, stworzonych przez Baldassara Castiglione i innych autorów „zwierciadeł księcia”. Książka zawiera nie tylko wnikliwy portret psychologiczny i fizyczny Leicestera, ale jednocześnie wyjątkowo trafny obraz elit szesnastowiecznej Anglii.

ZAWARTOŚĆ: I. The Black Legend of Leicester, II. The Ideal Courtier, III. Leicester and the Portrait of the Ideal Courtier

ZAKRES TEMATYCZNY: historia powszechna, filologie obce, biografie

Prace Monograficzne nr 304, format B5, 332 s., 15 il.

PIOTR BOREK, ROMAN MAZURKIEWICZ (WYBÓR I OPRAC.)

Instytut Filologii Polskiej

Literatura staropolska. Wybór tekstów

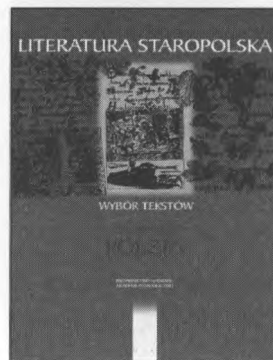
T. I: Poezja

Antologia — wyjątkowo bogata, skompletowana bardzo starannie i z doskonałą znajomością literatury staropolskiej — wychodzi naprzeciw potrzebom i oczekiwaniom szerokiego kręgu odbiorców literatury pięknej, należących do różnych środowisk społecznych oraz reprezentujących różne zawody i różny poziom kultury umysłowej, zjednoczonych zaś wspólną wrażliwością na uroki poetyckiego języka.

Piotr Żbikowski, Uniwersytet Rzeszowski

Książka zawiera bogaty wybór poezji staropolskiej, znacznie wykraczający poza ramy tradycyjnego kanonu. W doborze tekstów autorzy kierowali się nie tylko względami pragmatycznymi, ale też bardziej zasadniczymi: stopniem reprezentatywności poszczególnych utworów dla literackiej spuścizny danego pisarza oraz reprezentowanego przez niego prądu czy epoki, ich wartością artystyczną, wreszcie pragnieniem przypomnienia tekstów mniej znanych.

format B5, 718 s.



MARIAN ŚNIEŻYŃSKI (RED.)

ELŻBIETA BRYCKA, MARIA CHYMUK, EMIL SZEWCZYK
(WSPÓŁPRACA)

Katedra Pedagogiki

Optymalizacja procesu kształcenia studentów

Autorzy rzeczowo włączyli się do szeroko rozumianej dyskusji o zawodzie nauczyciela. Wieloaspektowość podejmowanych problemów, a zarazem poważne próby ich weryfikowania poprzez badania empiryczne budzą szacunek i uznanie.

Zbigniew Marek SJ

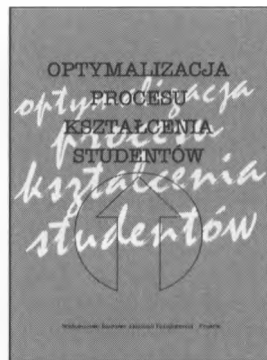
Publikacja koncentruje się wokół dwóch zagadnień: osobowości społecznej nauczyciela, wychowawcy, opiekuna i dylematów związanych ze sposobami rekrutacji na studia pedagogiczne.

ZAWARTOŚĆ: Założenia i zasady rekrutacji na studia pedagogiczne; Motywy wyboru zawodu nauczycielskiego; Identyfikacja studentów i nauczycieli z zawodem pedagoga; Rola i miejsce praktyk pedagogicznych w kształceniu nauczycieli; Nauczyciel we współczesnej szkole

AUTORZY ARTYKUŁÓW: Emil Szewczyk, Marian Śnieżyński, Danuta Tópa, Elżbieta Brycka, Hanna Baścik-Danisz, Bożena Górniak, Maria Chymuk, Anna Aleksander, Olga Wyżga, Maria Lusina, Agnieszka Domagała-Kręcioch, Anna Panek

ZAKRES TEMATYCZNY: pedagogika, oświata, szkolnictwo

format A5, 180 s.



JÓZEF KUŹMA, RYSZARD WROŃSKI (RED.)

Katedra Pedagogiki

Kształcenie praktyczne przyszłych nauczycieli nowoczesnej szkoły

Materiały zawarte w zbiorze mają wartość poznawczą i metodyczną; wielość opisów rozwiązań metodycznych przy organizowaniu i realizowaniu praktyk nauczycielskich może być inspirująca dla czytelników związanych zawodowo z organizowaniem uczelnianych praktyk studentów.

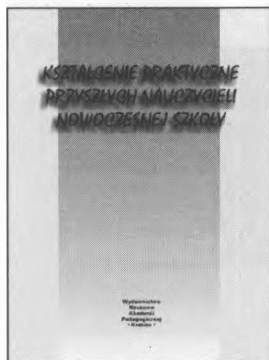
Stanisław Palka, Uniwersytet Jagielloński

Zbiór stanowi pokłosie konferencji naukowej, w której uczestniczyli wytrawni badacze, średnia kadra naukowa wielu uczelni wyższych oraz początkujący nauczyciele akademicy. Tematem artykułów jest niezwykle ważna dziedzina procesu edukacji nauczycieli — kształcenie praktyczne, od którego zależy jakość zawodu nauczycielskiego.

ZAWARTOŚĆ: Teoretyczne aspekty kształcenia praktycznego; Ewaluacja źródłem doskonalenia kształcenia praktycznego; Modernizacja praktyk dla reformującej się szkoły; Optymalizacja praktyk przedmiotowo-metodycznych; Współpraca uczelni ze szkołami w procesie kształcenia praktycznego studentów

ZAKRES TEMATYCZNY: pedagogika, oświata, szkolnictwo

format B5, 418 s.



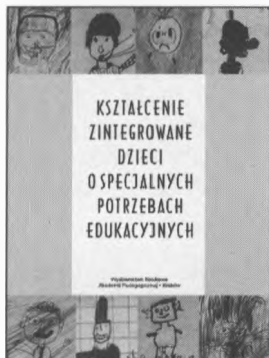
JANINA WYCZESANY, ADAM MIKRUT (RED.)

Katedra Pedagogiki Specjalnej

Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Zamieszczone w tym tomie materiały będą stanowiły olbrzymią pomoc w realizacji przedmiotu metodyka na studiach nauczycielskich. W związku z wdrażaniem reformy kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi niniejsza monografia może stanowić dla wielu nauczycieli praktyków źródło inspiracji w doskonaleniu warsztatu pracy.

Helena Łaś, Uniwersytet Szczeciński



ZAWARTOŚĆ: I. Geneza kształcenia zintegrowanego i jej znaczenie dla kształtowania kompetencji uczniów klas początkowych; II. Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności i jej znaczenie dla funkcjonowania dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych; III. Model pomocy dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w nowoczesnej koncepcji kształcenia; IV. Pedagogiczna interpretacja wybranych koncepcji programowych; V. Ocena opisowa w edukacji uczniów klas początkowych

ZAKRES TEMATYCZNY: pedagogika specjalna, kształcenie zintegrowane, oświata, szkolnictwo

format B5, 156 s.

ZOFIA CIESIELSKA (RED.)

Instytut Biologii

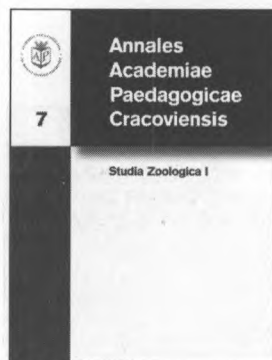
Studia Zoologica I

Publikowane w zbiorze prace zawierają rezultaty prowadzonych od szeregu lat badań dotyczących roli pedofauny w procesach glebotwórczych oraz kierunków przemian w strukturze badanych zespołów w efekcie antropopresji.

ZAWARTOŚĆ: Z. Ciesielska, *Przemiany w zespole larw Diptera w rekultywowanej glebie w Krakowie-Zakrzówku*; A. Chrzan, M. Marko-Worłowska, *Zespoły larw Diptera w glebie regła dolnego w Gorczańskim Parku Narodowym*; Z. Ciesielska, M. Kłys, *Aktywność migracyjna kaptownika zbożowca Rhyzopertha dominica (F) (Coleoptera, Bostrychidae)*; A. Dziedzicka, *Obserwacje czerwców (Coccinea) szklarniowych w krakowskim Ogrodzie Botanicznym UJ w okresie 40-lecia (1958-1998)*; A. Dziedzicka, W. Karnkowski, *Wystąpienie rośliniarek Hemichroa australis Lep. i Hemichroa crocea Geoff. (Hymenoptera, Tenthredinidae) na podstawie cech morfologiczno-biologicznych*; B. Bierca, *Plastyczność instynktu larw Scolioneura betuleti Klug (Hymenoptera, Tenthredinidae)*; G. Formicki, *Wpływ promieniowania ultrafioletowego UV-A na konsumpcję tlenu przez larwy ropuchy szarej (Bufo bufo L.) w różnych okresach rozwojowych*

ZAKRES TEMATYCZNY: ekologia, zoologia, ochrona środowiska

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis 7, format B5, 80 s.



STANISŁAW BURKOT (RED.)

Instytut Filologii Polskiej

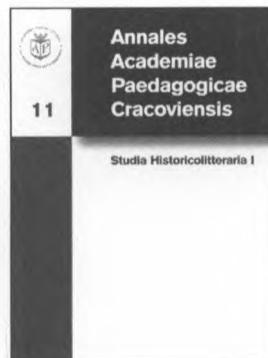
Studia Historicolitteraria I

Zbiór stanowiący pokłosie konferencji naukowej nt. *Proza polska końca XX wieku. Postmodernizm?*, która odbyła się w maju 2001 roku we wsi Maniowy. Zawiera bogaty materiał o literaturze polskiej ostatnich 50 lat; autorzy piszą m.in. o przemianach form narracyjnych, konstrukcji świata przedstawionego i treściach kontestujących tradycję.

ZAWARTOŚĆ: B. Faron, *Polowanie na postmodernistów we wsi Maniowy*; Z. Bauer, *O pewnym przypadku autobiografii w polskiej prozie po 1989 roku. Przyniarki do opisu*; B. Gryszkiewicz, *Śmiech postmodernistów*; M. Szmyd, *Gombrowicz postmodernistą? Uwagi o filozoficznych kontekstach „Kosmosu” Witolda Gombrowicza*; G. Poręba, *„Sztuka objawia życie!” Dialog życia i sztuki w twórczości Leopolda Buczkowskiego*; A. Szopa, *Konteksty gatunkowe „Miazgi” Jerzego Andrzejewskiego*; M.A. Kozień, *Proza Henryka Grynberga. (Literatura żydowskiej pamięci)*; J. Rozmus, *Ponowoczesność a „odkrywanie świata” w prozie Stanisława Czecha*; E. Chudziński, *Kontrkultura i postmodernizm. Na przykładzie Teatru STU*; A. Kulawik, *Jak zrobiony jest „Weiser Dawidek” i co z tego wynika*; M. Włodarczyk, *Proza kobieca lat dziewięćdziesiątych w świetle krytyki feministycznej*; S. Burkot, *Proza Manuela Gretkowskiej*; B. Małek, *Czy realizm magiczny? O prozie Andrzeja Stasiuka*; B.K. Sosin, *„Dom dzienny, dom nocny” Olgi Tokarczuk. W poszukiwaniu utraconej tożsamości*; M. Roszczynalska, *Wielogatunkowość „Sagi o Wiedźminie” Andrzeja Sapkowskiego*; H. Czubala, *Sztuka autoreklamy czy autoreklama sztuki. O rolach pisarza postmodernisty*; Dyskusja

ZAKRES TEMATYCZNY: proza polska, historia i teoria literatury, krytyka literacka

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis 11, format B5, 222 s.



TERESA ŻEBEREK, TADEUSZ BORUCKI (RED.)

Instytut Filologii Rosyjskiej

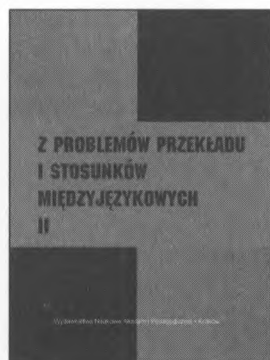
Z problemów przekładu i stosunków międzyjęzykowych II

Tom stanowi rezultat badań prowadzonych przez lingwistów — pracowników Akademii Pedagogicznej w Krakowie, a także badaczy zaprzyjaźnionych z tym ośrodkiem. Problematyka prac dotyczy stosunków ekwiwalencji międzyjęzykowych, analizowanych na podstawie różnorodnych tekstów: epistolarnych, religijnych, literatury pięknej, dokumentów, a także słowników. W zbiorze znalazły się teksty nie tylko w języku polskim, ale także w niemieckim, angielskim i rosyjskim.

AUTORZY ARTYKUŁÓW: Tadeusz Szczerbowski, Tadeusz Borucki, Iwona Papaj, Wolfgang Hässner, Elżbieta Książek, Maria Teresa Lizińska, Henry Leeming, Ludwika Jochym-Kuslikowa, Wiesław Witkowski, Grażyna Skowrońska-Płaczynka, Stanisław Kozłowski, Wiesława Cieślińska, Teresa Żeberek

ZAKRES TEMATYCZNY: filologie obce, językoznawstwo, lingwistyka, przekładoznawstwo

format A5, 224 s.





Stanisław Moskala, *Transfiguracja*, glina szamotowa

O rzeźbie Stanisława Moskały
pisze Marek Karwala



Stanisław Moskała, *Przemijanie*, instalacja, drewno, szkło