

Pismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie

ISSN 1509-6726

konspekt

nr 7

lato 2001



* **Święto Uczelni**

- doktorat honoris causa dla profesora Horsta Buszello
- 20 lat Studium Dziennikarskiego AP

19856703476472988

* **Odbiorca** jest odpowiedzialny za to, co wybierze
rozmowa z Ryszardem Kapuścińskim

* Wspomnienia o profesorze Janie Nowakowskim

* **Gość Konspektu** profesor Stanisław Rodziński,
rektor Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie

* Czesław Banach *Wartości w systemie edukacji*

* Stanisław Grzybowski *Byję, byjesz, byje*
czyli normatywna teoria języka

* **Edukacja w Internecie**

* **Galeria Konspektu** rzeźba Małgorzaty Olkuskiej

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

Miarą dydaktycznej, naukowej, a także rynkowej rangi uczelni są nie tylko uprawiane w niej ekskluzywne dziedziny wiedzy czy rzadkie kierunki studiów, ale i powszechnie pożądane i modne specjalności. Działające od dwudziestu lat Studium Dziennikarskie w istotnej mierze zwiększa atrakcyjność oferty dydaktycznej naszej Akademii. Kształci bowiem fachowców w społeczeństwie wiedzy szczególnie potrzebnych: pracowników mediów (media workers) i dziennikarzy, tworzących grupę zawodową, która — jak to zauważył znakomity współczesny pisarz Jerzy Kapuściński (stały współpracownik Studium) — przejmie dziś społeczne funkcje dziewiętnastowiecznej inteligencji.

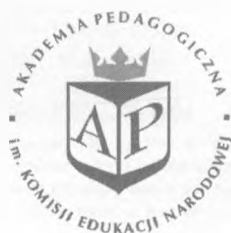
Działalność Studium Dziennikarskiego świadczy o uwrażliwieniu AP na potrzeby społeczne i ma istotne znaczenie dla kształtowania jej pozycji rynkowej — czyni dla niej więcej niż najlepiej wyposażone działy promocji istniejące w wielu szkołach wyższych.

Kolegom ze Studium życzymy równie owocnej działalności w latach następnych.

O pełni życia naukowego Uczelni możemy mówić jedynie wtedy, gdy aktywnie biorą w nim udział studenci. Studencki ruch naukowy — prezentacja indywidualnych i zbiorowych dokonań, wymiana myśli i poszukiwanie inspiracji — wymaga szczególnej troski. Konferencje zorganizowane ostatnio przez Instytut Filologii Polskiej — właśnie z udziałem studentów — umacniają nas w przekonaniu, iż nie powinno brakować na nie środków i energii, podobnie zresztą jak na wyposażenie informatyczne, na książki, biblioteki i czytelnie, dzięki którym rozwija się życie dzisiejszej szkoły wyższej. Tę tezę potwierdzają artykuły, które umieściliśmy w dziale Edukacja w Internecie. Nie powtarzając truizmów na temat dydaktycznych funkcji i walorów Internetu podkreślimy, że samodzielne inicjatywy Romana Mazurkiewicza czy Stanisława Skórki są wzorem zorientowanych na przyszłość działań edukacyjnych, działań, bez których trudno wyobrazić sobie oblicze nowoczesnej szkoły pedagogicznej.

konspekt

numer 7



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

30-084 Kraków

ul. Podchorążych 2, pok. 7p

tel. (0-12) 637 47 77, w. 301

fax: (0-12) 635 88 85

e-mail: konspekt@wsp.krakow.pl

RADA PROGRAMOWA

prof. Henryk W. Żaliński

— przewodniczący

prof. Tadeusz Budrewicz

prof. Jacek Chrobaczyński

dr Edward Chudziński

prof. Zbigniew Długosz

dr Czesław Michalski

prof. Ryszard Pado

prof. Helena Siwek

prof. Stanisław Sobolewski

REDAKCJA

Henryk Zubala (red. naczelny)

Bogusław Gryszkiewicz

Iwona Pietrkiewicz

Michał Zięba

Aneta Wójcik (sekretariat,

pok. 37b, tel. 637 47 77, w. 437)

WSPÓŁPRACA

Marek Glogier, Marek Karwala,
Urszula Lisowska, Czesław Michalski,

Janusz Morbitzer, Mirosław Oset

ZDJĘCIA

Marian Pasternak

Mieczysław Więclawek

WERSJA ON-LINE

Stanisław Skórka

WYDAWCA

Akademia Pedagogiczna im. KEN

w Krakowie, ul. Podchorążych 2

DRUK

Wydawnictwo Naukowe AP

31-116 Kraków, ul. Studencka 5

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

e-mail: wydawnictwo@wsp.krakow.pl

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

SKŁAD

Krzysztof Porosło

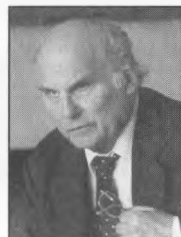
PROJEKT OKŁADKI

Adam Panasiewicz

Redakcja zastrzega sobie prawo do
skracania tekstów i zmian redakcyjnych
Proponując reklam i ogłoszenia prosimy
przekazywać na adres redakcji

14 ROZMOWA KONSPEKTU

Odbiorca sam jest odpowiedzialny za to,
co wybierze — mówi Ryszard Kapuściński

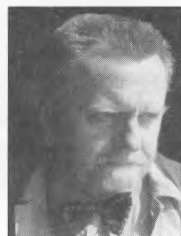


16 WSPOMNIENIA

Profesora **Jana Nowakowskiego** wspominają
Bolesław Faron, Jerzy Waligóra, Michał Zięba

25 GOŚĆ KONSPEKTU

Warto przypomnieć słowa Witolda
Lutosławskiego, który powiedział, że
najszybciej w sztuce starzeje się nowość...
Jeżeli bowiem nowość ma być kategorią
odróżniającą, to ona odróżnia tylko przez
bardzo krótki czas; naprawdę odróżnia tylko
wartość! — mówi prof. **Stanisław Rodziński**,
rektor Akademii Sztuk Pięknych



49 ESEJ

Byje, byjesz, byje — czyli normatywna forma języka
— o współczesnej polszczyźnie pisze
Stanisław Grzybowski

58 SZKOŁA WYŻSZA NA ŚWIECIE

Uczelnie islandzkie starają się wychodzić naprzeciw potrzebom rynku pracy. Studenci mają swobodę w kreowaniu swojego programu studiów — islandzki system szkolnictwa wyższego przedstawia **Emilia Młyńska**

139

WIERŚE Marka Antosza



Pamięci Twojego Ojca

*Ciągle dążymy tam, gdzie nasi przodkowie
I Twój Ojciec twardo stojący na miedzy
Wskazujący na niebo już nic nam nie powie
Bo nie może zdradzić tajemniczej wiedzy*

*A my dążymy dalej, prowadźmy dysputy
O tajemnym świetle, które ktoś już przeżył
Wypłatajmy życie z wikliny dopóty
Aż któryś z nas ujrzy, w co za życia wierzył*

W 55 rocznicę powstania Akademii Pedagogicznej im. KEN Biuro Rektora przygotowało folder przypominający najistotniejsze fakty z historii Uczelni, która — jak napisał rektor AP prof. Michał Śliwa — „ze szkoły wyższej przygotowującej nauczycieli dla szkół podstawowych stała się uczelnią akademicką o utrwalonej pozycji naukowej i edukacyjnej w regionie małopolskim i w kraju”.

W folderze zaprezentowano ofertę czterech Wydziałów: Humanistycznego, Pedagogicznego, Geograficzno-Biologicznego, Matematyczno-Fizyczno-Technicznego oraz jednostki służące ogółowi pracowników i studentów. Oprawę graficzną tekstu przygotował Marek Sajduk, a skład Wydawnictwo Naukowe AP.



KONSPEKT W INTERNECIE

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

- 7 PROFESOR HORST BUSZELLO DOKTOREM HONORIS CAUSA AKADEMII PEDAGOGICZNEJ
- 10 20 LAT STUDIUM DZIENNIKARSKIEGO AP
- 16 Bolesław Faron NAUCZYCIEL NAUCZYCIELI
- 20 Michał Zięba MISTRZ. PRZYPOMNIENIE JANA NOWAKOWSKIEGO
- 22 Jerzy Waliłoga WOKÓŁ DOROBKU NAUKOWEGO PROFESORA JANA NOWAKOWSKIEGO
- 34 Czesław Banach WARTOŚCI W SYSTEMIE EDUKACJI
- 40 Marianna Ciosek JUBILEUSZ PROFESORA ZENONA MOSZNERA
- 44 Kazimierz Gajda *AD MULTOS ANNOS* — JUBILEUSZ PROFESORA ZBIGNIEWA BIAŁKA
- 47 Paweł Konieczny KLIO I SKRZYDŁA MOTYLA — JUBILEUSZ PROFESORA STANISŁAWA GRZYBOWSKIEGO
- 53 O PRACACH SENATU AP pisze Mirosław Oset
- 56 ODESZLI
- 62 Wojciech Kłapa AKADEMIA PEDAGOGICZNA UCZELNIĄ ZJEDNOCZONEJ EUROPY?
- 64 Romuald Naruniec ROLA SZKOŁY W KSZTAŁTOWANIU ŚWIADOMOŚCI NARODOWEJ POLAKÓW NA LIWIE
- 70 Marek Sajduk ROZTERKI NAUCZYCIELA-ARTYSTY W DOBIE REWOLUCJI MEDIALNEJ
- 73 Piotr Borek LITERATURA STAROPOLSKA W INTERNECIE
- 77 Michał Rogoż WIRTUALNA HISTORIA KSIĄŻKI
- 78 Ewa Piotrowska, Renata Zajac ELEKTRONICZNE CZASOPISMA DOSTĘPNE W BIBLIOTECIE GŁÓWNEJ AP
- 81 JUBILEUSZE
- 83 Urszula Lisowska Z ŻYCIA TOWARZYSTWA ASYSTENTÓW AP
- 84 Maria Guśpiel, Jerzy Dyląg, Robert Małoszowski REFORMA OŚWIATY TO TEŻ INNE SPOJRZENIE
NA EDUKACJĘ PRZEZ SZUKĘ
- 90 Helena Ples CUDOWNE DZIECI I CO Z NIMI POCZĄĆ?
- 92 Magdalena Roszczynalska POSTMODERNISTYCZNE ŁOWY
- 96 Kazimierz Jaracz DZIAŁALNOŚĆ STUDENCKIEGO KOŁA NAUKOWEGO ELEKTRYKÓW AP
- 97 Beata Klaudia Sosin POSTMODERNIZM ZE ZNAKIEM ZAPYTANIA
- 99 Katarzyna Przebinda WYZNANIA STAREGO POETY, CZYLI SYMVICZNY TREN MIŁOŚCI. TADEUSZA
RÓŻEWICZA *MATKA ODCHODZI*
- 104 Małgorzata Pamuła KURS DLA NAUCZYCIELI JĘZYKA FRANCUSKIEGO
- 105 Bożena Pietrzyk EDUKACJA MEDIALNA, CZYTELNICZA I BIBLIOTEKARSKA
- 106 Leszek Wrona ARCHIWUM X
- 110 O SPORCIE PISZE CZESŁAW MICHALSKI
- 113 Wojciech Zaręba Z DZIAŁALNOŚCI KU AZS AP
- 116 Władysław A. Nowak, Czesław Michalski SANDOMIERZ MIEJSCEM SPOTKANIA KRESOWEJ GRUPY
„UKRAINA 2000”
- 118 Beata Klaudia Sosin „KTO PODRÓŻUJE — ŻYJE DWA RAZY”
- 120 WIECZORY U MAŁEJKÓW
- 121 PRZEGLĄD PRASY MARKA GLOGIERA
- 126 Stanisław Kozłara DOPISEK DO ARTYKUŁU JERZEGO M. KREINERA
- 127 Zbigniew Bauer KSIĄŻKA, KTÓRĄ CZYTAM
- 129 Maciej Kawka *CZY JA MOGĘ COŚ POWIEDZIEĆ?* O RETORYCE I PRAGMATYCE IRONII
- 131 Jacek Chrobaczyński GRANTY, KORUPCJA I... HUSARIA
- 135 Romuald Oramus ŹRÓDŁA SZTUKI
- 137 Grażyna Borowik ŻYWA SZTUKA PERFORMANCE
- 142 Henryk Czubała MAŁOWNICZOŚĆ I NOSTALGIA
- 143 TEATR DE L'ENTR'ACTE
- 148 Piotr Borek O POLSKOJĘZYCZNYM PRZEKŁADZIE I STATUTU LITEWSKIEGO
- 151 Dorota Dziewanowska TROCHĘ O WSZYSTKIM — NOWY PODRĘCZNIK JĘZYKA ROSYJSKIEGO
- 153 Monika Kostka GDZIE FUNKCJONUJĄ WARTOŚCI
- 155 LISIY
- 156 NOWOŚCI WYDAWNICTWA NAUKOWEGO AP przedstawia Jolanta Bartosz

Święto Uczelni



Fot. Mieczysław Wiedawek

Tradycyjnie 11 maja br. odbyło się uroczyste posiedzenie Senatu z okazji Święta Uczelni. Właśnie tego dnia w 1946 roku wystawiono pierwszy z dokumentów powołujących Państwową Wyższą Szkołę Pedagogiczną. W 1952 roku zmieniono jej nazwę na Wyższą Szkołę Pedagogiczną, którą w 1973 r. uzupełniono o imię Komisji Edukacji Narodowej. Tworzone zaraz po wojnie uczelnie pedagogiczne, w tym nasza krakowska, rozwijały zapoczątkowaną w okresie międzywojennym koncepcję kształcenia nauczycieli. Będąc przez 55 lat uczelnią pedagogiczną czujemy się kontynuatorami koncepcji zawodowego, ale jednocześnie akademickiego kształcenia nauczycieli. Dziś Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej stoi przed nowymi jakościowo wyzwaniem.

W swoim wystąpieniu JM Rektor prof. **Michał Śliwa** podkreślił to, stwierdzając: „Systematyczny i coraz bardziej widoczny rozwój szkolnictwa prywatnego, a także rosnące zainteresowanie kierunkami nienauczycielskimi stawiają nas w sytuacji nowej, którą jest — w pewnym sensie — konkurencja rynkowa, mierzona podażą i popytem na nowe kierunki i specjalności studiów. Mimo tych nowych dla nas sytuacji nie odchodzimy od nauczycielskiego przesłania naszej uczelni, co wcale nie oznacza, że kształcenie nienauczycieli musi być nam obce”.

Uroczyste posiedzenie Senatu w dniu 11 maja było okazją do poświęcenia nowego sztandaru Akademii, którego dokonał ks. biskup **Kazimierz Nycz**.

Odbyły się także uroczyste promocje habilitacyjne i doktorskie. W gronie tegorocznych habilitantów znaleźli się: dr hab. Barbara Stawarz, dr hab. Hanna Wójcik-Łagan, dr hab. Kazimierz Gajda, dr hab. Czesław Nowarski, dr hab. Sylwester Józefiak i dr hab. Zygmunt Woźniczka. Dyplomy doktorskie w zakresie nauk humanistycznych odebrali: dr Helena Grochol-Szczepanek, dr Danuta Kucała, dr Małgorzata Pamuła, dr Maria Sienko, dr Jolanta Chwastyk-Kowalczyk, dr Ewa Młynarczyk, dr Alicja Rychlew-

ska-Delimat, dr Anna Skoczek, dr Renata Dźwigół, dr Iwona Steczko, dr Halina Pawłowska-Jaroń, dr Piotr Borek, dr Piotr Trojański, dr Jerzy Ablewicz, dr Jan Rybicki, dr Ryszard Ślęczka. Wśród doktorantów Wydziału Pedagogicznego znaleźli się: dr Grażyna Przygocka-Musiał, dr Jolanta Rybska-Kłapa, dr Lucyna Smółka, dr Beata Sufa, dr Iwona Sosnowska-Wieczorek i dr Stanisław Kowal; Wydziału Geograficzno-Biologicznego: dr Agnieszka Kwiatek-Soltys, dr Barbara Kuraś i dr Wiktor Osuch, a Wydziału Matematyczno-Fizyczno-Technicznego: dr Małgorzata Przeniosło, dr Bogdan Batko i dr Krzysztof Ciepliński.

Szczególnym momentem uroczystego posiedzenia Senatu Akademii Pedagogicznej było nadanie tytułu doktora honoris causa profesorowi Horstowi Buszello, profesorowi Pädagogische Hochschule we Freiburgu, znakomitemu dydaktykowi i badaczowi historii nowożytnej, promotorowi wieloletniej współpracy naszych uczelni.



Mirosław Oset



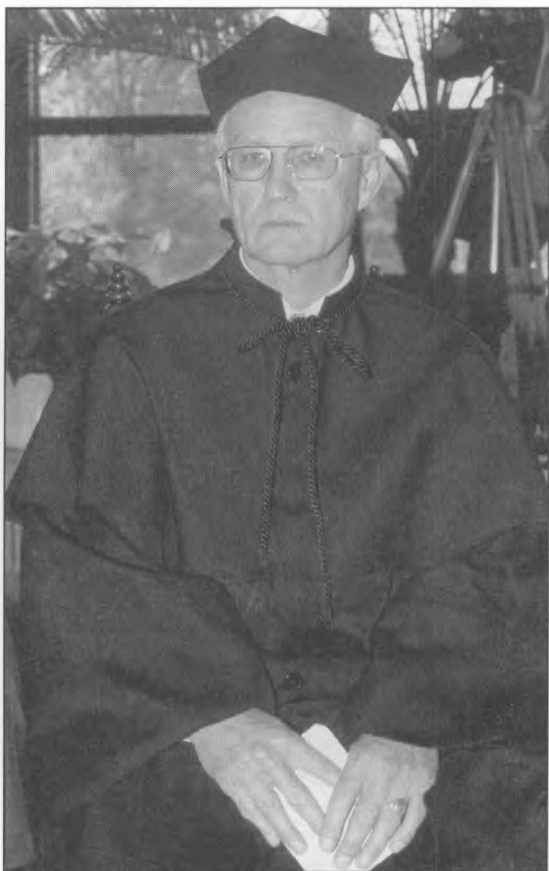
Profesor Horst Buszello doktorem honoris causa Akademii Pedagogicznej w Krakowie

Doniosłym momentem uroczystego posiedzenia Senatu Akademii Pedagogicznej, które odbyło się w związku ze Świętem Uczelni 11 maja 2001 roku, było nadanie doktoratu honorowego Horstowi Buszello, profesorowi historii nowożytnej Uniwersytetu Pedagogicznego we Freiburgu

Reprezentujący powojenną generację historyków niemieckich prof. Horst Buszello jest uczonym o rozległych zainteresowaniach naukowych, m.in. badaczem historii politycznej Niemiec XVI wieku, znawcą dziejów miast tego okresu, autorem prac poświęconych historii regionalnej. Do jego znaczących osiągnięć należą również podręczniki do nauczania historii oraz rozprawy łączące walory naukowe z popularyzatorskimi. Podkreślali to obaj recenzenci: prof. **Peter Blickle** oraz prof. **Feliks Kiryk**.

Prof. Feliks Kiryk podkreśla otwartość niemieckiego uczonego „na kontakty z ludźmi nauki i kultury z różnych stref Europy i świata”, działanie na rzecz „zbliżenia ludzi nauki i kultury Zachodu i Wschodu”. Szczególne miejsce w zainteresowaniach Profesora odgrywa Polska, jej historia i kultura. W swej macierzystej uczelni Horst Buszello prowadzi wykłady i seminaria z dziejów stosunków polsko-niemieckich. Niezwykle ważne dla kształtowania obiektywnego obrazu Polski i jej miejsca w Europie są również jego wykłady przygotowywane na zlecenie Fundacji Konrada Adenauera oraz badeńskiego Centrum Kształcenia Politycznego, a także poświęcone wspólnej, polsko-niemieckiej historii publikacje prasowe, np. ogłoszony we frei-burskim „Forum” artykuł *O zbyt długim trwaniu „odwiecznego Krzyżaka”*, świadectwo konsekwentnych dążeń do uwalniania wza-

jemnych stosunków od balastu narosłych przez lata stereotypów. Te zainteresowania rodzą się nie tylko z osobistej sympatii Profesora do Polski i Polaków, ale i z głębokiej refleksji nad kulturowym dziedzictwem Europy i jego znaczeniem dla kształtowania kontaktów między naszymi narodami. Swe poglądy na temat europejskiej wspólnoty



Profesor Horst Buszello



Prof. W. Schwark i Adolf Müller, konsul Niemiec w Krakowie (po prawej)

kulturowej profesor Buszello zawarł m.in. w *The Idea of Europe — Europe as an Idea*, książce przygotowanej we współpracy z dr. Mariuszem Misztalem. Ogłoszona w 1999 r. przez nasze Wydawnictwo Naukowe praca została bardzo dobrze przyjęta nie tylko w polskich i niemieckich środowiskach naukowych, ale także w uczelniach francuskich i brytyjskich, z którymi współpracujemy w ramach programu „Tempus”.

Jak podkreślił w swej laudacji prof. **Andrzej Kastory**, „To właśnie profesor Horst Buszello zaprosił naszą uczelnię do udziału w tym programie i przez trzy lata promował ją nie tylko w Niemczech, ale również w Wielkiej Brytanii i we Francji. W ramach tego programu 30 naszych studentów uzyskało możliwość kontynuowania studiów we Fryburgu. Corocznie też grupa studentów geografii wyjeżdża do Fryburga i pobliskiego Schwarzwaldu na praktyki naukowe. Rola prof. Horsta Buszello w stworzeniu atmosfery umożliwiającej tak liczne i żywe kontakty nie ulega najmniejszej wątpliwości”.

Związek między bliskimi Horstowi Buszello ideałami europejskiej wspólnoty kulturowej a jego zaangażowaniem we współpracę z polskim środowiskiem naukowym (i z naszą uczelnią w szczególności) znalazł wyraz w wystąpieniu Profesora podczas uroczystości nadania doktoratu honorowego. Nawiązując do historii naszego patrona — Komisji Edukacji Narodowej, profesor Buszello powiedział:

„Sceptycy uważają, że z historii można nauczyć się tylko tego, że z historii nie można nauczyć się niczego. Nie po-

dzielam tego poglądu, bo z historii wieku dwudziestego nauczyliśmy się przynajmniej tego, że narody i państwa Europy mają przyszłość tylko o tyle, o ile trzymać się będą owych dwóch filarów swej egzystencji: swej odrębności narodowej i swej europejskiej wspólności. «Edukacja narodowa» — a więc kształcenie przyszłych pokoleń dla dobra własnego narodu — musi stać się równocześnie — teraz, w roku 2001 — «edukacją europejską». Tylko wtedy uda nam się umieścić stary kontynent w nowym kontekście, w którym ludy, kraje i narody działać będą wspólnie, w partnerstwie, a równocześnie zgodnie z własną tradycją. (...)»

Uczelnie pedagogiczne Krakowa i Fryburga współpracują z obopólną korzyścią już od dziesięciu lat, wyrażając w ten sposób swe pragnienie współuczestniczenia w budowie nowej Europy. Rozwijają wymianę wykładowców i studentów, prowadzą wspólne zajęcia, wspólną działalność, których rezultatem są nierzadko wspólne przedsięwzięcia i publikacje. I więcej: lata naszej współpracy zdążyły już wytworzyć

szczególną atmosferę koleżeństwa i zażyłości. Pojawiły się związki międzyludzkie, które zasługują już na szczytne miano przyjaźni. Jest to wynikiem działalności nie tylko poszczególnych uczestników tej współpracy, lecz również administracji obu uczelni, które stworzyły dla tej wymiany korzystny klimat. Wszystkim im należy się nasza wdzięczność.

Uczelnie wyższe, postępując zgodnie ze wspólnym systemem wartości, już od Średniowiecza tworzą wspólnotę ponad podziałami narodowymi, geograficznymi czy językowymi. Swą wiarę w zachodnią tradycję nauki i oświaty, podległą jedynie prawom rozumu i natury, wiernie stały na straży europejskości właśnie. Wierności tej dochowują teraz krakowska Akademia Pedagogiczna i Pädagogische Hochschule we Freiburgu”.

Poczucie owej „europejskiej wspólnoty”, której tyle miejsca poświęcił w swej mowie prof. Buszello, zaznaczało się czytelnym akcentem we wszystkich wystąpieniach towarzyszących uroczystości — w lau-

dacji prof. Andrzeja Kastorego, w serdecznych słowach rektora AP, prof. **Michała Śliwy** oraz w bardzo życzliwie przyjętym przez zebranych przemówieniu rektora Pädagogische Hochschule, prof. **Wolfganga Schwarka**. W atmosferze, jaką tworzyły komponujące się w szlachetną całość wystąpienia przedstawicieli obu uczelni, a także ich żywy i pełen życzliwości odbiór przez zgromadzonych, trudno było wątpić, że przynajmniej w skromnym wymiarze naszych wspólnych działań spełnia się nadzieja zawarta w przytoczonych przez Horsta Buszello słowach Stefana Zweiga, który w 1932 roku pisał: „Musimy się zjednoczyć, my, spadkobiercy starych kultur, jeżeli chcemy dopełnić dzieła rozpoczętego na Ziemi dwa tysiące lat temu; musimy przetopić nasze animozje i to, co nas dzieli, w ogień naszej pasji w dążeniu ku owemu szczytnemu celowi — wierności naszej przeszłości i wiary we wspólną przyszłość”.

bg



Fot. Mieczysław Węclawek

Jak nie wiesz jak się zachować, to na wszelki wypadek zachowaj się przyzwoicie

— radzili młodym dziennikarzom starsi koledzy

*„Pracownicy środków masowego przekazu to już nie grupa zawodowa, ale wręcz klasa społeczna — «media class»” — mówił **Ryszard Kapuściński**, jeden z najwybitniejszych współczesnych pisarzy, gość jubileuszu istniejącego od 1981 roku Studium Dziennikarskiego Akademii Pedagogicznej w Krakowie*

Uroczystości rozpoczęły się 18 maja wystąpieniem JM Rektora AP, prof. dr hab. **Michała Śliwy**. Po nim głos zabrał prof. dr hab. **Bolesław Faron**, dyrektor IFP AP, który podkreślił znaczenie dwudziestoletniego dziś Studium, gratulował pomysłodawcom i kontynuatorom tego dzieła. Oświadczył także, iż liczy na dalszą współpracę zarówno wykładowców jak i słuchaczy Studium Dziennikarskiego, które jest ważną jednostką, działającą w ramach Instytutu Filologii Polskiej AP. Słowa uznania dla działalności Studium przekazała również dr **Teresa Starmach**, wiceprezydent m. Krakowa. Okolicznościowe adresy nadesłali m.in. prezydent RP **Aleksander Kwaśniewski** i wojewoda małopolski dr **Ryszard Masłowski**. List z gratulacjami od marszałka Sejmiku Małopolskiego **Marka Nawary** odczytał **Adam Leszkiewicz**, dyrektor biura Marszałka, absolwent Studium Dziennikarskiego AP.

Nim jednak doszło do zapowiadanej wcześniej dyskusji panelowej, usłyszeliśmy pochwały pod adresem pomysłodawcy i założyciela Studium — dr. **Edwarda Chudzińskiego**, a także, współpracującego z nim od wielu lat, dr. **Zbigniewa Bauera**. Kierowali je przede wszystkim medioznawcy, teoretycy środków masowego przekazu oraz związani ze Studium dziennikarze.

Kształcący młodych ludzi, którzy w przyszłości pragną pracować w tym zawodzie,



najlepiej znają postawę i zaangażowanie wieloletniego kierownika, a przed laty także czynnego dziennikarza — **Edwarda Chudzińskiego**. Nie byliśmy więc zaskoczeni, kiedy zdecydowanie przerwał falę pochwał, by jako moderator rozpocząć dyskusję, której przedmiotem stała się kondycja dzisiejszych mediów i próba odpowiedzi na pytanie: Jak kształcić dziennikarzy?

Już samo postawienie problemu zapowiadało burzliwą debatę, tym bardziej, że na zaproszenie odpowiedzieli znawcy mediów — dr hab. **Teresa Sasińska-Klas** (dyr. Instytutu Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej UJ), prof. dr hab. **Janusz Adamowski** (dyr.

Instytutu Dziennikarstwa UW), red. **Michał Maliszewski** (dyr. Telewizyjnej Agencji Informacyjnej), red. **Jacek Stawiski** (dyr. Informacji RMF FM), oraz wspomniany już **Ryszard Kapuściński**. Znany na całym świecie pisarz w czasie swego krótkiego wystąpienia akcentował formalne i osobiste związki z krakowską placówką przygotowującą młodych ludzi do pięknego, ale i, co wyraźnie zaakcentował, trudnego zawodu. Zaznaczył, że aby mówić o miejscu dziennikarstwa we współczesnym świecie, należy poddać je pewnej kategoryzacji. Należy odróżnić dziedzinę informacji od sprawozdawczej funkcji mediów. Podkreślił, że dziennikarz końca XX i początku XXI wieku wchodzi w rolę „dzwiętnastowiecznego inteligenta”. Na koniec zwrócił uwagę na fakt, że coraz częściej dziennikarze wpływają na kształtowanie opinii publicznej i w związku z tym winni zdawać sobie sprawę z ogromu odpowiedzialności. Przemówienie, które stało się przyczynkiem do szerszej debaty, podsumował zdaniem: „Wszyscy kształcą warsztat, ale nie ma instytucji, która w tym zawodzie uczy etyki. Tego może nauczyć tylko życie”.

Do wystąpienia Ryszarda Kapuścińskiego nawiązał prof. **Tomasz Goban-Klas**, kierownik Katedry Komunikowania i Mediów Społecznych UJ. Stwierdził, że aby dziennikarstwo spełniało swe zadania, umiejętności zawodowe należy łączyć z kształceniem kulturowym, a nawet filozoficznym. Dopiero takie kompendium wiedzy jest gwarancją profesjonalizmu. Dostrzegł też zjawisko swego rodzaju schizofrenii w kształceniu przyszłych adeptów dziennikarstwa: „Studentom mówi się o uczciwości i etyce, a gdy przychodzi czas praktyki zawodowej słyszą w niektórych redakcjach: «Pisz, jak musisz!»”. Jako znawca współczesnych mediów z pewną obawą wskazywał też na szerzące się zjawisko „tabloidalnego”, czy inaczej mówiąc — modułowego dziennikarstwa, nastawionego wyłącznie na szybki przekaz informacji pozba-

wionej jakiegokolwiek analizy. Inną ważną kwestię poruszył dr **Zbigniew Bajka** z Instytutu Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej UJ. Na podstawie licznych obserwacji dostrzegł, że w latach poprzednich młodzi dziennikarze wkraczający do świata mediów za priorytety



Fot. Bartosz Siedlik

uznawali solidne informowanie, działania interwencyjne, pomoc innym, osobisty rozwój. Najnowsze badania wykazują natomiast, że nad te wyżej stawia się obecnie: chęć bycia blisko istotnych zdarzeń oraz wpływania na opinię. Zgromadzeni dość zgodnie twierdzili, że taki stan rzeczy może rodzić pewne niebezpieczeństwa, szczególnie w przypadku początkujących, którym brak jeszcze warsztatu i doświadczenia. W dalszej części dyskutanci zajęli się tematem zaproponowanym przez



Fot. Marian Pasternak

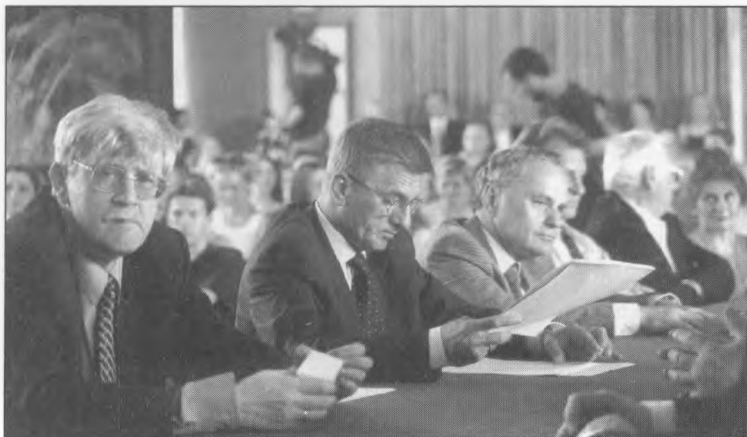
red. **Jana Pieszczachowicza** — krytyka literackiego, a w przeszłości także zastępcę redaktora naczelnego „Przekroju” — który zwrócił uwagę na korupcję w środkach masowego przekazu. Rozmawiano też o współzależności świata polityki i mediów, której niebezpieczeństwa podkreślał **Ryszard Niemiec**, redaktor naczelny „Gazety Krakowskiej”. Ponieważ wśród zebranych przeważali humaniści, a przede wszystkim poloniści, nie zaskoczył zebranych postulat jeszcze większego ufilologicznienia zawodu.

Nie obyło się bez wspomnień. Przypomnienie kilku „kaczek dziennikarskich” wskazuje, że pracownicy szczególnie mediów elektronicznych nie zawsze pamiętają o intencji znaczeniowej znaku. Za nie pozbawiony sensu pomysł uznano powrót do czasów, gdy dziennikarze poddawani byli egzaminom z gramatyki opisowej. Wypowiedź red. **Michała Maliszewskiego** na temat konieczności kształcenia kompetencji zawodowej ściśle korespondowała z tezą dr. **Zbigniewa Bauera**, który mówił o potrzebie zmian w sposobie patrzenia na pracę dziennikarza na szczeblu mediów lokalnych i regionalnych. Zanik indywidualności powodowany jest faktem, iż takie małe gazety w coraz większym stopniu upodabniają się do siebie, w efekcie tworzy się coś na kształt McDonald'sa. Autor wielu artykułów i esejów poświęconych zagadnieniom literatury i mediów, a także obszernej rozprawy o twórczości Ryszarda Kapuściń-



skiego, odwołał się także do jednego z „Lapidariów”, gdy mówił o kondycji wielkich koncernów wydających prasę na świecie i tendencji do wyręczania się pracą „dyletantów” w miejsce prawdziwych dziennikarzy. Takie zabiegi zdają się świadczyć o coraz większej sile dziennikarstwa masowego i nastawieniu wielu środków społecznego przekazu na komercyjny zysk. W podsumowaniu dr **Jerzy S. Ossowski** (pracownik naukowy Instytutu Bibliotekoznawstwa AP), skwitował te obawy zdaniem: „W zawodzie tym jest zarówno skrzydło etyki, jak i profesjonalizmu. Oba są równie niezbędne. Dziennikarz może tumać, ale i oświecać”.

Poważną debatę ubarwił kilkoma anegdotami, znany ze swych gawędziarskich zdolności, red. **Witold Ślusarski** z „Radia Kraków Małopolska”, by w końcu swej wypowiedzi jeszcze raz podkreślić konieczność poszukiwania autorytetów i umacniania kośćca etycznego wśród debutantów. Nawiązał do tego **Bogusław Litwiniec**, twórca kontrkulturowego teatru „Kalambur”, obecnie senator, wicepre-





Prezydent
Rzeczypospolitej Polskiej

Warszawa, 18 maja 2001 roku

Pan
dr Edward Chudziński
Kierownik Studium Dziennikarskiego
Akademii Pedagogicznej
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie

Szanowny Panie,

Z okazji jubileuszu Studium Dziennikarskiego, powołanego przed dwudziestą laty w Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, składam Panu jako kierownikowi Studium oraz wykładowcom i studentom życzenia sukcesów naukowych, dydaktycznych i dziennikarskich. Władzom Uczelni gratuluję swojej decyzji sprzed lat. Dzięki niej spora już grupa absolwentów Studium Dziennikarskiego może się realizować w roli dziennikarzy, bądź wykorzystywać swoją wiedzę i umiejętności w szerzeniu kultury medialnej.

Studium Dziennikarskie Akademii Pedagogicznej w Krakowie wybrało nietypową formę kształcenia, umożliwiając studentom różnych uczelni i kierunków zdobywanie kompetencji dziennikarskich i medialnych równoległe z podstawowym kierunkiem studiów. Dzięki działalności Studium, media lokalne i regionalne mogą liczyć na kadrowe i autorskie wzmocnienie. Chcę mi także fakt, że w uczelni pedagogicznej przyjęli nauczyciele mogą zdobywać dodatkową specjalność w zakresie dziennikarstwa i edukacji medialnej, w dobrej globalizacji, integracji i rosnącej roli mediów takie kompetencje i kwalifikacje są szczególnie pożądane i przydatne.

Z pozdrowieniami

Aleksander Kwaśniewski

Aleksander Kwaśniewski

Dodał też: „Mam nadzieję, że dziennikarstwo jako rzemiosło i jako etos przetrwa. Informuję zatem, że nie ogłaszamy «śmierci» tego zawodu”.

Jednym z wydarzeń wieńczących uroczystość była promocja książki *Zarys historii i rozwoju mediów* Tomasza Gošana-Klasa, napisanej w roku 1985, teraz zmodyfikowanej i uaktualnionej, wydanej dzięki inicjatywie E. Chudzińskiego i Z. Bauera. Autor podkreślał, że publikacja ta nie jest, jak mógłby to sugerować tytuł, historią prasy, radia i telewizji, ale raczej odwołuje się pierwotnego, podstawowego znaczenia wyrazu i *medium* traktuje jako instrument służący do przekazu, wszelaką substancję pośredniczącą. Zakończył skromnie: „Mam nadzieję, że ta książka będzie przydatna do tego, by ktoś stworzył jeszcze lepszą”.

A ja mam nadzieję, że skorzystają z niej obecni i przyszli studenci Studium Dziennikarskiego i że, tak jak dla mnie, spędzone tam dwa lat będą wspomnieniem, pod względem intelektualnym i towarzyskim, przygodą. Tym ostatnim stwierdzeniem pozwoliłam sobie na drobną prywatę. Czy to jest profesjonalizm? — pytam sama siebie.

Beata Klaudia Sosin

wodniczący Senackiej Komisji Kultury i Środków Masowego Przekazu — mówiąc, że naczelną misją dziennikarską nie jest manipulowanie świadomością odbiorcy, ale przede wszystkim szeroko rozumiana edukacja.

Dyskusję podsumował dr Edward Chudziński podkreślając, że po jubileuszowym spotkaniu jeszcze bardziej zdaje sobie sprawę z konieczności mówienia studentom o etyce, która odwołuje dziennikarza od instrumentalnego traktowania własnej profesji.



Odbiorca sam jest odpowiedzialny za to, co wybierze

Rozmowa z Ryszardem Kapuścińskim

Beata Klaudia Sosin:

Jak ocenia Pan zmiany, jakie dokonały się ostatnio w naszym kraju? Jaka w związku z tym była i jest w dalszym ciągu rola szeroko rozumianych mediów?

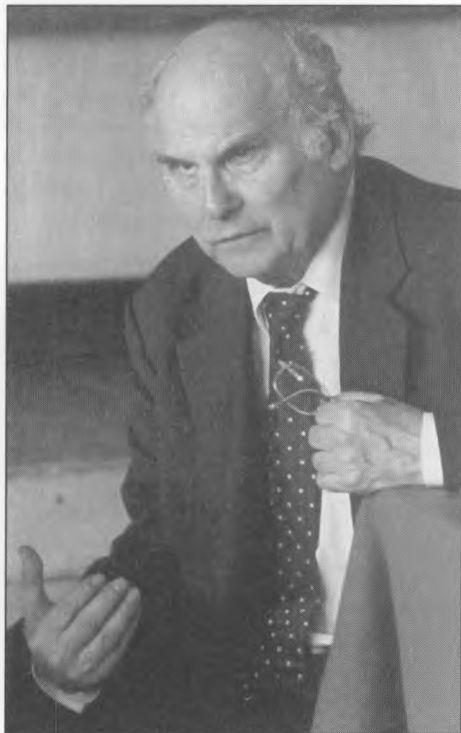
Ryszard Kapuściński:

— Sądzę, że to, co wydarzyło się w przebiegu głównie ostatniego dziesięciolecia, należałoby scharakteryzować w trzech aspektach. Jeśli mowa o mediach, to nie można pominąć faktu, że dopiero w latach dziewięćdziesiątych skończyła się, jakże

szkodliwa dla wszystkich środków masowego przekazu, cenzura. Jej kres i co się z tym wiąże — możliwość swobodnego wypowiedzenia się, zapoczątkowały zmiany tak w tej, jak i wielu innych dziedzinach życia społecznego. Po drugie, zauważam dziś istotne zmiany na polu kształtowania się jakości medialnych produktów. Cieszy mnie przede wszystkim to, że obok często szkodliwego nadmiaru informacji pojawia się także typ informacji wzbogaconej o opinię. Nie muszę chyba przypominać jak bardzo wpływa ona na nasze myślenie. W końcu, co mnie osobiście napawa optymizmem, w tym okresie pojawiło się w mediach nowe pokolenie dziennikarzy. Młodzi ludzie, może nawet w stopniu większym niż to było dawniej, wykazują się dużą samodzielnością, a nawet, choć oczywiście tych jest znacznie mniej, indywidualnością.

Uważa Pan, że świeży adeptci, a także amatorzy dziennikarstwa to szansa dana polskim mediom. Czy jednak nie obawia się Pan, że ci młodzi ludzie nie podchodzą zbyt często do wykonywania tego zawodu zgodnie z zasadą „prób i błędów”? Czy nie razi Pana, że większość początkujących i tym samym niedoświadczonych dziennikarzy wykazuje się brakiem profesjonalizmu?

— Niezaprzeczalnie młodość to wspaniała szansa dana każdemu. Mam wrażenie, że dziś możliwości, jakie stoją przed wchodzącymi dopiero w ten świat ludźmi są jeszcze większe, niż było to kiedyś. Ale z drugiej



Fot. Bartosz Siedlik

strony towarzyszą temu liczne zagrożenia. Konkurencja na przykład powoduje, że niektórzy dopuszczają się zachowań nieetycznych. Ci, którzy rozpoczynają pracę w tym zawodzie powinni zdawać sobie sprawę, że aby być dobrym dziennikarzem nie wystarczy „chcieć”. To oczywiście jest potrzebne, ale w parze z pasją musi iść także ciężka praca. Chyba zgodzi się ze mną wielu dziennikarzy, gdy powiem, że jest to zawód w równej mierze piękny, co i trudny. Wydaje mi się także, że podstawową cechą, jaką młodzi powinni sobie przyswoić, jest, bardzo w tej profesji potrzebna, systematyczność.

Jak powszechnie wiadomo jest Pan człowiekiem niezwykle zajęтым. „Dostaję dziennie od szesnastu do dwudziestu telefonów z propozycjami. Żeby przyjechać do Tokio, Strasburga, Bydgoszczy. Przyjmuję tylko nikły procent zaproszeń” — czytamy w „Gazecie Pomorskiej”. Jak, wśród nawalu obowiązków znalazł Pan czas, aby wraz z innymi wykładowcami i słuchaczami Studium Dziennikarskiego świętować jego jubileusz?

— Z nieklamana przyjemnością muszę stwierdzić, że już nie po raz pierwszy goszczę w murach krakowskiej Akademii Pedagogicznej. Kilkakrotnie miałem okazję prowadzić wykłady dla studentów, przyszłych dziennikarzy. Takie spotkania są dla mnie, a mam nadzieję, że i dla słuchaczy, bardzo owocne. Cieszy mnie to, że mam przed sobą żywego odbiorcę. W ten sposób najlepiej mogę udzielić moim następcom



Fot. Marian Pasternak

kilku, być może, pożytecznych rad. Dzisiejsze święto przeżywam z radością tym bardziej, że w największym stopniu dotyka ono ludzi, z którymi współpracuję i kontaktuję się także na gruncie prywatnym od wielu już lat. Chodzi tu o człowieka, który powołał do życia Studium, a mianowicie dr. Edwarda Chudzińskiego, a także mojego serdecznego przyjaciela dr. Zbigniewa Bauera. Im życzę zadowolenia i pedagogicznej satysfakcji, zaś podopiecznym radości z faktu wykonywania tego, raz jeszcze podkreślę, trudnego, ale i pięknego zawodu.

W imieniu czytelników Konspektu serdecznie dziękuję za miłą rozmowę.

Rozmawiała Beata Klaudia Sosin



Jan Nowakowski

Bolesław Faron

Nauczyciel nauczycieli

Kiedy przed paru tygodniami otrzymałem z redakcji „Konspektu” propozycję napisania krótkiego wspomnienia o Janie Nowakowskim, ucieszyłem się bardzo. Radość moja wywodzi się przede wszystkim z faktu, że znalazły się w naszej uczelni osoby, które postanowiły utrwalać również przeszłość WSP, ludzi ją tworzących. Nie jest to wprawdzie 600-letnia historia, a zaledwie ponad 50 lat, podczas których Uczelnia przeszła wyraźną ewolucję, dynamicznie się rozwijając. Tworzyli ją ludzie wybitni, głęboko oddani formowaniu nauczycieli dla polskiej szkoły. Kiedy zaś mówimy, że to tylko ponad półwieczna historia, pamiętajmy, jak wiele jest dzisiaj w Polsce wyższych uczelni znacznie od krakowskiej Akademii Pedagogicznej młodszych.

Przed dziesięciu laty pożegnaliśmy Jana Nowakowskiego na zawsze na Cmentarzu Rakowickim w Krakowie. Było to 18 kwietnia

1991 roku, zmarł 11 kwietnia. Uświadomiłem sobie wtenczas, że wraz z tym znakomitym historykiem literatury, wieloletnim profesorem Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej, wychowawcą wielu pokoleń nauczycieli, polonistów i pracowników nauki odchodzi bezpowrotnie jeden z ostatnich pedagogów tamtej generacji. Był bowiem Nowakowski nauczycielem z krwi i kości, był nauczycielem z powołania. Należał do tego pokolenia polskich uczonych, które działalność pedagogiczną w uczelni wyższej poprzedziło kilkuletnią nieraz nauczycielską służbą w szkolnictwie średnim.

Miałem szczęście należeć do uczniów Profesora, uczestniczyć na pierwszym i drugim roku filologii polskiej w jego wykładzie na temat literatury powszechnej, później literatury polskiej drugiej połowy XIX i XX wieku — pod jego kierunkiem dane mi było napisać i obronić pracę magisterską i doktorską, pod dyskretnym, życzliwym, aczkolwiek wymagającym okiem — kontynuować rozprawę habilitacyjną o jednym z jego mistrzów, o Stefanie Kołaczkowskim. Miałem też zaszczyt odwdziżyć się — chociaż w symboliczny sposób — za tę wieloletnią opiekę naukową, kiedy w 1985 roku Rada Wydziału Humanistycznego WSP zwróciła się do mnie, bym napisał opinię o dorobku Profesora w związku z wnioskiem o przyznanie mu doktoratu honorowego. Przedstawiłem też jego sylwetkę po śmierci na zamówienie „Pamiętnika Literackiego” (1991, z. 4), wspominałem o nim w innych swoich tekstach. Toteż tutaj czuję się zwolniony z możliwie pełnej charakterystyki Profesora; uczynią to zapewne inni jego

uczniowie. Ja natomiast podzielię się z Czytelnikami „Konspektu” kilkoma wrażeniami, które dotyczą jego nauczycielskiej pasji i w znacznie mniejszym zakresie — życia.

Po raz ostatni rozmawiałem z Janem Nowakowskim na miesiąc przed jego śmiercią. Ogromnie zmęczony nękającą go chorobą wykazywał godną podziwu kondycję intelektualną, zainteresowanie życiem Uczelni, zmianami w kształceniu nauczycieli. Wspominał swój sprzed trzech lat pobyt w Wiedniu, kiedy w Instytucie Polskim, gdzie wówczas pracowałem jako jego dyrektor, wygłosił odczyt o Stanisławie Wyspiańskim w związku z osiemdziesięcioleciem zgonu poety. Z zalem stwierdził: „była to ostatnia moja podróż za granicę”.

Dla mnie i dla moich kolegów był Nowakowski wzorem pedagoga. Niezwykle starannie przygotowany do wszystkich zajęć, imponował nam nie tylko wiedzą merytoryczną, lecz również wysublimowaną stylistyką wykładów, budził także podziw wyczelowanym językiem, jakim prowadził z nami rozmowy. Pamiętam, jak na pierwszym roku polonistyki podczas wykładów z literatury powszechnej, by uświadomić nam upadek Cesarstwa Rzymskiego, stwierdził: „I przestały zagłębiać się w ziemię ilastą sochy ciągnięte przez woły”. Dbający o maniery, dobre zachowanie, zawsze elegancki i ujmujący, również od nas tego wymagał. Jego zawsze czyste, kiedyś jeszcze krochmalone koszule, nienaganne krawaty i te zawsze wyprasowane z ostrymi jak żyłtka kantkami spodnie budziły w nas studentach respekt.

W sposobie ubierania się był raczej konserwatywny, dopiero w późnych latach pozwoił sobie ubrać biały golf do marynarki. Raz się udało nam zobaczyć go w krótkich spodenkach i w butach tzw. „pionierkach” (starsi je pamiętają). Zdarzyło się to podczas naszej wyprawy szlakiem literackim Górców i Podhala, którą jako młody asystent organizowałem, a Profesor wraz z małżonką się z nami na nią wybrał.

Był estetą, i to zarówno w sposobie bycia, zachowania, jak również w podejściu do tekstów literackich, w analizie utworów, bez względu na to, czy były to lata pięćdziesiąte, czy czasy późniejsze. Na wpływy ideologiczne w toku interpretacji polskiego piśmiennictwa starał się być głuchy, zachowując przy tym absolutny słuch wobec tego, co w literaturze miało wartości uniwersalne, ponadczasowe, legitymowało się wysokim poziomem artystycznym.

Podczas uroczystości wręczenia mu doktoratu honorowego WSP w Krakowie 14 października 1985 roku Nowakowski powiedział m.in.:

„W 1950 roku — pośród lat trudnych i w niejednym względzie posępnych, zdarzyło się, iż związałem się z tą Uczelnią, która w łaskawości swojej przyznała mi teraz doktorat honorowy. Niechby go wolno było nazwać w tym przypadku — odwołując się do pewnej historycznej nazwy — «odznaką za wierną służbę»”.

„Służbę tę pełniłem zawsze z przekonaniem. Świadomy istotnej funkcji edukacji w trwaniu narodu, a decydującej w niej roli nauczyciela, z aprobującą uwagą przyjąłem koncepcję uczelni wyższej oddanej specjalnie sprawie generacji nauczycielskich”.

Istotnie, służbę tę będzie pełnił Nowakowski do końca swego życia. Nawet po przejściu w stan spoczynku w 1978 roku nadal prowadził seminaria magisterskie, wykłady monograficzne, recenzował prace doktorskie, habilitacyjne i wnioski profesorskie. Bez przesady można powiedzieć, że wraz z Wincentym Dankiem i innymi profesorami swej generacji był współtwórcą koncepcji kształcenia nauczycieli w akademickiej szkole wyższej. Jego udział w przygotowaniu programów nauczania polonistów, troska o jakość studiów dla pracujących i wreszcie stała walka o wysoki merytorycznie poziom kształcenia nauczycieli przy zrozumieniu wagi przygotowania metodycznego powodowały, że kra-

kowska WSP z biegiem lat stawała się wzorową szkołą pedagogiczną.

Pedagogicznym pasjom nauczyciela-praktyka towarzyszyła zawsze refleksja teoretyczna. Już przed wojną, podczas pracy nauczycielskiej w Brześciu opracował m.in. artykuły *Plany i programy a próba życia* (1935), *Kółko polonistyczne. Problematyka w zarysie* (1936), *Nauczanie jako sztuka* (1938), *Przymierze z ziemią. Ochrona przyrody a wychowanie* (1946).

Po drugiej wojnie światowej, zapewne w związku z pracą w WSP, jego zainteresowania przesunęły się w stronę dydaktyki szkoły wyższej, organizacji składów polonistycznych, kwestii kształcenia nauczycieli, aczkolwiek nadal będą mu bliskie kwestie roli osobowości nauczyciela polonisty w nauczaniu literatury czy „moment sztuki w nauczaniu literatury”. Przesyłając mi odbitek takiego artykułu do Warszawy w roku 1982 dołączył krótki list, który zachował się w moim archiwum domowym:

*Wielce Szanowny Panie Profesorze,
Drogi Panie Bolesławie,*

pozwalam sobie przesłać Panu świeżą nadbitkę tej mojej utopii — testamentu dydaktycznego, zrodzonego w genezie swej na tle doświadczeń innej szkoły, innego czasu. Coś zapadło już chyba w przeszłości — ale czy niepowrotnie...?

*Łączę wyrazy szacunku
z serdecznymi pozdrowieniami*

*Jan Nowakowski
Kraków 24 V 1982*

Sformułowania Profesora zawarte w tej korespondencji dzisiaj stają się szczególnie aktualne, dzisiaj, kiedy tyle przekształceń dokonuje się w polskiej oświacie. We wspomnianym szkicu pisał: „Dominacja sztywnej normy, piętno schematu, spętania indywidualności, martwica wyobraźni, władztwo biurokracji — to nie tylko tutaj i teraz dominujące stygmaty działań na obszarze szkolnictwa”.

Stygmaty, dodajmy, od których nie uwolniła się ostatnio wdrażana reforma oświaty.

Odwoływał się Nowakowski m.in. do Jana Władysława Dawida, który w pracy *O duszy nauczyciela* z 1912 roku ogłosił, iż „o to idzie, że nauczyciel nie może być biernym, mechanicznym wykonawcą celów i zadań nie przez niego przemyślanych i przyjętych, ale narzuconych mu z zewnątrz, przepisywanych mu z góry na lata, tygodnie, dni i godziny”. Szczególnie przypadła mu do gustu ironiczna teza Dawida, że w takiej byłoby „ekonomiczniej wszystkich nauczycieli zastąpić przez automatyczne aparaty”, które pozwoliłyby na absolutną unifikację procesu dydaktycznego.

Nowakowski dochowywał szczególnej wierności pedagogicznym przekonaniom. We wspomnianym artykule z 1982 roku przywoływał swoją tezę sprzed wojny, zawartą w opublikowanym w 1938 roku artykule *Osobowość nauczyciela polonisty a nauczanie literatury*. Stawiał pytanie, czy możliwy jest model nauczyciela doskonałego, nauczyciela, który jest nie tylko rzemieślnikiem, ale i artystą. Z żalem konstatawał, że literatura pedagogiczna osobowości tej poświęca stosunkowo mało miejsca.

„Wolno chyba zatem — notował — wysunąć wniosek sugerujący fakt zagubienia podmiotu nauczania w mechanice obrotu kamieni polonistycznego młyna”. Przerzątał go normatywizm dokumentów oficjalnych, regulujących procesy dydaktyczne. Obawiał się, że w normatywnych trybach zatraci się „niemniej podstawowy czynnik dobrego nauczania” — osobowość nauczyciela, która w nauczaniu języka jest szczególnie istotna.

A jakim był człowiekiem? Nowakowski strzegł dość pilnie swojej prywatności. Toteż zarówno jako studenci, czy później młodzi koledzy wiedzieliśmy o jego osobistych sprawach stosunkowo mało. W czasie moich studiów zmarła jego pierwsza żona, polonistka w Liceum Ogólnokształcącym im. Joteyki. Pamiętam zawód moich koleżanek, gdy młody jeszcze wówczas docent żadną z nich się nie zainteresował. Drugą małżonkę, panią Wandę poznałem osobiście. Od czasu do cza-

su zapraszał bowiem gromadkę młodych pracowników do domu na spotkanie przy lampce wina i kawie. Były to bardzo wysublimowane rozmowy na temat literatury polskiej i powszechnej, w sposób niezwykle dyskretny egzaminował nas wówczas z naukowych lektur, szczególną uwagę zwracając na teksty w językach obcych, a zwłaszcza w języku francuskim. Pani Wanda, miła, kulturalna, opiekuńcza wobec Profesora, życzliwa wobec młodych, posiadała całkiem inną profesję, była stomatologiem. Nie przeszkadzało jej to jednak uczestniczyć w naszych literackich dysputach.

Pod koniec życia nabył małą działkę i domek letniskowy w Podgórkach koło Tyńca. O ile pamiętam, co roku spędzał tam całe lato. Cieszył się zielenią, ogródkiem, w którym żona uprawiała jakieś rośliny. Często nas tam zapraszał. Bardzo był rad z tych wizyt. W zorganizowanym tam pokoju do pracy zawsze można było zauważyć nową lekturę i pisane piórem z charakterystyczną dla nich kaligrafią szkice do jego artykułów o Stanisławie Wyspiańskim, któremu był wierny do końca swojego życia.

Bolesław Faron

Fot. Wojciech Młynczyk



Prof. Jan Nowakowski na spotkaniu w Instytucie Polskim w Wiedniu

Michał Zięba

Mistrz

Przypomnienie Jana Nowakowskiego

Właśnie minęła dziesiąta rocznica śmierci Jana Nowakowskiego, historyka literatury, profesora zwyczajnego i doktora honoris causa naszej uczelni, którego my, jego uczniowie, nazywaliśmy „Mistrzem”.

Kiedy niedawno czytałem ponownie piękny szkic Profesora *Przypomnienie Józefa Kallenbacha* opublikowany w „Ruchu Literackim” w 1990 roku, podarowany mi w nadbitce z dedykacją: „...to wspomnienie nauczyciela o nauczycielu — ofiaruję”, dostrzegłem ogromne podobieństwo postaci obu profesorów. Ten esej zainspirował kształt mojego „przypomnienia” Jana Nowakowskiego, jak tamto — bardzo osobistego.

Dużo miejsca w swoim szkicu poświęcił Jan Nowakowski działalności dydaktycznej i wychowawczej Józefa Kallenbacha, wybitnego znawcy polskiej literatury romantycznej. Wskazywał zwłaszcza na jego osiągnięcia w tworzeniu i prowadzeniu seminariów historycznoliterackich. Podkreślał, że były one „kuźnicą młodych talentów, które w wielu przypadkach jemu zawdzięczały swój rozwój”.

Ktokolwiek z nas, seminarzystów Profesora Nowakowskiego, wróci pamięcią do naszych spotkań, zauważy, jak bardzo wzorzec Jego mistrza był tam ciągle obecny. Należał bowiem Jan Nowakowski do tej odchodzącej już generacji profesorów, dla których ważne były bezpośrednie relacje mistrz — uczeń, relacje, które ustalał nauczyciel „spolegliwy”, nie narzucający się, będący dla młodych ludzi nie surowym krytykiem, lecz życzliwym opiekunem, który jako doradca-przyjaciel kierował stawiającymi pierwsze kroki na trudnej drodze badań naukowych, mobilizował do

pracy rzetelnej, rozbudzał zamięłowania do studiów poważnych i do literatury pięknej.

Udział w seminarium profesora Nowakowskiego uchodził w opinii studentów za wyróżnienie, rodzaj nobilitacji. Profesor tworzył wokół siebie trudną do określenia aurę niedostępności, budząc szacunek swoją postacią i zachowaniem. Ascetyczny, na pozór oschły, był człowiekiem o wielkiej kulturze osobistej i nieco staroświeckich manierach. Swoją postawą wymuszał godne zachowanie u wszystkich, którzy się z nim stykali. Jednak przy bliższym poznaniu pozorna oschłość zniknęła i można było odczuć ogromną życzliwość, otwartość i wyrozumiałość. Podziwialiśmy Jego ogromną wiedzę i biegłość w posługiwaniu się językiem francuskim, znajomość języków zachodnioeuropejskich i wschodniosłowiańskich. Był humanistą w dawnym stylu, o wszechstronnych zainteresowaniach naukowych i literackich.

W obecności Profesora należało zachowywać się elegancko. Na seminarium zawsze przywiązywał dużą wagę do estetycznej strony naszych zachowań, nawet do gestów. Wiedział, jak w swoich uczniach budzić odpowiednie do ich poczynañ przeżycia emocjonalne i estetyczne.

W 1980 roku napisał: „Absolwent seminarium magisterskiego nie jest tym samym studentem, który w podwoje seminarium przed dwoma laty lub półtora nawet tylko — wchodził z doświadczeniami ćwiczeń odbytych, wykładów wysłuchanych lub egzaminów mniej lub bardziej szczęśliwie zdanych”.

Miałem szczęście dostać się na seminarium magisterskie Profesora w okresie, kiedy

pozostawał on pod urokiem kultury i literatury ludowej, prowadząc badania nad problemem ludowości w literaturze polskiej XIX wieku. Wtedy powstawały Jego prace poświęcone Teofilowi Lenartowiczowi i Marii Konopnickiej. Równocześnie ciągle był zafascynowany dramataми Stanisława Wyspiańskiego.

Jak później ustalił Antoni Jopek, ta druga „miłość” Profesora zrodziła się już w latach młodości, w pracy gimnazjalnej i, jak wiadomo z pozostawionych studiów, trwała do ostatnich dni Jego życia.

Podobnie jak Józef Kallenbach, w swoich pracach naukowych i edytorskich łączył precyzję naukowego wywodu z piękną, oryginalną, nieco archaiczną, eseistyczną formą narracji, której nikt już dzisiaj nie potrafiłby naśladować. On sam zwykł jednak mawiać, że „nasamprzód” jest nauczycielem literatury, a dopiero potem jej badaczem.

Wynikało to nie tylko z Jego długoletniej pracy nauczycielskiej w szkolnictwie średnim i wyższym, ale i z wewnętrznego przekonania, które nam, młodym, wpajał, podkreślając, podobnie jak profesor Wincenty Danek, szczególną rolę i godność „stanu nauczycielskiego” i twórczy charakter działań nauczyciela literatury.

Był świetnym wykładowcą. Jego wykłady, zawsze starannie przygotowane na piśmie, lecz wygłaszane z pamięci, cieszyły się ogromnym powodzeniem i szkoda, że nie ukazały się w druku. Profesor przykuwał uwagę sł-

uchaczy głęboką i wszechstronną znajomością przedmiotu oraz żywą prezentacją. Pamiętam, jak po jednym z takich wykładów poświęconym *Weselu*, naśladując ekspresję cytowań Profesora, powtarzaliśmy wołanie Zosi „Raz dokoła, raz dokoła”, które stało się potem charakterystycznym w naszej grupie porzekadłem.

Nierzadko między Mistrzem a jego magistrantami, potem doktorantami i młodszymi kolegami nawiązywały się więzy trwałej przyjaźni obejmujące niekiedy i ich rodziny. Niektórych z nas zapraszał na rozmowy przy herbacie do swojego mieszkania przy Alei Daszyńskiego, a niekiedy i do letniego domu Profesorostwa w podkrakowskich Podgórkach Tynieckich. Tam w ogrodzie omawialiśmy nasze prace, a przy okazji pobieraliśmy lekcje przyrody. Uczył nas, że „przymierze z ziemią i ochrona przyrody to zagadnienie humanistyczne”.

Dzisiaj pamięć o profesorze Janie Nowakowskim, który 40 lat swojego życia poświęcił krakowskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej, trwa głównie w Jego pracach naukowych i edytorskich — ciągle aktualnych i niezastąpionych w badaniach i polonistycznej dydaktyce. Zwłaszcza tych, które dotyczą naturalizmu francuskiego, romantyzmu krajowego i Młodej Polski.

Pamięć żywą o Mistrzu — nauczycielu zachowują liczni jego uczniowie rozsiani po kraju i za granicą.

Michał Zięba

Jerzy Waligóra

Wokół dorobku naukowego Profesora Jana Nowakowskiego

Szkic ten będzie nie tyle analizą dorobku naukowego Profesora Jana Nowakowskiego, szczegółową eksplikacją jego myśli badawczej, ile — zgodnie z sugestią tytułu — osnutą wokół tego dorobku garścią dość luźnych refleksji, raczej subiektywnych i ujmowanych z perspektywy moich osobistych kontaktów z Profesorem jako uczniem i moim nauczycielem — przewodnikiem

Z Profesorem zetknąłem się dopiero na czwartym roku studiów, stając się członkiem prowadzonego przez niego seminarium magisterskiego. Trafiłem nań dość przypadkowo, mojemu rocznikowi bowiem nie zaoferowano żadnego seminarium dotyczącego literatury romantycznej, która mnie wówczas interesowała. Wcześniej, na trzecim roku, na studiach zawodowych, pisałem pracę dyplomową z romantyzmu krajowego u Pani doktor Teresy Nowackiej. Wiedziałem, że Profesor również zajmuje się romantyzmem krajowym, mógłbym więc kontynuować zainteresowania, ale akurat w owym roku rytm stosowanego przez Profesora — jak to sam określał — „płodozmianu” wyznaczył młodopolski temat seminarium magisterskiego. Koledzy pocieszali mnie, że przecież Młoda Polska to prawie jak romantyzm, tyle że w nieco gorszym wydaniu.

I jak to nieraz w życiu bywa, obawy okazały się całkowicie bezzasadne, a decyzja wstąpienia na seminarium Profesora — jedną z najważniejszych w moim życiu. Od pierwszych zajęć byliśmy pod wrażeniem fascynującej osobowości Profesora, który niezwykle umiejętnie i z imponującym znanstwem wprowadzał nas w tajniki literatury, w tym zwłaszcza w specyfikę dramatu, którego mieliśmy się stać początkującymi badaczami. Właśnie — początkującymi. Uderzył mnie niezwykle poważny, pełen tolerancji i szacunku stosu-

nek Profesora do naszych, często przecież naiwnie „rewolucyjnych” i przewrotnych idei interpretacyjnych. W ten sposób Profesor postępował zawsze; miałem okazję przekonać się o tym, uczestnicząc przez kilka lat — już jako stażysta, a potem asystent — w seminarium Profesora. Przypominam tę cechę Miśtrza — bo tak właśnie nazywaliśmy Profesora — gdyż charakteryzuje ona także jego prace naukowe. Szacunek dla cudzych poglądów, uważne i lojalne odnotowywanie cudzych ustaleń, kultura polemiki — zresztą tak wysubtelnionej, że sporu trzeba się było niemal domyślać — to cechy znaczące, z których osoby preferujące badaczy o silnym temperamencie polemicznym mogłyby uczynić zarzut. Kiedy później miałem szczęście spotykać się często z Profesorem na płaszczyźnie kontaktów czysto prywatnych, zrozumiałem, iż omawiana teraz właściwość warsztatu badawczego najściślej łączy się z typem osobowości Profesora, człowieka o niezwykle kulturze osobistej, której istotnymi formantami były właśnie takt i delikatność.

Ściśle splecione z osobowością Profesora wydają mi się również jego fascynacje naukowe. Pierwszy krąg zainteresowań stanowiła literatura i kultura francuska, pod których urokiem pozostawał, będąc — sam tak to właśnie ujmował — pół-Francuzem. Wyniesiona z domu rodzinnego biegłość w języku, pogłębiona studiami romanistycznymi grun-

towna znajomość francuskiej historii i kultury — pozwalały mu na wnikliwą interpretację utworów Honoriusza Balzaka (*Ojciec Goriot* i *Eugenia Grandet*), Romain Rollanda (*Colas Breugnon*) oraz Franciszka Rabelais'go (m.in. *Gargantua i Pantagruel*). Szczególne miejsce zajął tu Emil Zola i zjawisko naturalizmu. Przypomnijmy, że w 1951 roku Jan Nowakowski doktoryzował się na Uniwersytecie Jagiellońskim na podstawie rozprawy *Spór o naturalizm w Polsce* (tytuł opublikowanej w 1951 roku pracy *Spór o Zolę w Polsce. Z dziejów pozytywistycznej recepcji naturalizmu francuskiego*). W tych właśnie — przecież nie sprzyjających tematów badawczym z literatury obcej — wczesnych latach pięćdziesiątych opublikował też Profesor studium o *Germinalu*. Do powieści tej powrócił w latach siedemdziesiątych, przygotowując jej wydanie w Bibliotece Narodowej (1978). Warto dodać, że w pracach tych nie pojawia się rozpowszechniony wówczas żargon uproszczonej metodologii marksistowskiej, a i pewne kategorie poddane przez Nowakowskiego oglądowi (np. śmiech) nie były tymi, które wtedy preferowano.

Francuskie ślady odnaleźć łatwo w zapleczu interpretacyjnym i podstawie metodologicznej wielu prac Profesora. Tworzą je m.in. wypowiedzi programowe symbolistów francuskich (cytowane i tłumaczone z oryginału), liczne odwołania do prac francuskich historyków literatury czy metodologicznych propozycji Francuzów, np. Gastona Bachelarda. Nić francuską dostrzegam także w stylistyce prac Profesora, w stylu lekkim i klarownym, a niezwykle przy tym wyrafinowanym, błyskotliwym, finezyjnym.

Drugi obszar zainteresowań Jana Nowakowskiego tworzy wspomniany już romantyzm krajowy — szczególnie zaś twórczość Teofila Lenartowicza. Myślę, że obok inspirowanego wpływu Kazimierza Wyki, o czym wspominał Profesor w szkicu poświęconym pamięci autora *Rzeczy wyobraźni* — znaczącą

rolę w zwrocie ku poezji „lirnika mazowieckiego” odegrało zauroczenie Profesora rodzimą przyrodą, o której ochronę — jeszcze przed wojną — głośno się upominał. Zapewne — co zresztą wyraźnie wynika ze sposobu interpretowania tej liryki — ujęły Profesora Lenartowiczowskie obrazy natury, pełne autentyzmu, szczerości i mistrzowskiej prostoty. Wśród prac poświęconych biografii i warsztatowi poetyckiemu Lenartowicza (np. *O poezji Lenartowicza* — 1954; *O prawdziwą twarz „Lirnika”* — 1972; *Pod urokiem Czarnolasu. Jan Kochanowski Teofila Lenartowicza* — 1981; czy opracowania zdążające ku syntezie: *Teofil Lenartowicz i jego poezja* (1970) oraz *„A ślad po mnie — pieśń złota” — Teofil Lenartowicz* — 1973) znajdują się takie, które wskazywać będą na związki tego romantyka z Kraszewskim i Konopnicką (np. ogłoszony wspólnie z Wincentym Dankiem artykuł *Kraszewski i Lenartowicz. Dzieje przyjaźni* — 1961; *Nurt ludowy w poezji Lenartowicza i Konopnickiej* — 1970, publ. 1972; *Spotkania nad Arnem. Konopnicka o Lenartowiczu* — 1970).

Znaczące są dokonania Profesora jako edytora tekstów Lenartowicza. W Bibliotece Narodowej ukazał się *Wybór poezji* (1956, 1972), w PIW-ie *Poezje* (1968), w LSW *Poezje wybrane* (1974). Dla Ossolineum przygotował Profesor również *Korespondencję Marii Konopnickiej z Teofilem Lenartowiczem* (1971), a dla PWN wykłady bolońskie Lenartowicza pt. *O charakterze poezji polsko — słowiańskiej* (1978). Spośród fenomenów romantycznej literatury krajowej zajęły Nowakowskiego także: recepcja poezji Juliusza Słowackiego w literaturze krajowej (*Poetycka lekcja Juliusza Słowackiego w kraju* — 1959) oraz *Cyganeria warszawska* — 1960.

I wreszcie trzeci — oczywiście tylko spośród bardziej znaczących — nurt badawczych „zatrudnień” Profesora: dramaturgia Stanisława Wyspiańskiego; z jednej strony mocno zrosnięta z Krakowem, a miasto to stało się również bliskie sercu Profesora, z drugiej zaś

powiązana z symbolizmem, którego główne korzenie tkwiły we Francji, co z kolei dawało Profesorowi sposobność stałych do niej powrotów. Eksplikację dorobku dramatycznego Wyspiańskiego, nowatorską, wszechstronną, niezwykle wnikliwą, otwierając studia z początku lat sześćdziesiątych: *O niektórych cechach struktury dzieła Wyspiańskiego* — 1961 i *Symbolizm i dramaturgia Wyspiańskiego* — 1962. To właśnie profesor Nowakowski, bodaj jako pierwszy, tak wyraźnie i w sposób udokumentowany wpisał dramaty autora *Wesela* w obszar literatury symbolistycznej. Twórcze wyzyskanie dorobku strukturalizmu, krytyki archetypiczno-mitograficznej i krytyki wyobraźni, a także teatralnej teorii dramatu — pozwoliło Profesorowi na szczegółowe oświetlenie skomplikowanych sensów zawartych w utworach Wyspiańskiego. Za jedno z naczelných zagadnień tej twórczości, za swoisty „gest semantyczny” uznał Nowakowski koegzystencję mitu i historii. Problem ten ujmował na szerokim tle historiozofii epoki (w kontekście europejskim) i ówczesnych tendencji w historiografii. Chodzi tu zwłaszcza o prace: *Pod znakiem mitu i historii. Kilka uwag o konstrukcji czasu i przestrzeni w „Nocy listopadowej”* — 1965, *Historia w dramatach Stanisława Wyspiańskiego* — 1968, *Historia i mit w dramatach Bolesławowskich Wyspiańskiego* — 1969, wreszcie — poszerzająca materiał egzemplifikacyjny o dorobek innych pisarzy Młodej Polski — rozprawa na temat funkcjonowania mitu eleuzyńskiego *Persefona i Charon. Z młodopolskich dziejów motywów mitycznych* — 1977. Wizjom teatru Wyspiańskiego i problemom światopoglądu twórcy poświęcił takie prace, jak: *Stanisława Wyspiańskiego „Teatr ogromny” — imaginacji* — 1980 i *Między ironią a tragicznością (Prawo ironii tragicznej w dziełach u Wyspiańskiego)* — 1990. Niektóre z wymie-

nionych rozpraw znalazły się w książce *Wyspiański. Studia o dramatach* (1972).

Imponujący jest wkład Jana Nowakowskiego w edycję utworów dramatycznych Wyspiańskiego w Serii I Biblioteki Narodowej. Ogłosił dziewięć sztuk: dramaty Bolesławowskie (*Bolesław Śmiały, Skalka*), dramaty listopadowe (*Warszawianka, Leleweł, Noc listopadowa*), oraz *Wesele, Achilleis, Powrót Odysa i Legion*. Krótco przed śmiercią ukończył opracowanie *Wyzwolenia*, które — mimo obietnic redakcji — niestety, do dzisiaj się nie ukazało.

Bolesław Faron we wspomnieniu o profesorze Nowakowskim opublikowanym w „Pamiętniku Literackim” (1991, z. 4) zauważył, że kolejna lektura *Studiów o dramatach Wyspiańskiego* uświadomiła mu niezwykłą skromność autora, stojącą w sprzeczności z erudycją i rozległością horyzontów badawczych. Ja również miałem podobne odczucie, kiedy — w związku z doktoratem na temat dramaturgii historycznej — czytałem uważnie prace Profesora. Rozmawiałem z nim nawet na ten temat i Profesor wówczas przyznał, że być może, gdyby pisał te rozprawy powtórnie, inaczej ukształtowałby ich oblicze, aby — pamiętam, jak to ujął — „o mnie nie zapomniano; obawiam się bowiem, że ta skromność spowoduje, iż zniknę bez śladu”. Sądzę, że to gorzkie zwątpienie było pewnym rodzajem przekory, Profesor wiedział dobrze, iż inna metoda wykładu kłóciłaby się z przyjętą postawą — wobec przedmiotu badań, ale i wobec ludzi, świata... Jestem też przekonany, że przez kolejne generacje polonistów skromność Profesora będzie odbierana jako walor, a rzeczywisty wkład Nowakowskiego w rozwój literaturoznawstwa — w pełni doceniony.

Jerzy Waligóra

Imperatyw wartości

Rozmowa z profesorem Stanisławem Rodzińskim,
rektorem Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie

Trzeba odróżnić tradycję od tradycjonalizmu; czymś innym jest być tradycjonalistą i poddać się ubezwłasnowolnieniu przez przeszłość — byłoby to bardzo niedobre w uczelni artystycznej — a czymś innym jest świadomość, że przed nami ktoś był i za nami ktoś będzie — mówi profesor Stanisław Rodziński

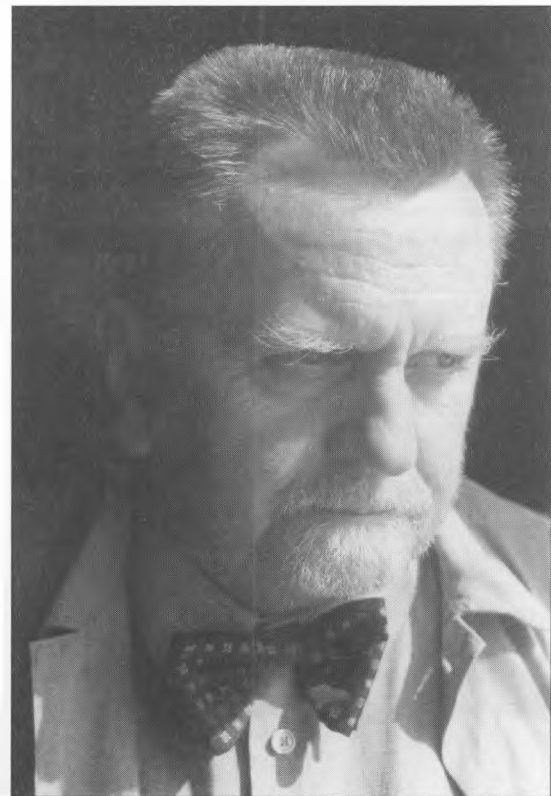
Marek Karwala:

Panie Rektorze, w potocznej opinii artysta to ktoś, kto jedynie z rzadka stąpa po ziemi, komu obcy jest wymiar „tu i teraz”; Pan jest artystą znanym i uznanym, a równocześnie pełni bardzo ważną i odpowiedzialną funkcję w Uczelni. Czy opinia potoczna opiera się na stereotypach, czy może należy Pan do wyjątków wśród artystów? Przepraszam za to nieco naiwne pytanie, ale nie umiałem oprzeć się pokusie poruszenia rzeczonego problemu.

Stanisław Rodziński:

— To pytanie jest szalenie na miejscu. Wizja artysty, który nie jest związany z rzeczywistością, który nie orientuje się, co się wokół niego dzieje, to jest już chyba model twórcy odchodzący w przeszłość. Nie wyobrażam sobie dzisiaj człowieka pracującego twórczo, który by jednocześnie nie zajmował stanowiska wobec rzeczywistości — on może być świadkiem, nie musi być uczestnikiem. Jego postawa może być rodzajem refleksji wobec

Prof. Stanisław Rodziński urodził się w 1940 r. w Krakowie. Dyplom uzyskał w krakowskiej ASP, w pracowni prof. Emila Krchy (1963). Początkowo uczył w szkołach podstawowych i średnich, a w latach 1972–80 był docentem PWSP we Wrocławiu. Od 1981 r. związany z ASP w Krakowie. W 1989 r. uzyskał tytuł profesora, a w 1992 — profesora zwyczajnego. W 1993 został dziekanem Wydziału Malarstwa, od 1996 rektor ASP. Współpracuje z UJ oraz z Instytutem Sztuki Liturgicznej PAT-u. Członek rzeczywisty Wydziału Twórczości Artystycznej PAU, działa w krajowych i międzynarodowych organizacjach twórczych (AIAP, AICA). 1977 — sygnatariusz Deklaracji Towarzystwa Kursów Naukowych tzw. Latającego Uniwersytetu. W l. 80. aktywny uczestnik ruchu kultury niezależnej. 1991–92 członek Rady Kultury przy premierze RP. Laureat wielu prestiżowych nagród, m.in. Fundacji Jurzykowskiego. Autor kilkuset artykułów o sztuce współczesnej. Ma w dorobku kilkadziesiąt wystaw indywidualnych w kraju i poza granicami, brał udział w wielu ekspozycjach zbiorowych.



Profesor Stanisław Rodziński

świata, natomiast nie wyobrażam sobie, żeby artysta mógł trwać w luksusie oderwania od spraw codziennych. A gdyby nawet tak było, to ten model jest mi zupełnie obcy...

Bezpośrednio po studiach zacząłem pracować jako nauczyciel, początkowo byłem wychowawcą w domu dziecka, potem prawie dziesięć lat uczyłem młodzież w szkole podstawowej, następnie w liceum plastycznym, przez krótką chwilę w „moim”, tzn. V Liceum Ogólnokształcącym [prof. Rodziński jest absolwentem tej krakowskiej szkoły średniej — MK], wreszcie w Wyższej Szkole Sztuk Plastycznych we Wrocławiu i w końcu trafiłem do ASP... To już blisko czterdzieści lat pracy, a więc czasu, który spędziłem bardzo blisko rzeczywistości. Może właśnie ta długoletnia praktyka sprawia (niech to nie zabrzmii jak samochwalstwo), że umiem sobie zorganizować dzień, w którym musi się znaleźć miejsce na własną pracę, chociaż nie zawsze jest to łatwe. Wychodzę jednak z założenia, że nie powinno się biadolić nad losem, jeżeli z wyboru objęło się jakąś funkcję.

W Akademii zarówno wykładowcy, jak i studenci skoncentrowani są na własnej twórczości, ale można by stąd wysnuć mylny wniosek, że jesteśmy zbiorowiskiem samych egoistów i egotyków, tymczasem wcale tak nie jest. Może obcowanie ze sztuką, bliskość spraw niewymiernych, decyduje o tym, że jesteśmy uczelnią, w której — mówię to z całą odpowiedzialnością — dominuje życzliwość.

Wspomniał Pan Rektor o swoich doświadczeniach w szkolnictwie podstawowym, średnim, wyższym. Czy dostrzega Pan obecnie potrzebę ewentualnych zmian modelu edukacji artystycznej?

— Bardzo często spotykamy się z opinią, że krakowska Akademia jest nazbyt konserwatywna, nadmiernie przywiązana do tradycji. Otóż czas radykalnie te sprawy wyjaśnia i określa — wtedy, gdy byliśmy krajem odizolowanym od możliwości częstych kontaktów

z zagranicą, można było snuć takie konstrukcje myślowe, natomiast w tej chwili, kiedy w Akademii studiuje spora liczba studentów i stażystów zagranicznych, kiedy spora grupa naszych studentów wyjeżdża każdego roku do niemal wszystkich poważniejszych uczelni europejskich, a nawet amerykańskich, takie zarzuty nie mają sensu. Ludzie ci po powrocie twierdzą, że dopiero na Zachodzie zorientowali się, czym w istocie jest ich rodzima uczelnia. Jest ona bowiem miejscem, w którym jedną z podstawowych wartości jest możliwość bezpośredniego kontaktu z profesorem, z elementami tradycji artystycznej. Trzeba jednak odróżnić tradycję od tradycjonalizmu; czymś innym jest być tradycjonalistą i poddać się ubezwłasnowolnieniu przez przeszłość — byłoby to bardzo niedobre w uczelni artystycznej — a czymś innym jest świadomość, że przed nami ktoś był i za nami ktoś będzie. Zbyt dobre samopoczucie niektórych artystów współczesnych, ich pogarda wobec tradycji są z punktu widzenia zarówno artystycznego, jak i etycznego, tzn. poszanowania wartości w życiu i sztuce, nie do przyjęcia. Te postawy się po prostu kompromitują.

Dawniej mówiono, że absolwent po opuszczeniu uczelni zaczynał brać udział w życiu artystycznym, dzisiaj natomiast mówimy, że absolwent wchodzi w rynek, gdzie spotyka ludzi nie tylko życzliwych, ale też obojętnych wobec jego propozycji. On musi przede wszystkim coś umieć, nie może jedynie operować frazesami. Dawniej istniała nadopiekuńczość systemu, polegająca na tym, że absolwent wstępował do związku plastyków i zaczynały go obejmować reguły stypendialne, które były w istocie systemem zapomogowym. Dzisiaj związek twórczy jest stowarzyszeniem zajmującym się sprawami czysto organizacyjnymi, przestał już być mamą, którą się trzyma za spódnicę do ostatnich dni życia. To jest zupełnie nowa jakość.

Jestem głęboko przekonany, że tylko ta uczelnia zasługuje na miano nowoczesnej,

która daje młodemu człowiekowi do ręki narzędzia artystyczne, techniczne i intelektualne. Od niego jedynie zależy, w jaki sposób będzie z nich korzystał. Są rzecz jasna twórcy-introwertycy, którzy nie potrafią bić się o swoje, nie umieją przyjąć do prowadzącego galerię i powiedzieć: „ja jestem świetnym artystą, proszę mi zrobić wystawę”. Prędzej zapadną się pod ziemię, niż to powiedzą. Ale są tacy, którzy powiedzą: „jestem najlepszym grafikiem w Polsce” lub: „jestem najlepszym grafikiem w Europie” i być może na kimś to zrobi wrażenie, a niewykluczone, że prace, które za chwilę wyjmą z teczki okażą się świetne. I to jest właśnie klimat, do którego wszyscy powoli się przyzwyczajamy; sytuacja ta dotyczy również profesorów, bycie profesorem nie oznacza przecież posiadania patentu wybitnego artysty.

Nie jesteśmy uczelnią, w której korekta przy obrazie jest jedyną rozmową o sztuce. Od kilku lat z wielką starannością precyzujemy formułę katedry przedmiotów teoretycznych, bo nie chcemy realizować zasady, którą ktoś kiedyś cynicznie określił: „dobry malarz to głupi malarz”. Te czasy się skończyły. Oczywiście może się zdarzyć, że ktoś o bardzo wąskich zainteresowaniach okaże się genialnym artystą; nikt nie odbierze wielkości Nikiforowi. Gdyby taki przypadek zaistniał obecnie, to potwierdzałby jedynie regułę.

Wiadomo nie od dzisiaj, że uprawianie sztuki nie zawsze daje podstawowe środki do życia. Niewątpliwie tzw. trudności życiowe sprawiają, że część młodych artystów — może introwertyków, o których Pan Rektor wspominał — odchodzi od sztuki. Czy Akademia prowadzi jakieś badania, których celem byłoby rozpoznanie, jaki procent absolwentów uczestniczy w ruchu wystawienniczym, utrzymuje się z uprawiania sztuki?

— Mamy liczne kontakty z absolwentami, spotykamy się podczas organizowania wystaw, których jesteśmy współuczestnikami.

Muszę powiedzieć, że jednak spora część osób kończących studia rozpoczyna często bardzo intensywną pracę. Musimy pamiętać o wydziałach Akademii kształcących specjalistów, których obszar działania jest dość precyzyjnie określony. Mam tu na myśli np. Wydział Konserwacji i Restauracji Dzieł Sztuki, Wydział Form Przemysłowych, Architekturę Wnętrz. Studiujący te kierunki zbliżają się często do myślenia technicznego czy technologicznego. Mamy tutaj przypadki uzyskiwania przez naszych absolwentów, a nawet jeszcze studentów, bardzo prestiżowych nagród międzynarodowych, możemy się pochwalić bardzo wysokimi notowaniami w KBN-ie.

Słynna jest polska szkoła konserwacji...

— Tak! Warto sobie uświadomić, że przecież Włosi regularnie korzystają z współpracy z nami. Mało tego, mieliśmy kiedyś propozycję utworzenia wydziału konserwacji we Włoszech, u nich bowiem konserwator to rzemieślnik przyuczony do zawodu artystycznego, natomiast u nas jest to wysoko wykształcony specjalista po studiach artystycznych. W związku z tym udział naszych absolwentów w prestiżowych pracach w całej Europie jest czymś normalnym.

A jakie są losy młodych malarzy, rzeźbiarzy, grafików?

— Ich sytuacja jest zdecydowanie trudniejsza, ponieważ rynek sztuki w Polsce nie istnieje. Widać wprawdzie zainteresowanie sztuką jako lokatą kapitału, ale ono nie dotyczy — rzecz jasna — ludzi młodych. Z drugiej jednak strony coś zaczyna się ostatnio dziać. Mamy propozycje ze strony różnych instytucji, np. Budimexu, który uruchamia wielką galerię w Warszawie i zamierza promować absolwentów. Otrzymaliśmy podobną propozycję od redakcji „Gazety Antykwarycznej”, dostrzegamy zainteresowanie ze strony konsorcjów bankowych... Byłoby wszakże nieuczciwym stwierdzenie, że jest fantastycznie, bo do tego

jeszcze nam daleko. Spora liczba artystów stara się jednak działać na różnych polach, nasi absolwenci powoli uczą się życia w nowej sytuacji. Są też stypendia, ale funkcjonują one na zasadzie konkursu, a nie — jak to było dawniej — zapomóg. Nie bez trudności i kłopotów, ale zaczyna się pewna normalność, jej ślady już dają się zauważyć.

Dotknął Pan Rektor poprzednio bardzo ważnej kwestii, mianowicie relacji pomiędzy sztuką tradycyjną a nowoczesną. W ostatnich dekadach jesteśmy świadkami ekspansji, niekiedy agresywnej, nowych technik aktywności artystycznej, myślę o performance, o tzw. instalacjach... Jak na tym tle prezentuje się tradycyjne malarstwo i grafika; ile w tym, co nowe, autentycznej sztuki, a ile — powiem brutalnie — hochsztaplerstwa?

— Sądzę, że na ten problem trzeba spojrzeć z dystansem. Gdybyśmy sięgnęli do historii sztuki, to przekonalibyśmy się, że dziwactwo czy hochsztaplerstwo były zawsze. Myślę natomiast, że to co niepokojące w nowościach, to zadziwiająca pewność siebie ludzi, którzy właściwie widzą tylko i wyłącznie swój obszar zainteresowań jako jedyny wartościowy. Proponują oni często prace jedynie sezonowe, mają swoje „pięć minut” w mediach i na tym sprawa się kończy. W tym miejscu warto przypomnieć słowa Witolda Lutosławskiego, który powiedział, że najszybciej w sztuce starzeje się nowość... Jeżeli bowiem nowość ma być kategorią odróżniająca, to ona odróżnia tylko przez bardzo krótki czas; naprawdę odróżnia tylko wartość!

W tym momencie pozwolę sobie zadać Panu Profesorowi może nieco prowokacyjne pytanie. Obraz jest czymś, co może wisieć na ścianie w muzeum, w domu; to samo dotyczy grafiki; czymś trwałym w sensie czysto fizycznym jest również rzeźba. Jak — i czy w ogóle — może przetrwać w czasie jakaś instalacja? Przecież zatrzymanie jej na fotografii lub na taśmie

wideo nie jest nią samą. Czy za sto lub dwieście lat ktoś, na podstawie zachowanych dokumentów, pokusi się o jej rekonstrukcję znowu jedynie na krótko, na chwilę?

— To co pan mówi jest dla mnie zupełnie niezwykle, jako że całkiem niedawno powiedziałem identyczną rzecz, gdy zabierałem głos w kwestii zjawisk tzw. sztuki aktualnej. Oglądając niedawno wystawę takiej właśnie sztuki uświadomiłem sobie ze smutkiem, że to są realizacje skierowane wyłącznie do wnętrza galeryjnych, ewentualnie muzealnych. Natomiast nie ma tam myśli o adresacie, jakim jest człowiek w domu. Oczywiście może się pojawić szydercza odpowiedź w rodzaju: „my nie tolerujemy obrazów nad wersalkę”. W moim odczuciu obraz nad wersalką z pewnością nie jest czymś najgorszym, co może spotkać artystę. Po pierwsze, to nie musi być



wersalka, ale np. ściana pomiędzy książkami, a po drugie — coś my jesteście winni temu, że wychowaliśmy się w cywilizacji wersalek? Dzieło sztuki, które powstaje w pracowni artysty i jest końcowym efektem rozbudowywanego „ja”, od pewnego momentu zwraca się przecież do innego człowieka. Jeżeli nie zawiera ono w sobie tego pierwiastka „rozmowy”, to jest niepełne. Artysta czuje się spełniony wtedy, gdy jest odbierany i akceptowany. Warto pamiętać, że jedna z najbardziej wyrazistych rewolucji w sztuce — mam tu na myśli wystąpienie impresjonistów — została bardzo szybko powszechnie zaakceptowana. Tak jak najpierw atakowano te obrazy parasolkami, tak potem stały się one obiektami pełnego społecznego odbioru, a w zasadzie wszyscy impresjoniści dożyli akceptacji swojej twórczości.

Jeśli wziąć pod uwagę estymę, jaką dzisiaj cieszą się prace impresjonistów, zaskakiwać może fakt, że u początków ich aktywności twórczej w paryskich galeriach obrazy np. Renoira były wyceniane na kilkaset franków, podczas gdy dzieła... Józefa Chelmońskiego kosztowały po kilkanaście tysięcy.

— Mało tego. Przypuszczam, że w tej chwili — gdyby rynek sztuki światowej stał się normalny — bardzo wielu naszych artystów zostałoby odkrytych. Tak jak stało się to — może jeszcze nie w pełni — w przypadku Jacka Malczewskiego czy Tadeusza Makowskiego, tak też niewątpliwie umiano by docenić walory i innych twórców. Jeżeli się ogląda np. obrazy rówieśników Jana Matejki we Francji, to zestawienie ich z Matejką czyni naszego twórcę wybitnym malarzem europejskim. Matejko oceniany poprzez swoje najlepsze obrazy — jestem tego najzupełniej pewien — byłby w Europie zjawiskiem. Ale aby doszło do takich konfrontacji, do wielkich wystaw, potrzebne są równie wielkie pieniądze...

Kiedyś widziałem w Wiedniu wystawę pt. *Kolor czerwony w sztuce rosyjskiej*. Rozpoczęła

się ona od ikon, znalazła się na niej sztuka ludowa, ludowe stroje, mundury carskich generałów i urzędników, a kończyła się ogromnym obrazem, przedstawiającym Stalina przy trumnie Kirowa, gdzie elementem centralnym był gigantyczny czerwony sztandar. Między tym obrazem a ikonami XIV–XV-wiecznymi był penetrowany i znakomicie, aczkolwiek bardzo ryzykownie zestawiony, układ rzeźb, ludowych drzeworytów, były obrazy rosyjskich, a potem już radzieckich kubofuturystów i futurystów, Kandinskiego, Łarionowa i in. Była to wystawa zorganizowana ogromnym nakładem pieniędzy, ze znakomitą katalogiem; ekspozycja, którą odwiedzały tłumy ludzi zainteresowanych już samym pomysłem. Mogłoby być podobnie, gdybyśmy zorganizowali np. wystawę polskiego portretu, gdybyśmy wyszli od konterfektu trumiennego, który praktycznie nie ma odpowiednika w sztuce światowej, a skończyli na portretach XX-wiecznych. To samo mogłoby dotyczyć chociażby krajobrazu, tylko — jak powiadam — to jest kwestia ogromnych nakładów finansowych.

Panie Rektorze, uczestniczył Pan w latach 80. w ruchu kultury niezależnej. Był to czas, jak wiadomo, trudny, ale też wspaniały, bo ludzi bardzo mocno cementował. Czy coś z tego klimatu pozostało do dzisiaj, coś z tamtej pożywki jeszcze inspiruje artystów? Z drugiej strony — czy zmaganie się z reżimem totalitarnym było zawsze korzystne dla samej sztuki?

— To, o czym pan wspomina jest bardzo ważne. Ten miniony okres jest dzisiaj często atakowany jako martyrologiczno-bogoojczyźniany, „kajdaniarski” (określenie Kisiela) czas w sztuce polskiej. Widziałem w 1994 roku w Niemczech cykl wystaw poświęconych tej fazie naszej sztuki i muszę powiedzieć, że na tych wystawach, które były tłumnie odwiedzane, nie było ludzi, którzy mieli tzw. „zielone pojęcie” o stanie wojennym. A jeżeli ktoś z nich w ogóle o tym pamiętał, to nie

sądzę, żeby z tego właśnie powodu na wystawę przyszedł. Tam sobie dopiero uświadomiłem, że w tym czasie powstało w Polsce bardzo wiele znakomitego malarstwa, grafiki, rzeźby, nawet instalacji, które robił m.in. Jerzy Kalina, i że nie można tego nazwać odmianą — jak to ktoś określił — „socrealizmu odwróconego do góry nogami”. Nie ulega wątpliwości, że w sztuce europejskiej ostatnich lat nie było takiej sytuacji, żeby tak zatamizowane środowisko, jak środowisko plastyczne, podjęło zupełnie samodzielnie — bo nie ma powodów wierzyć, że to była imperialistyczna zмова wspomagana dolarami — określone działania. Otóż powstał fenomen autentycznej solidarności środowiska artystycznego, co pociągnęło za sobą bardzo naturalne zainteresowanie ludzi, którzy w innych warunkach nigdy by nie zechcieli oglądać obrazów. Te obrazy były pokazywane, jak to potem nazwano ironicznie — w kruchtach, ale wystawy były organizowane w miejscach bądź to zaadaptowanych, bądź zamienionych na galerie, gdzie widz uświadamiał sobie, że artysta jest człowiekiem myślącym podobnie jak on sam. Bardzo inspirujące były wówczas spotkania z ludźmi, bardzo ciekawe również przez szczerą prostotę zadawanych pytań; to było niezwykle ważne doświadczenie, którego artystyczny rezultat jest również bardzo interesujący.

Uważam, że jedna i druga strona, tzn. środowisko artystyczne i Kościół, za szybko stwierdziły, że wszystko już się zmieniło i ma być normalnie. Bardzo szybko zrezygnowano z tych kontaktów. Sądzę, że przykościelna galeria powinna czymś zupełnie naturalnym, tak jak czymś naturalnym jest galeria w uczelni nieartystycznej, wielkiej fabryce czy w banku — ważne, aby miejsce było profesjonalnie przygotowane.

W moim przekonaniu dorobek lat 80. jest bardzo wartościowy, zaś pojawiające się krytykanctwo traktuję jako naszą narodową... specjałość.

Jest Pan autorem licznych recenzji, komentarzy, wstępów zamieszczanych w katalogach, dał się Pan poznać także z wieloletniej współpracy z „Tygodnikiem Powszechnym”, tarnowska oficyna „Biblos” wydała Pańską książkę... Jakie są źródła tego rodzaju aktywności? Czy to, co Pan pisze jest dopełnieniem dzieł malarzkich, czy też czymś całkowicie niezależnym?

— Pisanie pojawiło się u mnie jako czynność dopełniająca malowanie. Może to zabrzmieć śmiesznie, ale byliśmy pierwszym rocznikiem (w 1963 r.), który kończąc uczelnię otrzymywał tytuł magistra sztuki, co nas wtedy nieco bawiło, ale do końcowej prezentacji prac dołączaliśmy autokomentarz. Wielu z nas nie odłożyło później pióra. Chwila refleksji nad tym, co się robi (ja zresztą próbowałem pisać już wcześniej) doprowadziła z czasem do regularnego pisania, przy czym — podobnie jak to ma miejsce w przypadku rysowania lub malowania — na początku musi być wzruszenie, np. coś może mnie zachwycić, ale też zdenerwować. Kiedyś Józef Czapski powiedział, że pisze z paletą w ręku. Moja sytuacja, przy zachowaniu proporcji, jest w dużej mierze analogiczna. Niekiedy staram się także, obok autokomentarzy lub komentarzy do prac innych artystów, snuć refleksję nad społecznym sensem sztuki. Ostatnio z większą trudnością maluję i również z większą trudnością piszę — przypuszczam, że doświadczenie powoduje wzrost odpowiedzialności za to, co się czyni.

Panie Rektorze, Pańskie malarstwo jest charakterystyczne, osobne, trudno byłoby znaleźć jakiegos jego naśladowcę lub kontynuatora. Czy u zarania swojej aktywności twórczej tak właśnie wyobrażał Pan sobie własną sztukę? Innymi słowy, czy Pańska twórczość dałaby się określić jako stabilistyczna, czy może przechodziła zmiany, ewoluowała i bardziej mieści się w wymiarze transmutacyjności?

— Gdy co jakiś czas porządkuję domowe archiwum, uświadamiam sobie, że zacząłem się interesować sztuką już od szkoły podstawowej, bo wtedy dość intensywnie odwiedzałem wystawy i czytałem książki o sztuce (wśród nich ważne miejsce odegrała *Historia żółtej ciżemki*); w moim domu był bardzo cenny obyczaj niedzielnego chodzenia po Krakowie i bywania w miejscach ze sztuką związanych. Interesowałem się w połowie lat 50. scenografią (wiązało się to z rozwojem bardzo dobrego teatru), ale potem odszedłem od niej, a zbliżyłem do malarstwa. Dość wcześnie, bo jeszcze na studiach, zacząłem malować obrazy religijne, które były próbą własnej interpretacji wiary. Takie próby są zawsze szalenie peszące, gdyż w świadomości samego malującego, jak i widza, pojawić się może przekonanie, że w tym zakresie wszystko już zostało powiedziane. Bo jak malować ukrzyżowanie czy piętę, kiedy już zrobiono to w sposób genialny wiele lat temu. Otóż wydaje mi się, że miałem wówczas podświadome przekonanie, że pragnę to zrobić jeszcze raz, ale po swojemu. Jest to zadanie niebezpieczne i wiele razy się o tym przekonałem. Niekiedy słyszałem opinie, że bardziej metafizyczne są moje pejzaże, niż sceny religijne. Ale są to tematy, które podjąłem i nie widzę powodu, żeby z nich rezygnować. Gdy w latach 80. wielu artystów odkryło tematykę religijną, dla mnie ona była czymś zupełnie normalnym.

Jeżeli chodzi o moje pejzaże, to są one zwykle inspirowane okolicami Nowego Sącza, konkretnie zaś Nawojowej. Przez pewien czas był mi bliski również pejzaż rosyjski, który odkrywałem dzięki literaturze. Ogromnie wiele zawdzięczam poezji i w ogóle literaturze rosyjskiej, którą się bardzo zainteresowałem, miała na to wpływ moja wieloletnia przyjaźń z Sewerynem Pollakiem, poetą i tłumaczem literatury rosyjskiej. Pojawiają się też w moim malowaniu i rysowaniu także motywy, które w sposób naturalny zauważam na przykład podczas podróży (krajobraz alpej-

ski, pejzaż włoski). Pejzaż — podobnie jak cała moja twórczość — jest śladem tego, co przeżywam, emocji i wzruszeń.

Bywał Pan, Panie Profesorze, w Maisons-Lafite, w siedzibie Instytutu Literackiego i w redakcji „Kultury”. Czy może Pan coś powiedzieć o swoich wizytach w tym ośrodku i o ludziach z nim związanych?

— Najpierw prowadziłem dłuższą korespondencję z Józefem Czapskim, a dopiero później poznaliśmy się osobiście w 1974 roku. Później bywałem u niego, a każdy powrót do kraju kończył się nieprzyjemnymi wizytami w wiadomym urzędzie, gdzie pytano mnie, po co jeżdżę do najbardziej wrogiego miejsca, jakie sobie można wyobrazić. Owładnięta manią szpiegowską komunistyczna władza nie mogła sobie wyobrazić, że można przyjaźnić się z tak wspaniałym człowiekiem i znakomitym malarzem, jakim był Czapski. Gdy ostatni raz byłem u niego, wręczałem mu dyplom profesora honorowego Akademii w 1992 roku, dokładnie trzy miesiące przed jego śmiercią; miał wtedy dziewięćdziesiąt sześć lat, był w świetnej formie intelektualnej, natomiast z trudem się poruszał i był prawie niewidomy. Kontakty te były dla mnie ważnym doświadczeniem m.in. dlatego, że Czapski jest, w moim przekonaniu, jednym z najciekawszych malarzy polskich i europejskich swego czasu. Ważnym śladem po nim są tzw. kajety, czyli szkicowniki i pamiętniki jednocześnie. Do tego dochodzi ogromny dorobek pisarski. Nie przesadzę chyba mówiąc, że to co napisał Czapski o malowaniu nie ma wielu odpowiedników w literaturze światowej. Niewiele jest chociażby tak precyzyjnych analiz... niepowodzeń w malowaniu, owych „jałowych dni”. Poza tym to był człowiek ogromnie ciekawy świata; interesował się gorąco wszystkim, co wiązało się z Polską, od której był przecież odcięty. Jak wiadomo był pierwszym człowiekiem, który zorientował się, na czym polegał dramat



Stanisław Rodziński, *Zima*, olej na płótnie

losów polskich oficerów, którzy zginęli w Katyniu, Charkowie czy Miednoje. Pierwszy, prowadząc rozmowy z władzami radzieckimi z polecenia gen. Andersa, zrozumiał, że ci ludzie nie żyją.

W ostatnich latach życia Czapskiego bliższym mu był Gustaw Herling-Grudziński, niż Jerzy Giedroyc, który koncentrował się szalenie na polityce i dlatego malarstwo Józia niewiele go interesowało. Ale dla mnie wstrząsające było to, gdy w ostatnim wywiadzie przed śmiercią Giedroyc powiedział, że rzeczą najistotniejszą będzie zaopiekowanie się dziennikami Józefa Czapskiego i jego

spuścizną. Sądzę, że dla niego był to rodzaj długu, który musi spłacić. Czapski był jednak przede wszystkim malarzem, a Giedroyc człowiekiem polityki, potrafiącym niezwykle przenikliwie rozpoznawać i definiować rzeczywistość, a liczne jego wizje dzisiaj — niestety — się sprawdzają.

Ja poznałem tam oczywiście wszystkich ludzi związanych z „kulturą”, bo i brata Giedroycia, Henryka, i małżeństwo Hertzów i osoby, które tam się przewijały. Z Jerzym Giedroyciem nie można się było zbyt „nagadać”, ponieważ on oczekiwał relacji z kraju, interesował go klimat w środowiskach

inteligenckich, twórczych, ale w tych rozmowach miało się przekonanie, że on zadaje pytania i z ogromną uwagą słucha, ażeby stworzyć sobie jak najbardziej precyzyjny obraz tego, co się działo w Polsce. To go pochłaniało całkowicie. Natomiast Józio był człowiekiem miłości do ludzi i do sztuki. Nie raz Pan Bóg sprawia, że w jakimś momencie życia spotykamy kogoś dla nas bardzo ważnego; spotkanie z Józefem Czapskim było dla mnie takim darem. Bardzo wiele zawdzięczam także Jackowi Woźniakowskiemu, który umożliwił mi bezpośredni kontakt z Czapskim. Bardzo zabawne były moje spotkania z tak barwną postacią, jak Stefan Kisielewski, którego doskonale znałem z „Tygodnika Powszechnego”, a który w Maisons-Laffite twórczo klócił się ze wszystkimi. Słuchanie jego uwag i najrozsądniejszych komentarzy było dla mnie niezwykle przygodą intelektualną i emocjonalną.

Jak mówi poeta, ks. Jan Twardowski, „nie ma spotkań przypadkowych”...

— Tak, to zdecydowanie prawda!

Może na koniec zechciałby Pan, Panie Rektorze, jeszcze coś dodać, o co ja w trakcie tej rozmowy nie zapytałem?

— Owszem, chciałbym powiedzieć, że jedna z pierwszych wystaw, jakie miałem w życiu, odbyła się w klubie „Bakalarz” — ówczesnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, wtedy jeszcze mieszczącej się przy ul. Straszewskiego. Jestem zatem dłużnikiem obecnej Akademii Pedagogicznej.

Jest nam w Akademii bardzo miło z tego powodu; serdecznie dziękuję za rozmowę i życzę Panu Rektorowi dalszych sukcesów w kierowaniu Uczelnią oraz satysfakcji w działaniach artystycznych.

Rozmawiał Marek Karwala

Wartości w systemie edukacji

*Edukacja jest podstawowym prawem człowieka oraz uniwersalną wartością. [...] powinna organizować się wokół czterech aspektów kształcenia, [...] uczyć się, aby **wiedzieć**, tzn. aby zdobyć narzędzia rozumienia; uczyć się, aby **działać**, [...] uczyć się, aby żyć **wspólnie**, [...] wreszcie, uczyć się, aby **być**.*

Z raportu UNESCO

Edukacja: jest w niej ukryty skarb

System edukacji jest odpowiedzialny za to, czego i jak uczymy młodzież i dorosłych, ale również za to, czego ich nie uczymy i w jakim zakresie ich nie kształtujemy. Edukacja wiąże się z jakością człowieka, z procesami transformacji systemowej, a także z wyzwaniem cywilizacyjnym dla Polski, Europy i świata, z procesem kształtowania i funkcjonowania społeczeństwa informacyjnego

Zadania edukacji w zakresie funkcjonowania człowieka należy rozpatrywać w jego relacjach do społeczeństwa, ludzi, pracy i kultury. Dlatego należy zgodzić się z Charlesem Handy, gdy stwierdza: „Wierzyłbym mocniej w Narodowy Program Edukacji, gdyby się bardziej zajmował sposobami nauczania niż treścią, ideałami zaś i ludźmi przynajmniej tyle, ile teoriami i przedmiotami” (s. 167).

Czasy „wielkiej zmiany” w Polsce i swojej „międzyepoki” są poważnym wyzwaniem i szansą, ale także zagrożeniem dla procesów rozumienia i kształtowania koncepcji rozwoju i hierarchii wartości oraz ich wdrażania w sferze edukacji.

Wartości w systemie edukacji

Najważniejszą sprawą dla edukacji są wartości, kryteria i drogi ich wyboru oraz związany z nimi problem wzorca osobowego współczesnego i przyszłego Polaka.

„Nauczanie i wychowanie — respektując chrześcijański system wartości — za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki — czytamy w Ustawie z dnia 7 września 1991 r. o sys-

temie oświaty. — **Kształcenie i wychowanie** służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotowując go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności” (*Jednolity tekst ustawy o systemie oświaty*, 1997, s. 3).

Wartości stanowią źródło inspiracji oraz dyrektyw dla szkoły i edukacji. Edukacja — pojmowana jako proces wielostronny i wielofunkcyjny oraz interdyscyplinarny i nieustający — przebiega w trzech wymiarach czasowych: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, a we wszystkich tych wymiarach dotyczy środowiska lokalnego, kraju, Europy i świata. Na jej cele wpływa stan sporu globalnego o wartości, z których część traci społeczną aprobatę i siłę oddziaływania, niektóre zostają odrzucone, inne nabierają znaczenia.

W różnych kulturach i orientacjach światopoglądowych, religijnych, a także w różnych regionach świata trwający spór o relacje „być” i „mieć” jest różnie rozstrzygany w praktyce.

Naukowcy zajmujący się problematyką wartości wymieniają różne ich grupy. Wartości jest wiele, istnieje zatem jakiś zbiór, który w czasie badań rozpoznajemy. Wyniki badań wskazują jednak na różnorodność rezultatów i rodzą nowe zapytania, nie wyjaśniając, co kształtuje hierarchie wartości, np. u młodzieży szkolnej, studentów i nauczycieli. Niestety, hierarchie te mają często charakter deklaratywny i statystyczny.

Włodzimierz Szewczuk uznał za bliskie rzeczywistości ludzkiej następujące hierarchie wartości:

- wartości witalne (bytowe),
- wartości erotyczne (miłość),
- wartości poznawcze (orientacja w świecie),
- wartości moralne,
- wartości estetyczne (Szewczuk, s.19).

Światopogląd jest uogólnioną wiedzą o świecie, człowieku, o wartościach i sensie życia, o przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Niestety, bywa czasem w Polsce tak, jak pisał Stefan Żeromski: „Bywa tu, w Polsce zamurowana dozogonna wierność dla przegranej sprawy, nie znana nigdzie na świata obszarze”.

Znajomość wartości nie zawsze pozwala człowiekowi realizować je w praktyce społecznej i życiu osobistym, między innymi dlatego, że: „Człowiek jest z natury istotą złośliwą i niszczenie sprawia mu przyjemność” — jak twierdzi Stanisław Lem.

Jaki jest na przykład związek wartości poznawczych z motywowaniem do przyszłości i działaniami człowieka oraz kształtowaniem jego planu edukacyjnego i życiowego?

Zadaniem edukacji jest kształtowanie wartości uniwersalnych: prawdy, dobra, piękna. Wśród wartości współcześnie uznawanych za uniwersalne szczególne miejsce zajmuje też prawo do życia w wolności, podmiotowość

i tożsamość człowieka, godność, odpowiedzialność, swobody obywatelskie, patriotyzm, życie wolne od zagrożeń wojną, demokracja, pluralizm polityczny i światopoglądowy, uczciwość, tolerancja, rodzina, edukacja, zdrowie i jego ochrona, możliwość samorealizacji, praca oraz godziwy poziom życia materialnego i duchowego.

Raport w sprawie obecności aksjologii i systemów wartości w procesie edukacyjnym, zamieszczony w pracy *Świat wartości i wychowanie* (pod red. W. Szewczuka) stwierdza: „Wartości występują w edukacji jako obiekty badań interdyscyplinarnych oraz jako system normatywny określający zarówno kształt teorii edukacyjnej, jak i konkretne działania nauczycielskie. [...]”

1. niezbędna jest perspektywa aksjologiczna edukacji, odrzucenie stanowisk absolutystycznych i subiektywistycznych oraz przyjęcie jako najwłaściwszej, relacyjnej koncepcji wartości. [...]

2. Z ostrożnością podchodzić więc trzeba do możliwości kreowania i przyjęcia powszechnie akceptowanej hierarchii wartości” (s. 372–373).

Edukacja i człowiek okresu transformacji ustrojowej

W raporcie interdyscyplinarnego Komitetu Prognoz „Polska w XXI wieku” pt. *W perspektywie roku 2010* podjęto próbę określenia **cech wzorca osobowego**. Człowiek, zgodnie z takim wzorem, powinien być:

- aktywny i przedsiębiorczy,
- zdolny sprostać wymaganiom konkurencyjnej gry sił ekonomicznych w gospodarce rynkowej,
- mieć wrażliwość humanistyczną,
- prezentować szacunek dla wartości wyższych i motywację do bezinteresownych działań społecznych,
- cechować się kulturą moralną i kulturą uczuć,
- pozytywnie motywowany do działań i decyzji,

— zdolny do zachowań empatycznych (otwartości na drugiego człowieka),

— uspołeczniony, umiejętnie budujący więzi międzyludzkie.

A także:

— odrzucać model życia zdominowany przez „mieć”,

— posiadać poczucie godności, samodzielność myślenia i kreatywność (s. 82).

Niestety, autorzy *Podstaw programowych kształcenia ogólnego* nie skorzystali z tego raportu, jak również z dorobku aksjologii pedagogicznej.

Kształtowanie cech osobowych jednostki odbywa się przy znaczącym udziale różnych form edukacji, samokształcenia oraz uczestnictwa zarówno w kulturze wyższej, jak i masowej.

W społeczeństwie opartym na wiedzy i uczestniczącym w procesie globalizacji świata trzeba się będzie uczyć przede wszystkim „z” i dla” przyszłości uwzględniając szanse i zagrożenia cywilizacji XXI wieku

Hasło edukacyjne „Rozumieć świat — kierować sobą” określa treści i metody edukacji, ale także „wrastanie” w przyrodę, gospodarkę, życie społeczne i kulturę. Charles Handy twierdzi: „Odkrywanie siebie samego jest ważniejsze niż odkrywanie świata. Ważne jest jedno i drugie, ale świat będzie trwał zawsze” (s. 148).

Edukacja nie może sama zapewnić realizacji postulatów kształtowania osobowości zdolnych do rozwiązywania duchowych i materialnych problemów współczesności. Zależą one bowiem od życia społecznego i stanu ekonomicznego kraju oraz całej rzeczywistości społecznej, zgodnie z sentencją *Verba docent, exempla trahunt*.

Zmieniający się, niepewny i zagrożony świat stawia przed edukacją takie problemy oraz obszary działań, jak: problematyka ekologiczna, zdrowotna, społeczno-moralna, kultura, tożsamość i humanizacja stosunków społecznych, sprawy bezpieczeństwa i „ładu

w świecie”, kształtowanie zdolności egzystencjalnej ludzi do sterowania własnym życiem.

W procesie wychowania i samowychowania, jako sposobie poznawania świata i układania się z nim, niezbędna jest nauka o wartościach — aksjologia zarówno ogólna, jak i pedagogiczna, która ukierunkowuje i wspomaga ludzi w kształtowaniu ich stosunku do świata, rozumieniu praw i powinności oraz formowaniu planów edukacyjnych i życiowych.

W *Raporcie w sprawie obecności aksjologii...* czytamy: „Człowiek okresu transformacji systemowej w Polsce powinien:

— być aktywnym i otwartym na zmiany,

— posiadać humanistyczną motywację wyborów, planów życiowych,

— być zdolnym do zachowań empatycznych, do dialogu i negocjacji, do współzycia wspólnotowego i zachowań prospołecznych,

— być samodzielnym w myśleniu opartym na ukształtowanym systemie wartości i zdolnym do działania zarówno na rzecz dobra, jak i przeciwdziałania złu. [...]

Młodzież staje wobec wielu problemów i sytuacji konfliktowych, nie umie poradzić sobie z nimi, podejmować odpowiednich decyzji. Dlatego oczekuje wsparcia ze strony starszych i szuka odpowiedzi w różnych systemach etycznych. [...]

Sama dydaktyka, sposób realizacji wielu przedmiotów ma duże znaczenie dla wprowadzania młodych ludzi w świat wartości. Szczególną rolę do spełnienia mają w tym zakresie przedmioty humanistyczne i kulturalne” (s. 374–375).

W projekcie MEN pt. *Reforma systemu edukacji. Szkolnictwo ponadgimnazjalne* wskazuje się na różne obszary tej reformy, w tym na zmiany rynku pracy, treści kształcenia i przeobrażenia kulturowe. Postuluje się przygotowywanie młodzieży do życia w społeczeństwie informacyjnym i wolnorynkowej gospodarce, ale również w świecie chaosu wartości, w którym trzeba będzie wziąć odpowiedzialność za własny pełny rozwój oraz za drugiego człowieka.

Obecny w organizacji szkolnego nauczania „scentystyczny kult wiedzy zderza się dziś z przeciwstawną jej, postmodernistyczną filozofią nauki i życia wśród wątpliwości i egzystencjalnej niepewności. Zderza się też z filozofią personalistyczną. [...] Przemiany kulturowe i postępująca za nimi sprzeczność oczekiwań osłabiają współcześnie rolę szkoły” (Reforma systemu edukacji, s. 10).

Wiedza o edukacji i rozwoju człowieka powinna opierać się na wiedzy o wartościach i samym człowieku. Informacja i wiedza powinny być nie tylko prawdziwe, ale także atrakcyjnie przekazywane i zdobywane.

Osobowy rozwój człowieka wymaga więc nie tylko świadomej działalności wychowawczej i autokreacji, ale także traktowania człowieka jako jedności.

Władysław Cichoń stwierdza: „Pedagogika humanistyczna i tym samym teoria wychowania powiązana jest z różnymi aksjologiami szczegółowymi. [...] Działalność wychowawcza w szerszym zakresie obejmuje przecież nie tylko wychowanie moralne, ale również wychowanie estetyczne, [...] a także wychowanie fizyczne, itd. Podstawą i ostatecznym źródłem normy powinna być bowiem tylko wartość” (Cichoń, s. 100).

Do zmian w systemie edukacji ważne są badania nad wartościami młodzieży szkolnej i studenckiej. Píše na ten temat M. J. Szymański w pracy *Młodzież wobec wartości — próba diagnozy* i ukazuje hierarchię wartości badanych uczniów wymieniając wartości allocentryczne, przyjemnościowe, związane z pracą, edukacyjne, związane z władzą, kulturalne, obywatelskie, rodzinne, moralne (Szymański, s. 49).

Nie tylko młodzieży, ale nam wszystkim potrzeba prawdy i mądrości. Człowiek realizuje bowiem jedne wartości w sposób twórczy, drugie w sposób konwencjonalny, a inne lekceważy i pomija, dlatego konieczna jest racjonalizacja działań wychowawczych wszystkich podmiotów edukacji szkolnej, równoległej i ustawicznej.

W społeczeństwie opartym na wiedzy i uczestniczącym w procesie globalizacji świata trzeba się będzie uczyć przede wszystkim „z” i dla” przyszłości uwzględniając szanse i zagrożenia cywilizacji XXI wieku.

Dla Kazimierza Denka, autora książki *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, problem aksjologicznych aspektów edukacji w okresie wyzwań i megatrendów cywilizacyjnych oraz transformacji ustrojowej i integracji europejskiej jest obszarem strategicznym i rozstrzygającym o przygotowaniu programowo-metodycznej reformy systemu edukacji, a także edukacji nauczycieli.

Nie da się sensownie traktować edukacji poza systemem wartości, a dyskursy o wartościach w procesie kształcenia przybierają często krańcowe formy. „Wyzwaniom nadchodzącego XXI wieku — pisze Kazimierz Denek — może sprostać tylko człowiek wielostronnie wykształcony, zdolny do myślenia w kategoriach innowacyjnych i alternatywnych, energiczny, sprawny, wrażliwy na wartości, uznający je za dyrektywy postępowania, drogowskazy życia, czyli *człowiek pełny*” (Denek, s. 61).

Rozważając problematykę wartości i celów edukacji warto przypomnieć sformułowania Raportu Komisji Europejskiej *Edukacja dla Europy*, w którym ukazano wspólne wartości cywilizacji europejskiej, wyrażając równocześnie przekonanie o potrzebie rozwijania nowych rodzajów współdziałania, by kształcić w duchu tych wartości. Oto one:

- prawa człowieka (godność osoby ludzkiej),
- podstawowe swobody,
- demokratyczna prawomocność,
- pokój i odrzucanie przemocy jako środka do celu,

W procesie wychowania i samowychowania, jako sposobie poznawania świata i układania się z nim, niezbędna jest nauka o wartościach — aksjologia zarówno ogólna, jak i pedagogiczna, która ukierunkowuje i wspomaga ludzi w kształtowaniu ich stosunku do świata, rozumieniu, praw i powinności oraz formowaniu planów edukacyjnych i życiowych

- poszanowanie innych ludzi,
- solidarność międzyludzka (w ramach Europy i wobec całego świata),
- rozwój zrównowagony,
- równość szans,
- zasady myślenia racjonalnego: etyka dowodów podlegających sprawdzeniu,
- ochrona ekosystemu,
- odpowiedzialność jednostkowa (s. 16–17).

Realizacja tych wartości wymaga mądrej i elastycznej edukacji, ponieważ w świecie współczesnym bardzo trudno jest o pewność i trwałość zjawisk i trendów w życiu jednostki i zbiorowości.

Refleksje nad problematyką wartości w systemie edukacji

Reformowaną szkołę i edukację powinno cechować pogłębione podejście aksjologiczne oraz ukazywanie różnych światów wartości.

W sytuacji kryzysu wartości i ostrej krytyki systemów edukacji i zagrożeń procesów wychowawczych niezbędne jest poszukiwanie i formułowanie nowej „filozofii i aksjologii edukacji” oraz przyjęcie takich orientacji, które pozwolą na ukierunkowanie działań na problemy „współczesności” i cywilizacyjne „wyzwania przyszłości”, a także na rozwijanie postaw demokratycznych i społecznie odpowiedzialnych.

Zasadniczego znaczenia nabiera przyjęcie takiej strategii edukacji i kultury, która wychodziłaby od osobowości i postaw, następnie formułowała umiejętności i kompetencje, a na końcu dobierała treści, metody i środki pracy pedagogicznej.

Zmiany kanonów kształcenia ogólnego i zawodowego, zmiany „podstaw programowych” oraz wielość programów nauczania i podręczników do wyboru, tworzenie programów autorskich, dają szansę ukazywania różnych opcji oraz możliwości poznawania i realizacji różnych wartości, a także postrzegania świata danego i zadanego.

Zadaniem edukacji jest przygotowanie młodzieży i dorosłych do dialogu kultur

i wartości, do obrony wartości cywilizacji humanistycznej oraz do przeciwstawiania się relatywizmowi wartości i upowszechnianiu opcji minimalistycznych. Dlatego edukacja humanistyczna, filozoficzna, etyczna i kulturalna powinny dostarczać nie tylko nowoczesnej i atrakcyjnej wiedzy, ale także uczyć doświadczeń życiowych przez działanie.

Nic nie utraciło na aktualności stwierdzenie raportu UNESCO *Uczyć się, aby być*: „Demokratyczna oświata powinna przygotowywać do rzeczywistego korzystania z demokracji [...] działalność wychowawcza powinna być powiązana ze sprawiedliwą, skuteczną i demokratyczną praktyką” (s. 209).

Kształcenie ogólne jest niezbędne do zrozumienia świata w jego różnych przejawach i obszarach, ale powinno być osadzone w zespole teorii kształtowania nowoczesnych kanonów, podstaw programowych i programów nauczania oraz standardów wymagań i osiągnięć, a także traktowane jako jedność: kształtowania świata wartości i postaw, umiejętności i kompetencji, zdobywania wiedzy, jako wartości samoistnej oraz instrumentu aktywnego i odpowiedzialnego działania i życia ludzi.

Kształcenie ogólne musi mieć podstawę aksjologiczną. Polityka i edukacja powinny zmierzać do kształtowania humanistycznego systemu wartości etycznych oraz ideału wielostronnego rozwoju i aktywności jednostki.

Zmieniający się kształt świata i Polski stawia przed edukacją takie problemy i obszary działania, jak: ekologia, kultura, tożsamość i humanizacja stosunków społecznych, odnowa postaw moralnych, bezpieczeństwo wewnętrzne i zewnętrzne, suwerenność i integracja europejska, równość szans rozwoju ludzi w aspekcie realizacji praw człowieka.

W takim duchu powinny być kształtowane „podstawy programowe” i „programy nauczania” oraz „standardy egzaminacyjne”,

Oprócz wiedzy i wyobraźni w edukacji trzeba także natchnienia i chęci poszukiwań, stawiania pytań i formułowania problemów, a także kształtowania umiejętności ich rozwiązywania

a także podręczniki i inne materiały dydaktyczno-wychowawcze, które mają określać zadania edukacyjne szkół, określać pożądane postawy oraz zapewnić przygotowanie ludzi do funkcjonowania w demokratycznym, rynkowym i informacyjnym społeczeństwie.

Dlatego w działaniach edukacyjnych powinni aktywnie i podmiotowo uczestniczyć — obok nauczycieli i uczniów — również rodzice i środowisko lokalne.

Zasadniczej i pilnej odnowy wymaga dotychczasowa edukacja nauczycielska. Niezbędna jest szeroka podbudowa ogólna i humanistyczna tej edukacji, znajomość myśli pedagogicznej, psychologicznej, filozoficznej i socjologicznej, aby gruntownie poznawać świat wartości i antywartości, szanse i zagrożenia, ideały wychowawcze oraz zdobywać umiejętności dialogu i dyskursu, a także współdziałania z młodzieżą. Niezbędna jest więc humanizacja edukacji nauczycielskiej oraz nadzoru pedagogicznego, a także treści i form pracy „nauczycieli nauczycieli”.

Świat przełomu wieków i „społeczeństwa informacyjnego” oraz „społeczeństwa wychowującego” wymaga od edukacji orientowania się na problemy teraźniejszości, a przede wszystkim przyszłości — jej świata wartości, wyborów oraz decyzji jednostkowych i wspólnotowych.

Edukacja powinna ułatwiać ludziom postrzeganie rzeczywistości jako zespołu wartości, które trzeba umiejętnie poznawać oraz dokonywać ich mądrego przewartościowywania i przyjmowania, aby mogły być przydatne do kształtowania rzeczywistości i ich samych.

Oprócz wiedzy i wyobraźni w edukacji trzeba także natchnienia i chęci poszukiwań, stawiania pytań i formułowania problemów, a także kształtowania umiejętności ich rozwiązywania.

Na ewolucję roli i funkcji edukacji zwraca uwagę Irena Wojnar, stwierdzając: „Edukacja jest dziś coraz bardziej utożsamiana ze świadomym procesem autorozwoju, rośnięcia człowieka [...]. Przestaje być prawdą, że czło-

wiek uczy się jedynie w szkole [...] sytuacje wychowawcze ulegają zwielokrotnieniu i proces edukacyjny w coraz silniejszym stopniu staje się autoedukacją”.

Czesław Banach

Literatura

- Cichoń W., *Wartości — Człowiek — Wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*. UJ, Kraków 1996
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 1999
- Edukacja dla Europy*, Raport Komisji Europejskiej, tłum. I. Wojnar i J. Kubin, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, ELIPSA, Warszawa 1999
- Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO, pod red. J. Delorsa, tłum. W. Rabczuk, SOP, Warszawa 1998
- Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, pod red. I. Wojnar i J. Kubina, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, ELIPSA, Warszawa 1996
- Handy Ch., *Głód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*, Wyd. Dolnośląskie, Wrocław 1999
- Jednolity tekst ustawy o systemie oświaty wg stanu z 8.08.1996 r. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. O systemie oświaty*, Wyd. Nauczycielskie, Jelenia Góra 1997
- Kultura inspiracją kształcenia ogólnego*, pod red. I. Wojnar i J. Kubina, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, ELIPSA, Warszawa 1998
- Raport w sprawie obecności aksjologii systemów wartości w procesie edukacyjnym*, opracował C. Banach wraz z zespołem, [w:] *Świat wartości i wychowanie*, pod red. W. Szewczuka, Fundacja Innowacja, Warszawa 1996
- Reforma systemu edukacji. Szkolnictwo ponadgimnazjalne*, MEN, Warszawa 2000
- Szewczuk W., *Hierarchizacja wartości*, [w:] *Forum Myśli Wolnej* TKŚ, Kraków nr 0 1998
- Szymański M.J., *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, IBE, Warszawa 2000
- Uczyć się, aby być*, Raport UNESCO, PWN, Warszawa 1975
- W perspektywie roku 2010*, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, ELIPSA, Warszawa 1995

Jubileusz Profesora Zenona Mosznera

4 grudnia 2000 roku w Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie odbyła się uroczysta sesja jubileuszowa poświęcona Profesorowi Zenonowi Mosznerowi — z okazji podwójnego jubileuszu: siedemdziesięciolecia urodzin Profesora i pięćdziesięciolecia Jego pracy zawodowej. Na sesji dokonano podsumowania bogatej twórczości i aktywności Jubilata w dwu dziedzinach stanowiących jego pasje życiowe — matematyki i kształcenia nauczycieli matematyki. W uroczystości wzięła udział rodzina Profesora oraz liczne grono matematyków i dydaktyków matematyki z różnych środowisk akademickich, przedstawiciele innych specjalności, uczniów, przy-

jaciół i współpracowników, a także wielu nauczycieli matematyki — absolwentów dzisiejszej Akademii Pedagogicznej w Krakowie.

Po otwarciu sesji przez dyrektora Instytutu Matematyki, prof. dr hab. Bogdana J. Noweckiego i wystąpieniu JM Rektora, prof. dr hab. Michała Śliwy, rozpoczęła się część naukowa, której przewodniczył prof. dr hab. Roman Ger z Uniwersytetu Śląskiego. W wykładzie *O dorobku naukowym Profesora Mosznera* prof. dr hab. Stanisław Midura — uczeń i współpracownik Profesora — przedstawił najważniejsze fakty z Jego życia, a następnie mówił o różnych kierunkach Jego działalności badawczej i pracy na rzecz rozwoju kadr naukowej. Mówca podkreślił, że Profesor uzyskał bardzo dużo nowych, oryginalnych i wartościowych wyników w różnych dziedzinach matematyki. Zaprezentował także rezultaty niektórych, wyróżnionych wcześniej ośmiu nurtów działalności badawczej Jubilata.

W swoim wystąpieniu Jubilat przedstawił kilka problemów matematycznych, z którymi, jak stwierdził, nie poradził sobie do tej pory on sam i jego współpracownicy. Wykład zaczął Profesor w oryginalny sposób, jak się wyraził — od przerywnika. Odczytał mianowicie, nie ukrywając swojego rozbowienia, drukowany w jednym z dzienników wiersz Wojciecha Młynarskiego *Za życie na pomniku*. Wywołał tym burzę oklasków.

Popołudniowa część sesji miała charakter bardziej towarzyski. Rozpoczęło je wystąpienie doc. dr. Stanisława Serafina — byłego studenta i współpracownika Jubilata, prezentujące Go jako nauczyciela. Potem głos zabierali goście. Ostatnia, zamykająca



Profesor Zenon Moszner

spotkanie część to odczytywanie listów gratulacyjnych, słowo Jubilata, osobiste serdeczne podziękowania, gratulacje i składanie kwiatów.

Urodzony 16 maja 1930 r. w Chorzowie jest Zenon Moszner pracownikiem dzisiejszej Akademii Pedagogicznej nieprzerwanie od 1950 r., kiedy to został zatrudniony jako młodszy asystent, jeszcze bez magisterium. W roku 1951 uzyskał dyplom magistra matematyki w Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Stopień doktora w r. 1957, a doktora habilitowanego w 1963 na Wydziale Matematyki, Fizyki i Chemii UJ. Tytuł profesora nadzwyczajnego nauk matematycznych został Mu nadany w 1969, a zwyczajnego w 1978 r. Profesor Moszner jest uczniem profesora Stanisława Gołęba. Większość prac naukowych Jubilata (spośród ponad 150) dotyczyła początkowo teorii obiektów geometrycznych, a później teorii równań funkcyjnych, w tym równania translacji i jego zastosowań.

Dzięki swym publikacjom przedstawianym systematycznie na konferencjach naukowych, w większości zagranicznych, cieszy się uznaniem specjalistów w kraju i za granicą. Profesor Maurice Fréchet, światowej sławy matematyk francuski, w pisemnej opinii zaliczył profesora Mosznera do grona wybitnych współczesnych matematyków polskich.

Będąc, jak profesor Zofia Krygowska w dziedzinie dydaktyki, inspiratorem, organizatorem i kierownikiem badań naukowych w zakresie matematyki, Profesor Zenon Moszner ukształtował razem z Nią profil naukowy Instytutu Matematyki WSP. Jest twórcą szkoły naukowej w dziedzinie teorii równania translacji i jej zastosowań w takich np. dziedzinach matematyki, jak układy dynamiczne, równania różniczkowe, teoria re-

prezentacji grup, iteracji funkcji czy obiektów geometrycznych. Wypromował 17 doktorów, a trzech Jego uczniów uzyskało już tytuł naukowy profesora nauk matematycznych.

Profesor Zenon Moszner jest członkiem japońskiego towarzystwa naukowego Tensor i Polskiego Towarzystwa Matematycznego oraz komitetu redakcyjnego *Aequationes Mathematicae*. Był również członkiem Komitetu Nauk Matematycznych PAN oraz od wielu lat przewodniczy Jury Konkursu im. Marka Kuczyńskiego na najlepszą polską pracę z równań funkcyjnych.

Profesor Zenon Moszner jest matematykiem o ugruntowanej w kraju i za granicą pozycji naukowej, współtwórcą znanej na świecie polskiej szkoły równań funkcyjnych.

Znający bliżej Profesora Moszniera wiedzą doskonale, że nauczanie na poziomie akademickim, praca ze studentami przygotowującymi się do zawodu nauczyciela matematyki, a także z uzupełniającymi wykształcenie czynnymi nauczycielami, jest prawdziwą i trwałą pasją. Profesor podejmował i podejmuje wykłady, ćwiczenia, seminaria, konwersatoria na wszystkich rodzajach studiów (magisterskich, zawodowych, podyplomowych i doktoranckich, dziennych i zaocznych) w naszej uczelni, w jej zamiejscowych filiach i punktach konsultacyjnych, a także w WSP w Rzeszowie.

Wykłady Profesora, zarówno kursowe, jak specjalne, czy monograficzne, zawsze starannie przygotowane od strony merytorycznej, przemyślane gdy chodzi o włączanie słuchaczy do współpracy z wykładającym, wygłaszane były i są nadal językiem precyzyjnym, komunikatywnym, ze wspólną dykcją, głosem donośnym, słyszalnym nawet w zakątkach dużych, o kiepskiej akustyce sal wykładowych. Nie sposób nie wspomnieć o czynionych przez Profesora

dygresjach, słynnych wśród słuchaczy, w których ukazuje On możliwe uogólnienia i związki omawianych treści z innymi działami matematyki i dziedzinami pozamatematycznymi.

Swym autorytetem naukowym i postawą nauczyciela wymagającego, ale życzliwego i spolegliwego, w kierowanych przez siebie zespołach kształtował Profesor atmosferę rzetelnej pracy, solidnego wypełniania obowiązków wobec studentów, dbałości o rozwój naukowy i dydaktyczny młodych nauczycieli akademickich oraz zgodnej współpracy. Nie szczędził czasu na hospitowanie zajęć młodych pracowników i dyskusje koleżeńskie o sposobach prowadzenia ćwiczeń, w których studenci mogliby uczestniczyć aktywnie, wносить własne propozycje rozwiązywania stawianych przed nimi problemów, korygować je w dyskusjach, dochodzić do rozwiązań różnymi drogami.

Umacniał Profesor pozycję kierunku matematyki, Wydziału i Uczelni w środowisku uczelni krakowskich i wśród uczelni kształcących nauczycieli w całym kraju. W gronach decydujących o planach i programach studiów matematycznych dla nauczycieli i oceniających poziom kształcenia na tych studiach uznawany był za eksperta o najwyższych kompetencjach i gwaranta wysokiego poziomu wykształcenia matematycznego absolwentów matematyki naszej uczelni.

Już do roku 1956 podjął Profesor prowadzenie seminariów magisterskich, które zaowocowały wypromowaniem ponad 150 magistrów matematyki — nauczycieli tego przedmiotu. Dydaktyka prowadzenia seminarium magisterskiego i pracy z studentami przygotowującymi pracę magisterską była i jest do dziś przedmiotem Jego zainteresowań.

Problematyka kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli matematyki nieustannie znajduje się w orbicie zainteresowań Profesora. Wiele lat intensywnie pracował w Zespołach Programowych i Zespołach Dydaktyczno-Wychowawczych dla WSP (i WSN) powoływanych przez Resort nadzorujący uczelnie kształcące nauczycieli. Problemy kształcenia nauczycieli prezentował w Radzie Głównej Szkolnictwa Wyższego, będąc w niej reprezentantem uczelni pedagogicznych i pełniąc funkcję przewodniczącego Sekcji Przedmiotów Pedagogicznych. Uczestniczył i uczestniczy twórczo w konferencjach poświęconych tej problematyce, opublikował szereg dotyczących jej artykułów.

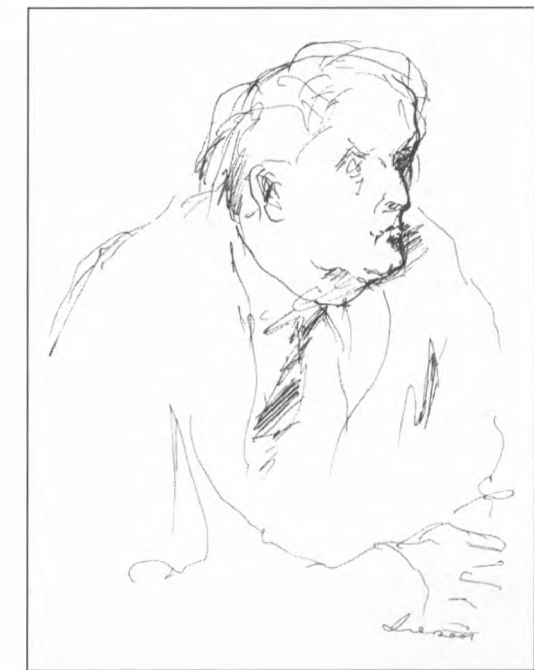
Należy Profesor do niezbyt liczного grona wielkich, twórczych matematyków żywo zainteresowanych rozwojem dydaktyki matematyki jako subdyscypliny nauk matematycznych, zaangażowanych w tworzenie warunków sprzyjających wzrostowi liczbowemu, ale przede wszystkim merytorycznemu kadry naukowej z tej dyscypliny. Prowadził na Studium Doktoranckim Dydaktyki Matematyki w naszej uczelni seminarium doktoranckie poświęcone dydaktyce matematyki w uczelniach wyższych, wypromował 4 doktorów nauk matematycznych z tego zakresu. Aktywnie wpływał na precyzowanie wymogów pod adresem rozpraw doktorskich z dydaktyki matematyki, umożliwiających nadawanie przez Radę Wydziału stopnia doktora nauk matematycznych. Jest jednym z inicjatorów i gorącym rzecznikiem — nie zrealizowanego niestety — pomysłu powołania ogólnopolskiego organu uprawnionego do przeprowadzania przewodów habilitacyjnych z dydaktyki matematyki, jako subdyscypliny nauk matematycznych. O realizacji tego pomysłu zabiegał w Mini-

sterstwie i Radzie Głównej Szkolnictwa Wyższego. Opowiadał się za powołaniem ogólnopolskiego czasopisma publikującego prace naukowe z dydaktyki matematyki. Pomysł takiego czasopisma pochodzący od grona dydaktyków matematyki z prof. Krygowską na czele został zrealizowany w formie V serii Roczników Polskiego Towarzystwa Matematycznego o nazwie „Dydaktyka Matematyki”. Z redakcją tego rocznika Profesor jest związany od momentu jego powstania (w roku 1982). Był członkiem Komitetu Redakcyjnego w roku 1982, a następnie od roku 1992 do chwili obecnej. W latach 1982–1989 pełnił funkcję zastępcy redaktora naczelnego, a w latach 1990–1992 redaktora naczelnego.

Uważny czytelnik spisu publikacji Profesora zwróci uwagę na to, że wśród 204 pozycji ponad 40 poświęconych jest teoretycznym problemom kształcenia nauczycieli, bądź wyjaśnieniu i popularyzacji zagadnień istotnych dla powszechnego nauczania matematyki. Jest to znaczące świadectwo pasji nauczycielskiej i działań Profesora Moszniera, nauczyciela nauczycieli, na rzecz dobrego ich przygotowania do twórczej współpracy z kształconą młodzieżą.

W swej uczelni pełnił m.in. funkcje: dziekana Wydziału Matematyczno-Fizyczno-Technicznego (1965–1968) i dyrektora Instytutu Matematyki (1975–1981 i 1984–1987). Przez dwie kadencje był rektorem Uczelni: od 1971 do 1975 i w trudnym okresie 1981–1983. Podczas obchodów 50-lecia Uczelni w r. 1996 został zaliczony w poczet jej doktorów honorowych.

Za szczególne zasługi w służbie publicznej oraz wybitną twórczość naukową Profesor Zenon Moszner otrzymał kilkakrotnie Nagrodę Ministra Edukacji Narodowej oraz został uhonorowany m.in. Krzyżem Kawa-



Rys. Lucjan Orzech

larskim Orderu Odrodzenia Polski, Krzyżem Komandorskim Orderu Odrodzenia Polski oraz ostatnio — Krzyżem Komandorskim z Gwiazdą Orderu Odrodzenia Polski.

Rektor Akademii Pedagogicznej, prof. dr hab. Michał Śliwa, składając na sesji jubileuszowej wyrazy wdzięczności i uznania dla Profesora Zenona Moszniera jako uczonego, pedagoga i organizatora życia akademickiego, podkreślił, że Jubilat był i jest wielkim autorytetem moralnym, człowiekiem niezwyklej łagodności, tworzącym wspaniałą atmosferę pracy,ładu i porządku.

Marianna Ciosek

Opracowano na podstawie artykułów z czasopisma „Dydaktyka Matematyki” 22 (2000): Bogdan Choczewski *Sylwetka Profesora*, Marianna Ciosek *Opis sesji jubileuszowej*, Stanisław Serafin *O działalności Profesora Zenona Moszniera jako nauczyciela*.

Kazimierz Gajda

Ad multos annos

Siedemdziesiąta rocznica urodzin i czterdziestopięciolecie pracy naukowej to podwójnie piękny jubileusz, który święcił niedawno prof. zw. dr hab. Józef Zbigniew Bialek. Od początku swej działalności związany z naszą uczelnią, jej też — najpierw Państwowej Wyższej Szkole Pedagogicznej, następnie Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej, a od dwóch lat krakowskiej Akademii Pedagogicznej — jest wierny i nadal owocnie pracuje w Instytucie Filologii Polskiej

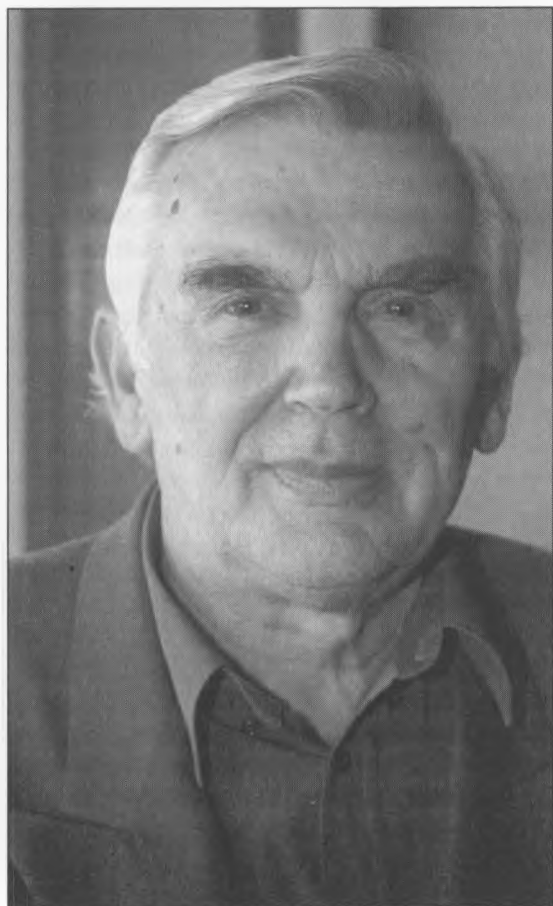
Sądeczanin, urodzony 21 maja 1930 roku we wsi Zbyszycze, po ukończeniu nowosądeckiego Gimnazjum i Liceum im. Króla Bolesława Chrobrego studiował w latach 1950–1953 polonistykę w krakowskiej PWSP. Otrzymał dyplom pierwszego stopnia,

w latach 1953–1955 kształcił się dalej na Uniwersytecie Jagiellońskim, gdzie na podstawie pracy o twórczości literackiej Stefana Witwickiego uzyskał w 1955 roku magisterium pod kierunkiem prof. Juliusza Kleinera i prof. Wacława Kubackiego. Jesienią 1954 roku, jeszcze przed ukończeniem studiów, dostał etat asystenta Katedry Historii Literatury Polskiej w WSP, a potem starszego asystenta.

W kręgu zainteresowań badawczych Profesora znalazły się głównie dwie dziedziny: proza i krytyka literacka okresu międzywojennego oraz literatura dla dzieci i młodzieży.

Po debiucie naukowym w 1955 roku i wydrukowaniu licznych artykułów w „Głosie Nauczycielskim”, „Ruchu Literackim”, „Pamiętniku Literackim”, „Roczniku Naukowo-Dydaktycznym WSP” obronił w styczniu 1962 roku na Wydziale Filologiczno-Historycznym WSP pracę doktorską przygotowaną pod kierunkiem prof. Kazimierza Wyki. Jej przedmiotem była *Działalność krytycznoliteracka Ludwika Frydego na tle dyskusji o literaturze i krytyce w latach 1929–1939*. Odkrywcze spostrzeżenia dotyczące języka przekazów krytycznych przyczyniły się do szybkiego wydania dysertacji pt. *Ludwik Fryde jako krytyk literacki* (1962).

Spełniając obowiązki adiunkta, opublikował książkę *Poglądy krytycznoliterackie Ka-*



Profesor Zbigniew Bialek

rola Wiktora Zawodzińskiego (1969), której maszynopis stał się podstawą habilitacji w grudniu 1968 roku na Wydziale Filologiczno-Historycznym WSP. Recenzentami byli: prof. Wincenty Danek, doc. dr hab. Jan Kulpa, prof. Jan Nowakowski, prof. Kazimierz Wyka. Podobnie jak doktorat, również i ta rozprawa weszła do kanonu studiów nad historią krytyki literackiej.

Ze stopniem doktora habilitowanego w specjalności literaturoznawczej Profesor awansował na stanowisko docenta w lipcu 1969 roku. Dziewięć lat później zdobył tytuł profesora nadzwyczajnego. Jego naukowy i dydaktyczny dorobek opiniowali: prof. Jerzy Cieślowski, prof. Jan Nowakowski, prof. Tomasz Weiss. Wysoko ocenili erudycję, roważną analizę, obiektywizm właściwy dla badacza pism Fryderyka, Zawodzińskiego, autora szkiców *Z działalności krytyczno-literackiej Ignacego Fika* (1961), *Krytyka literacka i tendencje rozwojowe prozy lat 1918–1939* (1968) oraz wielu innych publikacji, w tym na temat literatury dziecięcej i młodzieżowej. Profesorem zwyczajnym został mianowany w 1994 roku.

Właśnie refleksja nad literaturą dla młodego czytelnika, wcześniej potwierdzona tekstem *Drogi życia i twórczości Haliny Górskiej* (1958), stała się w drugim okresie pracy nauczycielskiej Profesora naprawdę pasją naukową. Początkowo dwukierunkowe zainteresowania literaturoznawcze — z jednej strony Fryderyka, z drugiej Górska — od końca lat sześćdziesiątych przeważnie skupiały się na twórczości dla dzieci. Systematyczne badania tego działu piśmiennictwa miały w Polsce niedługą tradycję. Prekursorskie więc pod względem zastosowanej metody były studia Profesora, takie jak *Literatura dziecięca okresu międzywojennego na tle ówczesnych kierunków pedagogicznych* (1962), *Janiny Poraźńskiej poezja dla*

dzieci (1963), *Elementy nowatorskie we współczesnej prozie dla dzieci i młodzieży* (1972), *Jak kochać dziecko, czyli o pisarstwie Janusza Korczaka* (1975). Gruntowne wykształcenie historycznoliterackie, świadomość pedagogiczna oraz psychologiczna pozwoliły wziąć pod uwagę różnorodne uwarunkowania twórczości dla młodego odbiorcy, wyjaśnić jej procesy rozwojowe, wskazać przenikanie się tradycji i nowoczesności. Trafne wartościowanie analizowanych dzieł — uwydatniali to recenzenci dorobku Profesora — uwzględniało zarówno aspekt wychowawczy, jak i estetyczny. Syntezą osiągnięć naukowych w tym zakresie stały się dwie książki: *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918–1939. Zarys monograficzny. Materiały* (1979, 1987) oraz *Przymierze z dzieckiem. Studia i szkice o literaturze dla dzieci* (1994).

W obszernej bibliografii* prac Profesora znajdują się ponadto: współredagowane przezeń prace zbiorowe, np. *Literatura dla dzieci i młodzieży. Teoria i krytyka. Wybór tekstów* (1978), *Maria Konopnicka. W siedemdziesięciopięciolate zgonu* (1987), *Maria Kownacka. W setną rocznicę urodzin. Materiały z sesji* (1994), *Maria Konopnicka. Nowe studia i szkice* (1995); artykuły o czasopismach dwudziestolecia międzywojennego w *Obrazie literatury polskiej XIX i XX wieku. Literatura polska w okresie międzywojennym* (1979); łącznie około stu haseł w *Polskim słowniku biograficznym* (1970–1993), *Małym słowniku pisarzy polskich* (1981), *Nowym słowniku literatury dla dzieci i młodzieży. Pisarze. Książki. Serie. Ilustratorzy. Przegląd bibliograficzny* (1979, 1984); wybór i opracowanie Konopnickiej *Utworów dla dzieci* (1988) oraz prozy Zofii Żurakowskiej *Roman i dziewiętnastu i inne utwory* (1989); posłowania, wstępy, recenzje itp.

Jako niepodważalny autorytet w znajomości literatury dziecięco-młodzieżowej,

był Profesor współinicjatorem i w latach 1987–1995 redaktorem naukowym serii Biblioteka Dzieci i Młodzieży w Wydawnictwie „Śląsk”. Współpracował ściśle z Krakowskim Oddziałem Polskiej Akademii Nauk: należał do komitetu redakcyjnego „Rocznika Komisji Historycznoliterackiej”, w tym samym okresie (1978–1980) był zastępcą przewodniczącego tejże Komisji, a przez kilka kadencji jej sekretarzem. W połowie lat osiemdziesiątych należał do Komitetu Nauk o Literaturze Polskiej PAN, zasiadał w radzie redakcyjnej „Polonistyki”. W okresie 1984–1990 uczestniczył w pracach Komisji Nagród Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Ministra Edukacji Narodowej.

Większą część pracowitego życia poświęcił Profesor macierzystej Uczelni. W latach 1969–1972 był prodziekanem Wydziału Filologiczno-Historycznego, a następnie dziekanem, już Wydziału Humanistycznego, w latach 1972–1981. Jednocześnie od 1978 do 1994 roku pełnił (z przerwą 1987–1990) funkcję dyrektora Instytutu Filologii Polskiej oraz kierownika Zakładu Literatury Polskiej. Sprawował więc pieczę nad Instytutem najdłużej w jego dziejach, w dobrej małej stabilizacji — i burzliwych

lat osiemdziesiątych, godnie i z troską o zachowanie serdecznych więzi między ludźmi.

Profesor wypromował kilku doktorów, recenzował bardzo dużo rozpraw doktorskich i habilitacyjnych, wielokrotnie charakteryzował dorobek naukowy osób ubiegających się o nadanie tytułu profesora, opiniował do druku dzieła indywidualne i zbiorowe. Na seminariach prowadzonych przez Niego powstało niemal tysiąc prac dyplomowych i magisterskich. Przyszłych absolwentów polonistyki oraz nauczania początkowego pozyskał nie tylko wiedzą i doświadczeniem w kształceniu akademickim, ale także prostolinijną życzliwością. Takim zresztą — bez cienia zarozumiałości, a z przyjacielską radą — pozostał również wobec współpracowników. Głębokie poczucie sprawiedliwości, świetna pamięć (rzeczy mądrych i dobrych) zjednują Profesorowi uznanie oraz sympatię wszystkich, którzy w Akademii Pedagogicznej z Nim się spotykają; wśród nich jest i piszący te słowa.

Kazimierz Gajda

* Sporządziła ją dr Bożena Pietrzyk w książce pamiątkowej *Sezanie, otwórz się! Z nowszych badań nad literaturą dla dzieci i młodzieży w Polsce i za granicą* (pod red. A. Baluch i K. Gajdy), która właśnie ukazała się drukiem.

Klio i skrzydła motyla

Jubileusz Profesora Stanisława Grzybowskiego

Jakiś czas temu Profesor Stanisław Grzybowski przywołał z pamięci fragment genialnego jego zdaniem zbioru *Słówka Tadeusza Boya-Żeleńskiego*, chcąc zgrabnie i z humorem skomentować ochoczą krzątaninę współpracowników wokół uroczystości jego siedemdziesiątych urodzin. Widać było wyraźnie, że nie spieszo Mu do roli Jubilata. Ironia wszakże na nic się zdała, bo cóż ona znaczy wobec determinacji przyjaciół! 22 maja 2001 roku Pan Profesor stawić musiał czoła „licznemu zastępowi publiczności”, fanfantom i peanom. W sali senackiej Akademii Pedagogicznej w Krakowie odbyła się wzruszająca uroczystość. Obok rektora naszej uczelni prof. Michała Śliwy oraz pełniącego obowiązki gospodarza ceremonii, dyrektora Instytutu Historii prof. Ludwika Mroczy, na jubileuszu pojawiło się wielu innych szacownych gości, wśród nich profesorowie Antoni Mączak, Henryk Samsonowicz, Ryszard Lów, Stanisław Płaza i Wacław Urban. Właśnie obecność starych przyjaciół była powodem ciepłej atmosfery i licznych wzruszeń.

Część oficjalną otworzył prof. Feliks Kuryk, przedstawiając sylwetkę i dorobek naukowy Jubilata. Mowy pochwalne, połączone z życzeniami i wspomnieniami razem spędzonego czasu wygłosili również inni — rektor AP prof. Michał Śliwa, warszawscy przyjaciele Stanisława Grzybowskiego: profesorowie Antoni Mączak i Henryk Samsonowicz, a także dziekan Wydziału Humanistycznego AP prof. Tadeusz Budrewicz, który, jak przystało na polonistę, pean swój



Fot. Marian Pasternak

Stanisław Grzybowski

Prolog

*Listopad w Portugalii
pachnie deszczem
czas się wali
mgłą wypełnia się przestrzeń kolorowa
blednie
ziębnie
na kafelki się drobne rozpada
i znowu
przypominać zaczyna biały deseń
sosnowego Atlantyku
chmur pomorskich
jakże stąd daleko do Polski*

okrasiał stosownym wierszem. Prof. Henryk Gmiterek złożył na ręce Jubilata list gratulacyjny od dyrektora Instytutu Historii Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, prof. Jana Lewandowskiego. Były telegramy z życzeniami oraz okolicznościowe przemówienia uczniów i studentów Profesora. Na koniec wystąpił sam Jubilat. Mówił zaskakująco krótko, co wszyscy dobrze Go znający tłumaczyli wzruszeniem i tremą.

Jubileusz był także okazją do wręczenia Profesorowi szczególnego prezentu — zbioru studiów o szerokiej problematyce dotyczącej dziejów kultury i polityki europejskiej, zatytułowanego *Podróże po historii*, ze wstępem i pod redakcją Franciszka Leśniaka. Na książkę składają się 32 artykuły współpracowników, przyjaciół i uczniów Jubilata, włączone do pięciu odrębnych części tomu: *Monarchie i monarchowie*, *Ideologie*, *Peregrynacje*, *Rodzina* oraz *Makro i Mikrohistorie*.

Nie sposób w tak krótkiej formie, jak to sprawozdanie, scharakteryzować w pełni osiągnięć Profesora Stanisława Grzybowskiego; sama tylko rozległość terytorialna jego historycznych i literackich zainteresowań przyprawia o zawrót głowy. Nowożytne (i nie tylko) dzieje Wysp Brytyjskich, Nowego Świata, Francji, Italii oraz szlacheckiej Rzeczypospolitej z pewnością nie wyczerpują jeszcze obszaru jego poszukiwań badawczych. Ich efektem jest 18 doskonale



napisanych, autorskich książek (w kilku dalszych Profesor wystąpił jako współautor), a także ponad 150 naukowych artykułów i recenzji. To dzięki pracom Stanisława Grzybowskiego postacie Henryka Walezego, Elżbiety I Wielkiej, czy Jana Zamoyskiego są nam dziś bliższe, niż kiedykolwiek wcześniej. Dzięki jego m.in. książkom, lepiej dziś rozumiemy przeszłość odległych i egzotycznych, bądź co bądź, wyżyn i gór Szkocji, łąk Irlandii i amerykańskich puszczy. Każdy, kto zetknął się z pisarstwem Pana Profesora, dostrzega po czasie, że Klio — Muza helikońska, opiekunka i symbol historii, wygląda jakoś inaczej; rozpostarte skrzydła Psyche, w które jest przystrojona, nadają jej bliższy nam, ludzki wymiar.

Paweł Konieczny



Fot. Marian Pasternak

Byję, byjesz, byje — czyli normatywna forma języka

Rozwój naszej ukochanej polszczyzny nie skąpił nam ostatnio zaskakujących doświadczeń. Pamiętamy jeszcze dobrze czasy, gdy w sklepie, pragnąc zakupić „tą kielbasę na pięćdziesiąt tysięcy” (oczywiście z hiperdokładną wymową „ęćdz”) dowiadaliśmy się, że „w tym temacie należy póki co rozwinąć w obecnym okresie czasu skuteczną akcję, bo w miesiącu styczniu kielbasy za wyjątkiem importowanych podróżeją”. Dziś pewne realia uległy zmianie — choć „za wyjątkiem”, „okres czasu” i „miesiąc styczeń” trzymają się twardo, wszystko to jednak dzieje się w „mini-” czy „hipermarkecie”. Gdy zaś pragnąc na chwilę odetchnąć inną polszczyzną udajemy się na zebranie zwane — z niejasnych powodów — naukowym, słuchamy tam o „teleologii sukcesji paradygmatów”, o „morfologicznych zmiennych korelatów substancjonalnych prakseologicznie skorelowanych w syndromie” czy o „przepływach merytorycznych antropresji”. Wszystkie te autentyczne, skrupulatnie w ostatnich latach zanotowane przykłady, niemałą radość sprawiłyby mojemu ukochanemu autorowi, księdzu Chmielowskiemu, który pierwszy chyba we wstępie do *Nowych Aten* wyraził życzenie „aby ta Polska Xięga nie od Polszczyzny skąpej w słowa wyboryczne ile scientyficzne, przynajmniej a Latinitate miała okrasę”.

Chciałoby się zapytać, „a gdzie humaniści, literaci, poloniści?” Pytanie to nie tylko retoryczne. Wśród literatów najliczniejsi się zdają ci, co korzystają z nowej swobody wypowiedzi nie tyle wyrażając zakazane dotąd idee, co używając zakazanych dotąd słów. Wśród polonistów natomiast najwięcej hałasu

robią tropiciele wyjątków, które należy potępić i odrzucić w imię świętości normy językowej. Tego rodzaju norma nie jest bynajmniej nową, lecz jej rodowód polityczny jest oczywisty. To kardynał Richelieu, grafoman z ambicjami, pierwszy spostrzegł, że podporządkowanie kultury, to przede wszystkim podporządkowanie języka. Stworzył Akademię Francuską, której podstawowym celem było uporządkowanie i zunifikowanie francuskich norm językowych. Tak położył podwaliny pod normatywną teorię języka, która nakazuje jego podstawową funkcję — porozumiewania się ludzi między sobą — zastąpić inną: wzorca posłuszeństwa regułom, tak pożytecznego przy sprawowaniu władzy. Odtąd to nie „język giętki” miał wyrazić „wszystko co pomyśli głowa” ale raczej język drętwy miał pokazać głowie, co jej myśleć wolno. Nie przypadkiem więc i u nas w okresie panowania czerwonych kardynałów kryterium poprawności językowej stanowiła zgodność z regułami a odstępstwo od nich, choćby uzasadnione wiekową tradycją — może właśnie dlatego, że uzasadnione narodową tradycją — było potępione. Cóż z tego, że przez wieki mówiono „studiuję na uniwersytecie” a nie „w”, coś z tego, że mieszkaniec miasta Moskwy był „Moskwiczanie” a poddany cara Moskwy „Moskalem” skoro kazano nam pisać i mówić „Moskwianin” i „Rosjanin”, coś z tego, że po polsku przyjęła się forma „unikalny” skoro znalazł się besserwiser forsujący formę „unikatowy”? Nieświadomi (czy zawsze?) naśladowcy pewnego pana, który mawiał, że dość objaśniania świata, czas go zmieniać, wychowania za czasów kultu innego Wielkiego Języko-

znawcy, zmieniali więc z zapamiętany język, którego objaśnić i zrozumieć nie potrafi — bo nie rozumieli jego historii, żyjącej właśnie w wyjątkach i odstępstwach od reguł. Aż dziw, że dotąd nam wolno mówić „jestem, jesteście”. Przecież prawidłową odmianą od „być” powinno się stać „byję, byjesz, byje”.

Parę przykładów z konkretnych dziedzin. Szczególnie więc zgnęcano się nad geografią. Fundowano więc nam różne „Kampucze”, „Kirgistan”, „Tajlandie”, „Mołdowy”, że już o oficjalnej nazwie Ceylonu nie wspomnę, bo tekst mogą czytać panie, a ja takich słów przy paniach nie używam. Oczywiście część winy spoczywa tu i na ustępstwach wobec pełnych kompleksów przedstawicieli pewnych państw i nie jest to rzecz nowa: już niejaki Mussolini walczył ze wstrętną nazwą „Włochy”, żądając by mówiono i pisano tylko „Italia”. Nie wydało mi się jednak aby ideowym — a często i politycznym — następcom Benita należało w tej mierze ustępować. Bądźmy jednak sprawiedliwi: włodarze naszych losów nie są lepsi. To dzięki nim mamy „Małopolskę” bez Lublina, Sandomierza, Żywca i Częstochowy — bo Żywiec i Częstochowa są na Śląsku pozbawionym za to Wrocławia i Opola, to dzięki nim mamy województwo „kujawsko-pomorskie” bez skrawka historycznego Pomorza. Ale nie tylko przeciw tym nonsensom historyk, obrońca tradycji, musi zaprotestować. Zbrodnią dla poprawiaczy naszego języka jest również pisanie o „Puszczy Niepołomskiej”, „sejmiku proszowskim”, „powiecie kościerskim”. Nawet Kościół uległ temu trendowi, fundując sobie „diecezję drohiczyńską”, mimo że prawidłowa, historyczna, tyle mówiąca o źródłach naszego języka forma to „drohicka”.

Przypomnieć tu należy zmienną opowieść Grzymały-Siedleckiego. W rozmowie z Józefem Weyssenhoffem użył on przymiotnika „skierniewski”. „Skierniewicki” — poprawił go rozmówca. Od słowa do słowa postanowiono powołać jako autorytet służącą Grzymałę, wieśniaczkę spod Skierniewic.

„A dyć skierniewski” orzekła i Weyssenhoff skapitulował przed głosem ludu. Podobnie Ludwik Hieronim Morstin, człowiek o gołę-bim sercu, nie tylko gorąco protestował, gdy używano przy nim nowego przymiotnika „proszowicki”, ale również pięknie tłumaczył, dlaczego poprawną historycznie jest stara forma „proszowski”. Dodać trzeba, że tam gdzie weszła w użycie nowa forma, na przykład „myślenicki”, historyk widzi dowód późnego osadnictwa, z czasów, gdy już zapomniano o patrymonialnym pochodzeniu podobnych nazw miejscowych i tworzone je mechanicznie. Ale dotyczy to i innych prób ujednolicenia. Mieczysław Karaś stwierdził kiedyś autorytatywnie, że lokalna forma „w Lubniu” jest błędna i pisać należy „w Lubieniu”. Nie przypadkiem to stwierdzenie wypowiedział językoznawca partyjny. Młoda Polska otwierała nam bogaty skarbiec zamrożonych a pięknych klejnotów ludowej polszczyzny. Polska „Ludową” zwana demonstacyjnie wyrzucała je na śmietnik, zakazując nawet dzieciom w szkole mówić po kaszubsku i podhalańsku. I pomyśleć, że we Włoszech istnieje bogata literatura w wielu dialektach — sam Pier Paolo Pasolini zaczynał pisać w swej gwarze rodzinnej — że w Cambridge słyszałem jak chwalono profesora, który wykladał swym „szerokim yorkshirem”, a u nas chyba tylko ksiądz Tischner bronił ostatnio samotnie podhalańskiej tradycji językowej.

Istnieje legenda, że to nie ustrój zawinił, a spór dogmatycznych językoznawców krakowskich, z Nitschem na czele, z liberalnymi warszawskimi. Sięgnijmy do Nitscha. To on przecież w swoim czasie powiedział, że „zupełne wyzbycie się cech lokalnych, gdyby nawet było możliwe, nie byłoby pożyteczne, bo prowadziłyby do szablonu i martwoty”. To on potrafił nieraz z tolerancyjnym uśmiechem przyjąć własną nawet niezasłużoną porażkę, jak choćby w sprawie swojej ulicy: Gontyna. To on właśnie miał zrozumienie

i sentyment dla wszelkich archaizmów. Napotkawszy wkrótce po wojnie moją Matkę, po kilku zamienionych zdaniach stwierdził: „Pani to zupełnie nie jest podobna do swojego ojca”. „Dlaczego?” spytała ze smutkiem. „Nie zachowuje Pani *e* pochylonego” stwierdził profesor. Toteż powoływanie się na jego autorytet, gdy już się bronić nie może, jest wyrabianiem sobie fałszywego alibi.

Proces usztywniania kryteriów językowych ma bowiem rodowód odmienny. Zaczął się od wydawców. W latach pięćdziesiątych, pracując kilkanaście miesięcy w PAN, przyglądałem się jak Konrad Olchowicz, redaktor kompetentny i znakomity, przekładał elukubrację różnych bonzów partyjnych „z awansu” na język polski, jak uparcie starał się nadać im sens i logikę. Nie widziałem jeszcze wówczas niebezpieczeństw, które się za tym kryły. Nie dość bowiem, że nobilitowało to ludzi, którzy nigdy nie powinni byli chwycić za pióro. Więcej, ci ludzie właśnie — odtąd decydenci — kształtować mieli cały system wydawniczy, polegający na kontroli autora przez wydawcę. Wykorzystywano naturalne skłonności (sam muszę je stale zwalczać czytając prace swoich seminarzystów) do narzucania innym swojego języka i stylu. Redaktor stawał się władcą tekstu. Do woli mógł poprawiać „i” na „oraz” a „prędkie” na „szybkie”. Ale jego rolą stało się głównie wychowanie posłusznego Urzędowi autora. Oczywiście musiał sam być posłuszny. Musiał pamiętać, że Marx pisze się przez „ks”, a zamiast „przed Chrystusem” pisze się „p.n.e.” — niestety pamięta często o tym do dzisiaj. Musiał przestrzegać dziesiątków innych bzdurnych przepisów. Musiał przede wszystkim eliminować każdą dowolność. Regionalizmy, archaizmy, oboczności były wykluczone. „Szablon i martwota”, których tak obawiał się Nitsch, zapomniały powszechnie. Dozwolono, nawet popierano, odgórne wprowadzanie zmian językowych, a nawet ortograficznych, zabraniając bezprawnie pisania dużymi literami nazw za-

konów (z wyjątkiem Krzyżaków!) i nazw pochodzących od miast (uprzedzam, że jestem Krakowianinem przez duże K i każdemu, kto mnie napisze przez małe, przysługę sekundantów). Chodziło oczywiście o okazanie demonstracyjnej pogardy więziom wyznaniowym i lokalnym. Tak rodziła się nowomowa. Miała pomóc w fałszowaniu rzeczywistości, miała również wychować autorów, pokazać im, że władza ma zawsze rację a przepis jest ważniejszy od człowieka.

Część językoznawców dała się wciągnąć w pułapkę. Naturalna skłonność do przeformowania swoich „jedynie słusznych” poglądów nie pozwoliła im na zmarnowanie tej okazji. Ale byli chyba i tacy co działali świadomie, realizując politykę partii i czasem nawet przyznawali to otwarcie. Sądzę, że należał do nich między innymi Mieczysław Karaś. Jedni i drudzy dążyli do usztywnienia słowników, eliminowania oboczności językowych, potępienia regionalizmów. W epoce, gdy większość nowej inteligencji i większość decydentów politycznych pochodziła ze wsi, wydawać się to mogło paradoksem. Mało jednak było wśród nich „krzoków”, ludzi twardo wrosłych w kulturę wiejską i do niej przywiązanych. W większości były to „ptoki”, ludzie, których wieś wypuła i którzy swego pochodzenia się wstydzili. To oni właśnie forsowali „szablon i martwotę” językową, to oni swoje nieporadne próby opanowania języka ogólnego czynili motorem narzucanych z góry zmian.

To jasne, że język musi się zmieniać, choć zbyt pospieszne zmiany groźne są dla ciągłości tradycji i należy zastanowić się przed ich zalegalizowaniem. Ale w żadnym wypadku nie wolno językoznawcy zmian takich samemu wymyślać i narzucać. Zawiniła tu już częściowo ortografia z 1936 r. tworząc pewne groźne precedensy, zmieniając na przykład końcówkę przymiotników rodzaju żeńskiego i nijakiego liczby mnogiej („dobrymi” zamiast „dobremi kobietami”) wbrew ówczesnej wy-

moj. Największą zaletą tej ortografii było jednak zatwierdzenie jej dekretem prezydenta, co miało położyć kres nieustannym zmianom, bo tylko sejm mógł ją zmienić. Tak się niestety nie stało i słownik ortograficzny w Peerelu stał się obiektem kpin zrozpaczonych redaktorów, którzy wkuwając wciąż nowe przepisy mawiali, że za każdym razem autorom słownika szło o honorarium za „wydanie nowe poprawione” (5% zmian).

Torturowani przez językoznawców i decydentów politycznych redaktorzy wyżywali się na autorze i czytelniku. Autor musiał walczyć o swoje racje — albo kapitulować. W swoim czasie recenzując jedną z znakomitych książek Karola Górskiego, szczególnie wysoko oceniłem język i styl, oryginalne i niebanalne. Otrzymałem od Profesora miły list z podziękowaniem: opisał jak właśnie to, co pochwaliłem, wydawcy jego tępil, jakie boje, nie zawsze zwycięskie, musiał staczać w obronie swoich racji. Czytelnik nie liczył się w ogóle. Pamiętam jak pewna miła pani redaktor, której zresztą wiele zawdzięczam, zakwestionowała proponowany przeze mnie atrakcyjny tytuł książki popularnonaukowej, bo „wtedy młodzież będzie to chciała czytać”. Stanowisko podobne zresztą było jak najbardziej w duchu ustroju. Gdy Karol Estreicher zaproponował ustawienie kamiennej ławy pod Wieżą Ratuszową, zaoponował ówczesny prezydent z awansu społecznego, niejaki Waligóra: „ależ profesorze, ludzie będą chcieli siadać!” (Ława zresztą dzięki uporowi Estreichera stanęła i ludzie oczywiście siadają). A mnie samemu partyjny dyrektor PKO, na

propozycję jak usprawnić obsłużenie klientów, odpowiedział: „Mnie Partia postawiła tutaj nie po to, bym szedł na rękę każdemu leniowi, któremu się nie chce stać w ogonku!”

Ustrój się zmienił, słowniki i redaktorzy pozostali. Pozostały również nawyki — nie tylko w wydawnictwach. Gdy w poważnych czasopiśmie czytamy, że to nie autor odpowiada za błędy recenzowanej książki a redaktor, widzę, że niewiele się zmieniło. Sami jesteśmy winni: oddajemy wydawnictwu niechlujny tekst w przekonaniu, że redaktor i tak poprawi, a jak — nawet nie sprawdzamy. Inny rodzaj niechlujstwa — egzotyka werbalna — to wynik radosnej twórczości tak zwanych „specjalistów”, którzy tworzą różne słownictwa fachowe, branżowe itp. zrozumiałe tylko dla wtajemniczonych. Mniejsza o to jeśli to robią specjaliści od marginalnych dyscyplin, fakt jednak, że słownictwo naszych ustaw, niezrozumiałe dla nawet nieźle wykształconych obywateli, woła o pomstę do nieba: jakżeż w tej sytuacji można wymagać poszanowania prawa? Raz trzeba powiedzieć wyraźnie: żadna instytucja, choćby najszacowniejsza, nie ma prawa nazwać konia krową, a Częstochowy Śląskiem. Lecz fakt, że przywykliśmy do niechlujstwa językowego naszych instytucji i naszych miłośniwych władców, mniej winien nas martwić, niż fakt, że przywykliśmy do językowej urawniłowki. Bogactwem kultury jest jej różnorodność, a różnorodność niemożliwa jest bez wolności. Uwolnić zatem od dyktatury polonistów nasz język, Panie.

Stanisław Grzybowski



O pracach Senatu AP pisze Mirosław Oset

Przebieg dyskusji, którą na posiedzeniu Senatu 26 marca br. poświęcono badaniom naukowym i współpracy z zagranicą, może wskazywać, że na te tematy powiedziano już w naszej uczelni bardzo wiele. Podsumowując tę część posiedzenia — do udziału w którym rektor Michał Śliwa zaprosił dyrektorów wszystkich jednostek dydaktycznych oraz członków Senackiej Komisji ds. Nauki i Współpracy z Zagranicą — prorektor ds. nauki prof. Henryk W. Żaliński zwrócił uwagę, że koncentrowała się ona przede wszystkim na kwestiach rozwoju naukowego adiunktów. Jest to sprawa niezwykle ważna, m.in. dlatego, że od liczby uzyskanych habilitacji zależy wielkość środków finansowych, które Uczelnia otrzymuje z tytułu tzw. algorytmu. Warto może wspomnieć, że wszystkie uczelnie pedagogiczne odnotowały wzrost dotacji z tytułu rozwoju kadrowego.

Kilka zdań zatem o badaniach naukowych i sposobach ich finansowania. Obowiązujący obecnie sposób finansowania badań naukowych sprawił, że koszty z tym związane pokrywane są w całości ze środków KBN. Fundusze na badania własne mają być przeznaczone na rozwój kadry naukowej. Podstawowa dotacja dla AP nie różni się od ubiegłorocznej i wynosi 948 tys. zł. Jest ona najwyższa w grupie uczelni pedagogicznych, porównywalna z tym, co otrzymują niektóre średniej wielkości uniwersytety. Jeśli jednak uwzględnimy wskaźnik inflacji, to okaże się, że jest ona mniejsza niż w roku poprzednim. Smucić musi fakt, że należymy do nielicznych uczelni, która nie mogą się pochwalić jej wzrostem.

W ubiegłym roku otrzymaliśmy na działalność statutową dotację w wysokości 1.043,400 zł. W bieżącym — 910,900 zł, a to oznacza, że odpowiednio mniej otrzymały poszczególne wydziały. Dodajmy, że z tej dotacji finansowany jest także import czasopism naukowych, łączność komputerowa oraz współpraca z zagranicą. Środki na działalność statutową rozdzielają komisje wydziałowe. Natomiast środki na badania własne dzielone są w podkomisjach Senackiej Komisji ds. Badań, a posiedzenie plenarne

zatwierdza ich propozycje. Niestety, zdarza się nierzadko, że jakaś jednostka zamawia identyczne urządzenia, że — mówiąc innymi słowami — powtarzają się wnioski na te same tematy. W związku z tym Senacka Komisja skierowała do wszystkich jednostek stosowny apel. Ponieważ środki są niewielkie, sprawą niezwykle wagi staje się pozyskiwanie grantów indywidualnych z KBN. Średnia krajowa pozytywnie załatwionych wniosków z KBN wynosi 30%. Im więcej wniosków, tym większa szansa finansowego wzmocnienia badań. Obecnie realizowanych jest 10 grantów. Złożono natomiast 31 wniosków. Szansą na przyszłość są granty międzynarodowe. Komisja Unii Europejskiej przeznaczyła na ten cel w najbliższych 4 latach 15 mld Euro.

Innych możliwości ich zdobywania szukać trzeba w różnego rodzaju fundacjach, stowarzyszeniach czy funduszach stypendialnych. Szczegółową informacją o tych możliwościach dysponuje Dział Nauki i Współpracy z Zagranicą.

Słowo o współpracy naukowej i dydaktycznej z zagranicą. Aktualnie realizujemy umowy o współpracy z 18 uczelniami. Uczestniczy w tym — w większym lub mniejszym stopniu — właściwie każda z jednostek dydaktycznych Uczelni. Są tego widoczne efekty w postaci wspólnych publikacji, konferencji naukowych itp. Korzystając z okazji chciałbym zaapelować, by zgłaszano wszystkie przyjazdy gości z zagranicy, a także informowano o badawczych wyjazdach naszych pracowników.

KBN przygotowuje nowe zasady rozdziału środków na badania naukowe. Opracowywana jest w związku z tym koncepcja oceny (co 4 lata) działalności badawczej, przy zastosowaniu kategorii jednostek w skali 1–5, z procentowym rozdziałem środków na poszczególne pozycje. Jedną z propozycji zakłada, że nie premiuje się publikacji uczelnianych, chyba że mają charakter ponadlokalny. Najwyżej będą punktowane m.in. podręczniki akademickie w języku angielskim. Zwiększy się punktacja za uzyskiwanie habilitacji i tytułów profesorskich. Jednostka

będzie mogła otrzymać także dodatkowe punkty za prestiż, za ogólne wrażenie.

Rozpatrywane przez Senat wnioski o nagrody Ministra Edukacji Narodowej są praktyczną realizacją funkcji badawczych i dydaktycznych Uczelni. Rady Wydziałów zgłosiły 18 takich wniosków. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż w większości przypadków w ich merytorycznym uzasadnieniu wymienia się autorstwo książek i podręczników. Z siedmiu wniosków przedstawionych Senatowi przez Uczelnianą Komisję Nagrodową trzy były z Wydziału Humanistycznego, dwa z Pedagogicznego i po jednym z Wydziału Geograficzno-Biologicznego oraz Matematyczno-Fizyczno-Technicznego. Które z wniosków przekazanych do resortu uzyskają akceptację Ministra, dowiemy się w czasie uroczystej inauguracji nowego roku akademickiego.

Na posiedzeniu 23 kwietnia Senat jednomyślnie wyraził wolę ratyfikacji porozumienia pomiędzy KRASP i MEN. W słowie wstępnym prorektor ds. dydaktycznych, prof. Maria J. Korohoda podkreśliła, że jednym z etapów realizowanej reformy systemu edukacji w Polsce jest wprowadzenie nowego systemu egzaminacyjnego na wszystkich szczeblach kształcenia, w tym również Nowej Matury w roku 2002. System ten gwarantuje zachowanie spójności edukacji, gdyż zakłada konsekwentnie zamianę egzaminu wstępnego na egzamin końcowy, prowadzony na każdym poprzednim etapie kształcenia. Przejście między szkołą ponadgimnazjalną a uczelnią wyższą jest jednym z etapów tego systemu. Dotychczasowy egzamin maturalny — jak powszechnie wiadomo — miał niewiele wspólnego z egzaminem wstępnym na uczelni. Wdrożenie tego systemu wymaga wielu szczególnych działań. Doceniając wagę tego problemu, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich zawarła 30 września 2000 roku porozumienie z Ministrem Edukacji Narodowej. Dotyczy ono uznania matury za egzamin równoznaczny z przyjęciem na studia, począwszy od roku 2002/2003, jednak z założeń, że konieczny może się okazać okres przejściowy, który powinien się zakończyć w roku 2005/2006. Porozumienie wchodzi w ży-

cie po jego ratyfikacji przez senaty uczelni i zakłada, że uczelnie w możliwie jak najszerszym zakresie będą uznawać w postępowaniu rekrutacyjnym wyniki Matury 2002.

Nowa Matura składa się z egzaminu wewnętrznego (ustnego z dwóch przedmiotów, zdawanego przed szkolną komisją egzaminacyjną i zewnętrznego — składanego przed egzaminatorami spoza szkoły), który może być przedmiotem kwalifikacji do szkoły wyższej. Jeśli uczelnie wyższe decydują się na uznanie Matury 2002 za równoznaczne z postępowaniem rekrutacyjnym, będą musiały określić — do końca kwietnia — jakie przedmioty i w jakim zakresie będą respektować. Informacje te muszą odpowiednio wcześniej dotrzeć do szkół, aby uczniowie mogli wybrać stosowne przedmioty na maturze. Większość uczelni Krakowa ma to już za sobą. Jednak żadna z nich nie zamierza uznawać Matury 2002 bez dodatkowych wymagań.

W naszej uczelni 8 kierunków uznaje wyniki Matury 2002 z określonych przedmiotów bez dodatkowych kryteriów. Są to filologie: polska, rosyjska, romańska, a także historia, biologia, geografia, wychowanie techniczne i fizyka. Dwa kierunki: j. angielski w NKJA i matematyka uznają poziom rozszerzony z przedmiotów maturalnych. Uznanie wyników matury w przypadku dwóch innych kierunków (pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna oraz edukacja artystyczna), poprzedzone zostanie testem sprawdzającym predyspozycje kandydatów. Sześć innych kierunków uznaje wyniki matury z określonych przedmiotów, ale wraz z dodatkowymi sprawdzianami.

Kolejnym, jak zwykle budzącym sporo emocji, tematem obrad kwietniowego posiedzenia Senatu było sprawozdanie z realizacji budżetu za 2000 rok i plan finansowy na 2001 rok. Przyjęte przez Senat jednomyślnie sprawozdanie zostało poprzedzone wystąpieniem biegłego rewidenta mgr. Jana Bałasa, który przedstawił analizę stanu finansowego za rok ubiegły i lata poprzednie.

Sprawozdanie finansowe, które było przedmiotem badania składa się z dwóch części: bi-

lansu za rok 2000 i rachunku wyniku za rok 2000. Aktywa obejmują majątek trwały (69% całości — 21 mln 103 tys. zł) i obrotowy (31% — 9 mln 424 tys. zł).

W 2000 roku AP osiągnęła łączny przychód w wysokości 59 mln 300 tys. zł, ponosząc koszty na poziomie 57 mln 700 tys. zł. Ta dodatnia różnica zwiększyła fundusz podstawowy, hamując tym samym — po raz pierwszy od 1996 roku — sukcesywny jego spadek.

W 1998 roku otrzymaliśmy na działalność dydaktyczną 30 mln 13 tys. zł. W roku następnym 33 mln 77 tys., a w roku 2000 — 33 mln 539 tys. Jeżeli te dotacje zwaloryzujemy wskaźnikiem inflacji, to ten — wydawałoby się — dynamiczny wzrost okaże się złudny. Jeśli więc zestawimy — w kontekście inflacji — dotacje z poszczególnych lat, to będzie można zauważyć, że w roku ubiegłym nastąpił jej spadek o 8%.

Wszystkie przychody z działalności dydaktycznej wraz z dotacjami MEN wynosiły: w 1998 roku 44 mln 400 tys. zł, w 1999 — 52 mln 17 tys., a w 2000 — 58 mln 75 tys. Duża różnica odzwierciedla wysoką dynamikę przychodów własnych. Wynika stąd, że rok 2000 jest rokiem przełomowym, w którym po raz pierwszy nastąpiła odbudowa majątku szkoły.

Na uwagę zasługuje dynamiczny wzrost liczby studentów. To spowodowało zmiany w kosztach kształcenia. Koszt wykształcenia studenta wg wartości zwaloryzowanych w kolejnych trzech latach wynosił: 3,9 tys. w 1998, 4,0 tys. w 1999 i 3,5 tys. w 2000 r.

Sytuacja AP (na 31 grudnia) jest — zdaniem mgr. J. Bałasa — korzystna pozornie. Uczelnia posiada niską stopę zadłużenia, regularnie płaci pobory i podatki i nie ma przeterminowanych zobowiązań. Do zagrożeń natomiast biegły zaliczył: pogłębiający się w każdym roku niedobór funduszu podstawowego, wzrost kosztów działalności szkoły, utratę płynności płatniczej.

Abym tym zagrożeniom zapobiec, należy dążyć przede wszystkim do odbudowy środków obrotowych, do obniżenia kosztów. Te ostatnie można podzielić na osobowe (82%) i materialne (18%). Oszczędności należy szukać — niestety — w zmniejszeniu kosztów osobowych.

Wydatki osobowe obejmują: wynagrodzenia za pracę, zlecenia, honoraria, ZUS i wszelkie inne świadczenia, jakie Uczelnia ponosi na rzecz pracownika.

W związku z będącym przedmiotem obrad sprawozdaniem za rok 2000, rektor M. Śliwa przypomniał, że zysk za ten rok wyniósł 1,6 mln zł. Z pewnością stało się to możliwe dzięki podjętym na szeroką skalę oszczędnościom. M.in. zlikwidowano kilkanaście etatów częściowych i tzw. drugich zatrudnień, zwiększono wpłaty z naszych punktów konsultacyjnych, zawieszona została działalność COMSN. Sporo uzyskaliśmy z wynajmu pomieszczeń, pokoi hotelowych (Hotel Nauczycielski podwoił swoje wpływy) i sprzedaży usług pływalni.

Z drugiej strony, brak środków powoduje, że zbyt mało inwestujemy ze środków własnych, a to prowadzi do dekapitalizacji majątku. Kwestor E. Bryła wyjaśniła, że kwota 1,6 mln złotych stanowi pozytywny wynik bilansu i uzupełni fundusz podstawowy Uczelni.

Rektor M. Śliwa poinformował, że plan na 2001 r. był dwukrotnie przedmiotem analizy Senackiej Komisji Budżetowej. Należy stwierdzić, że możliwości obniżenia kosztów już się skończyły. Inaczej mówiąc, nie ma już rezerw „prostych”. Dlatego też należy robić wszystko, aby zwiększyć dotację MEN. Szczególnie ważny staje się w tej sytuacji rozwój badań naukowych i kadry. To powinno być naszym celem na najbliższe lata.

Najlepszym rozwiązaniem byłoby, gdybyśmy mogli stworzyć rezerwę finansową 2 mln zł na koncie AP. Plan na 2001 rok został przyjęty przez Senat.

Podczas omawianego posiedzenia powołano — wzorem UJ — Senacką Komisję ds. Etyki. W dyskusji na temat konieczności istnienia takiej komisji uznano, że będzie ona miała charakter opiniodawczy i może być pomocna rektorowi w podejmowaniu pewnych rozwiązań i decyzji. W składzie nowej Komisji znaleźli się: prof. Zofia Ciesielska, prof. Stanisław Burkot, prof. Feliks Kiryk, dr Roman Malarz, dr Bożena Muchacka, prof. Bogdan Nowecki.



Prof. dr hab. Mieczysław Rozmus

**Profesor i Przyjaciół,
odszedł na zawsze 18 maja 2001 roku**

Prof. dr hab. Mieczysław Rozmus urodził się 21 września 1927 roku w Radziechowach, na Ziemi Żywieckiej, którą gorąco miłował przez całe życie. Szkołę powszechną ukończył w rodzinnej miejscowości. Dalszą naukę przerwała wojna. Jako kilkunastolatek w latach 1941–1945 został skierowany przez okupanta do przymusowej pracy fizycznej. Po zakończeniu wojny podjął naukę w Liceum Pedagogicznym w Żywcu, po ukończeniu którego i złożeniu egzaminu dojrzałości w roku 1948 przez dwa lata pracował jako nauczyciel w szkole podstawowej w Rycerze i w Rudniku. W 1950 roku rozpoczął studia biologiczne w Państwowej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie. Po uzyskaniu dyplomu studiów I stopnia w roku 1953 został skierowany do pracy w Liceum Pedagogicznym nr 2 w Krakowie, a po jego likwidacji — do IV Liceum Ogólnokształcącego. Kolejnym etapem jego pracy jako nauczyciela biologii było II Studium Nauczycielskie. Praca ta, aczkolwiek satysfakcjonująca, nie zaspokajała w pełni jego ambicji naukowych. Zainteresowania Mieczysław Rozmusa koncentrowały się wokół botaniki i genetyki, w związku z czym zdecydował się kontynuować studia magisterskie na Uniwersytecie Jagiellońskim na Wydziale Biologii i Nauk o Ziemi.

Rozprawę magisterską z genetyki obronił w 1958 roku pod kierunkiem prof. Marii Skalińskiej. W toku dalszej pracy nauczycielskiej nie zaprzestał badań naukowych, które ukierunkował na cytotaksonomię *Anthoxanthum*. Wykazanie mechanizmu dziedziczenia chromosomów dodatkowych oraz ich wpływu na morfologię i płodność roślin stanowiło podstawę Jego rozprawy doktorskiej *Badania cytogenetyczne nad biotypami Anthoxanthum alpinum L. et L. z chromosomami dodatkowymi*, której promotorem była prof. Maria Skalińska.

Po uzyskaniu stopnia doktora nauk przyrodniczych w roku 1963 na Wydziale Biologii i Nauk o Ziemi UJ podjął pracę w Instytucie Hodowli i Aklimatyzacji Roślin, gdzie nie tylko kontynuował badania naukowe w zakresie genetyki roślin zbożowych, ale zorganizował od podstaw pracownię cytogenetyczną. Studia cytoembriologiczne nad odległymi gatunkami rodzaju *Secale* oraz wyprowadzonymi przez niego mieszańcami pomiędzy nimi na poziomie di- i tetraploidalnym rzuciły światło na związki filogenetyczne w obrębie tego rodzaju. Wykorzystując te wyniki przygotował rozprawę habilitacyjną *Badania cytoembriologiczne nad gatunkami rodzicielskimi oraz mieszańcami Secale cereale L x Secale montanum Guss i Secale cereale L x Secale vavilovii Grosh form di- i tetraploidalnych*. Na podstawie tej rozprawy i dorobku naukowego habilitował się w Instytucie Biologii Stosowanej Akademii Rolniczej w Krakowie i w roku 1968 uzyskał stopień naukowy doktora habilitowanego nauk przyrodniczych w zakresie genetyki.

Równolegle prowadził badania nad mutagenезą fizyczną i chemiczną. Liczne prace poświęcone tym zagadnieniom publikował oraz referował na krajowych i międzynarodowych sympozjach.

Po uzyskaniu stanowiska docenta w 1968 roku podjął pracę w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Instytucie Biologii, gdzie mógł realizować swoje dwie pasje życiowe — badania naukowe i pracę dydaktyczną. Po kilkuletnim kierowaniu Zakładem Botaniki zorganizował od podstaw Zakład Genetyki i Cytologii, którym kierował nawet po przejściu na emeryturę 1 października 1997 roku. Zakład ten stanowił warsztat pracy badawczej i dydaktycznej dla Niego, Jego współpracowników i licznych uczniów.

Problematyka badań naukowych prowadzonych przez Profesora Rozmusa oraz Jego magistrantów i doktorantów w okresie pracy w Wyższej Szkole Pedagogicznej, to przede wszystkim kontynuacja prac nad mutagenезą. Odrębne zagadnienia, to badania wykonane na zlecenie Ministerstwa Spraw Wewnętrznych. W ich wyniku wykazano istnienie wyraźnych różnic dotyczących struktury tkankowej i morfologii ziaren pyłkowych pomiędzy badanymi taksonami. W oparciu o nie wykonano wzorce dla identyfikacji dowodów rzeczowych pochodzenia roślinnego.

W ramach problemu Rządowego PR-4 prowadził wraz ze współpracownikami badania kariologiczne i embriologiczne nad nowymi rodzajami *Triticale*. W latach osiemdziesiątych pod Jego kierunkiem podjęto prace nad wpływem różnych czynników na cykl życiowy komórek merystematycznych, wzrost oraz ontogenezę roślin. Podjęto też próbę ustalenia progu tolerancji komórek merystematycznych i sporogennych na wybrane związki chemiczne, zawarte w powietrzu oraz niektórych czynników fizycznych w tym światła laserowego. Równolegle prowadzono badania cytogenetyczne nad ustaleniem związków filogenetycznych w obrębie wybranych roślin okrytozalążkowych. Tę problematykę pod kierunkiem Profesora realizował cały zespół współpracowników wraz z magistrantami i doktorantami.

Wiele czasu poświęcał kształceniu i rozwojowi kadry nauczycielskiej i naukowej. Pod Jego kierunkiem wykonano ponad czterysta prac magisterskich i dwanaście doktorskich. Opracował liczne recenzje prac doktorskich, habilitacyjnych oraz na stopnie naukowe, jak również wiele recenzji wydawniczych, podręczników, skryptów i artykułów. W Instytucie Biologii prowadził cieszące się zainteresowaniem słuchaczy wykłady, ćwiczenia i seminaria z botaniki ogólnej, cytologii i genetyki. Był znakomitym dydaktykiem i wykładowcą. Umiał skupiać wokół siebie grono uczniów i rozwijać w nich obok zainteresowań przyrodniczych również zamiłowanie do zawodu nauczycielskiego. Tytuł naukowy profesora nauk przyrodniczych uzyskał w 1982 roku.

Jego zdolności organizacyjne doceniono powierzając Mu w Uczelni ważne funkcje administracyjne, które pełnił przez wiele lat, nieprzerwanie prowadząc prace naukowe. W latach 1972–1981 był dziekanem Wydziału Geograficzno-Biologicznego. W 1981 roku został wybrany prorektorem, a trzy lata później rektorem, którą to funkcję pełnił przez dwie kadencje w latach 1984–1990.

Przez szereg lat był członkiem Zespołu Rzeczoznawców planów i programów studiów przy Ministrze Nauki Szkolnictwa Wyższego i Techniki.

Za swą działalność naukową, dydaktyczną i organizacyjną, był wielokrotnie nagradzany resortowymi nagrodami oraz odznaczeniami, m.in. Złotym Krzyżem Zasługi, Medalem Komisji Edukacji Narodowej, Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Krzyżem Komandorskim Orderu Odrodzenia Polski.

Charakterystyka Osoby Profesora Rozmusa nie byłaby pełna, gdyby nie została uzupełniona o cechy Jego osobowości. Dla współpracowników był życzliwy, aczkolwiek wymagający. Był przyjazny ludziom, zawsze otwarty na drugiego człowieka, rozumiejący jego problemy i potrzeby, co szczególnie dawało się odczuć w Jego kontaktach ze studentami oraz pracownikami w okresie, gdy pełnił odpowiedzialne funkcje. Na co dzień pogodny i bezpośredni. I takim Go zapamiętamy na zawsze.

24 maja odbył się pogrzeb Profesora. Został pochowany na cmentarzu w Radziechowach, w swej rodzinnej Ziemi. Na zawsze żegnało Go w słoneczne popołudnie w pięknej scenarii widokowej Beskidu Żywieckiego tak przez Niego ukochanego, bardzo liczne grono ludzi — przedstawiciele Władz Uczelni, współpracownicy, uczniowie i przyjaciele.

Maria Drewniak, Andrzej Kornas

Halina Rajzer (1942–2001)

Halina Rajzer należała do osób najdłużej związanych z AP. Pracę w Uczelni rozpoczęła ponad czterdzieści lat temu, mając niespełna osiemnaście lat. W 1959 roku objęła stanowisko referenta w Studium dla Pracujących przy ul. Straszewskiego. Po rozwiązaniu Studium w 1972 r. przeszła do Dziekanatu Wydziału Geograficzno-Biologicznego, gdzie pracowała na stanowisku samodzielnej referenta. Opiekowała się słuchaczami zaocznych i podyplomowych studiów Instytutów Geografii i Biologii. Otrzymała wiele nagród i wyróżnień, m.in. Brązowy Krzyż Zasługi. W tym roku miała przejść na zasłużoną emeryturę. Będziemy ją pamiętać jako dobrego, uczciwego, borykającego się z przeciwnościami losu człowieka. Zmarła 26 marca 2001 roku.



Fot. Mieczysław Wiedławek

Islandzkie szkolnictwo wyższe

Islandia przez wiele wieków nie miała możliwości rozwinięcia swojego własnego szkolnictwa wyższego. Słabe zaludnienie i brak perspektyw rozwoju gospodarczego nie pozwalały, jeszcze w XIX wieku, na powstanie uczelni wyższej większego formatu. Istniały już wówczas w Islandii szkoły kształcące lekarzy, prawników i teologów, nie było jednak uczelni, która mogłaby stanowić centrum badań naukowych. Każdy, kto chciał zdobyć naprawdę szeroką wiedzę, wyjeżdżał na kontynent, głównie do Kopenhagi. Wraz z przyspieszeniem rozwoju gospodarczego kraju na przełomie XIX i XX wieku, pojawia się konieczność utworzenia szkoły nowego typu, takiej, która mogłaby sprostać potrzebom nowoczesnego społeczeństwa i stać się centrum intelektualnym kraju. W tym celu zostaje w 1911 roku utworzony Uniwersytet Islandzki (*Háskóli Íslands*, adres internetowy: <http://www.hi.is/HIHome.html>) z połączenia wcześniej już istniejących szkół: lekarskiej, prawniczej, teologicznej. Na pierwszy rok akademicki zapisało się wówczas 45 studentów. W tamtych latach ludność Islandii liczyła niewiele ponad 85 tysięcy. Dzisiaj, po dziewięćdziesięciu latach istnienia, Uniwersytet Islandzki ma 10 wydziałów i ponad 6 tys. studentów, w tym

wielu zagranicznych. Pomimo wciąż niewielkiej liczby ludności, Islandia chce rozwijać szkolnictwo wyższe i rozszerzać kontakty z uczelniami zagranicznymi. Pragnie być postrzegana jako kraj nowoczesny, dynamicznie się rozwijający, inwestujący w nowe techniki informacyjne i edukację. Z tego powodu dyskusja na temat szkolnictwa wyższego jest wciąż obecna w islandzkich mediach, a nowe kierunki studiów mają być odpowiedzią na nowe zainteresowania Islandczyków tym co dzieje się w świecie edukacji szkolnej — i to na każdym jej szczeblu.

Obecnie istniejące islandzkie szkoły wyższe można podzielić na dwa typy: szkoły typu uniwersyteckiego i typu college. Do pierwszych możemy zaliczyć: *Háskóli Íslands* (Uniwersytet Islandzki), *Kennaraháskóli Íslands* (Islandzki Uniwersytet Pedagogiczny) i *Háskólinn á Akureyri* (Uniwersytet w Akureyri). Szkoły typu college to: *Tékniskóli Íslands* (Islandzka Szkoła Techniczna i Inżynierska), *Tónlistarskólinn í Reykjavík* (Szkoła Muzyczna w Reykjavíku), *Listaháskóli Íslands* (Islandzka Akademia Sztuki), *Háskólinn í Reykjavík* (Uniwersytet w Reykjavíku), *Samvinnuháskólinn Bifröst* (Islandzka Szkoła Biznesu i Administracji w Bifröst) oraz *Landbúnaðarháskólinn á Hvanneyri* (Wyższa Szkoła Rolnicza w Hvanneyri).

Powstały na początku XX wieku Uniwersytet Islandzki nie jest więc już jedyną szkołą wyższą działającą w Islandii. Bez wątpienia jest to uczelnia najważniejsza, o największym prestiżu oraz szerokich kontaktach międzynarodowych. Z tego też względu o przyjęcie w jej mury stara się coraz więcej studentów z zagranicy. Już dzisiaj stanowią oni około 7% wszystkich studiujących.



Budynek główny Uniwersytetu Islandzkiego

W ostatnich latach pojawia się również tendencja do poszerzania oferty studiów i przekształcania dotychczasowych dwuletnich szkół na trzyletnie, z uprawnieniami do nadawania tytułu licencjata. Odnosi się to głównie do szkół wyższych typu college.

Sporo dyskusji i nieporozumień pojawiło się w ostatnim roku w związku ze zmianą nazwy jednej z uczelni w stolicy. Dawniejsza Szkoła Biznesu i Informatyki została przemianowana na Uniwersytet Reykjavíku lub —jak to brzmi w dosłownym tłumaczeniu — Uniwersytet w Reykjavíku (*Háskólinn í Reykjavík*). Zmiana nazwy spotkała się z burzliwą krytyką środowisk skupionych wokół Uniwersytetu Islandzkiego, które uważają takie postępowanie za niedopuszczalne, szczególnie, iż może to wywołać wiele nieporozumień wśród niezorientowanych w islandzkich realiach cudzoziemców. Wielu z nich może mylić te dwie uczelnie. Protest „starego” Uniwersytetu nie został uwzględniony i nowo nadana nazwa pozostała. W języku islandzkim nie ma rozbudowanego nazewnictwa z zakresu szkolnictwa wyższego. Wszystkie wyższe szkoły to *háskóli*, czyli szkoła wyższa, a łacińskie *universitas* nie zostało przyjęte, stosuje się je natomiast w angielskich tłumaczeniach i stąd całe to nieporozumienie wokół obu wymienionych uczelni.

Ważną dla kraju uczelnią jest również Uniwersytet Pedagogiczny (*Kennaraháskóli*), powstały w 1998 roku, z połączenia kilku wcześniej istniejących szkół pomaturalnych i studiów nauczycielskich. Pomimo „młodego wieku” szybko stał się on ważnym, chociaż nie jedynym ośrodkiem kształcącym nauczycieli dla kraju.

Aby wyrównać szanse tych, którzy mieszkają w północnej części wyspy, powołano przed kilkoma laty Uniwersytet w Akureyri, miasteczku liczącym około 15 tys. mieszkańców. Uniwersytet ten należy do mniejszych uczelni, ma za to dobrze zaopatrzoną bibliotekę, a także nowoczesną bazę kompu-

terową, która umożliwia studentom kontakt z wieloma innymi uczelniami na całym świecie. Dzięki szerokim kontaktom z lokalnymi zakładami pracy oraz innymi placówkami oświatowymi na niższym szczeblu, Uniwersytet Akureyri odgrywa ogromną rolę w aktywizacji życia gospodarczego i kulturalnego regionu.

Podstawową zasadą określającą charakter islandzkiego szkolnictwa wyższego jest zasada otwartości i ogólnej dostępności wykształcenia. Nie ma limitu wieku ani (w większości przypadków) egzaminów wstępnych. Każdy, kto zdał maturę, ma prawo wstępu na wyższą uczelnię. W zależności od typu szkoły wymaga się różnych przedmiotów na świadectwie maturalnym, czasami przeprowadza się też z przyszłym studentem rozmowę kwalifikacyjną; często też jako warunek stawia się dobrą znajomość języka angielskiego i jednego z języków nordyckich. Głównie jednak to przyszły student sam decyduje, na jaki kierunek się zapisać, a sprawdzianem jego możliwości jest bardzo często pierwsza sesja egzaminacyjna, która na takich kierunkach uniwersyteckich jak prawo czy medycyna pełni rolę egzaminów wstępnych.

Studia na uczelniach islandzkich i w wielu szkołach średnich funkcjonują w systemie punktowym. Oznacza to, że każdy przedmiot ma określoną wartość punktową, w zależności od ilości godzin przeznaczonych na ćwiczenia i wykłady. Rok akademicki składa się z dwóch semestrów: jesiennego i wiosennego. Przyjmuje się wartość 30-punktową jako równoważnik jednego roku akademickiego, co odpowiada od 40 do 60 godzin pracy w tygodniu, w tym około 15–20 godzin zajęć na uczelni. Obok islandzkiego systemu punktacji, na wielu kierunkach funkcjonuje system ECTS (*European Community Course Credit Transfer System*). Dzięki temu zarówno studenci, jak i wykładowcy mogą bez przeszkód korzystać z szansy, jaką daje międzynarodowa wymiana w zakresie kształcenia na poziomie szkoły

wyższej i kontynuować studia na wielu europejskich uczelniach.

Rozpoczynając studia w Islandii możemy zakończyć naszą edukację po trzech latach — uzyskujemy wtedy tytuł licencjata. Mamy też prawo do przerwania studiów, a nasz pracodawca powinien wziąć pod uwagę wszystkie kursy, jakie nam się udało zaliczyć w trakcie trwania nauki, jeśli oczywiście mają one jakiś związek z naszą pracą. Gdy mamy dobre oceny — i chęci — po uzyskaniu licencjatu możemy ubiegać się o przyjęcie na dwuletnie studia magisterskie. Obecnie na Uniwersytecie Islandzkim można otrzymać tytuł licencjacki na 57 kierunkach, zaś magisterski na 55. Ponadto uczelnia oferuje również studia doktoranckie w 7 dziedzinach. Jak na najważniejszą w kraju uczelnię przystało, liczba oferowanych studentom wykładów zwiększa się z roku na rok i dzisiaj oferta jest już bardzo bogata, a studenci mogą wybierać spośród 1100 kursów, na studiach licencjackich, magisterskich i doktoranckich.

Na uczelniach typu uniwersyteckiego, na większości kierunków student ma dużą swobodę wyboru i samodzielnego decydowania, na jakie zajęcia będzie uczęszczał w danym roku akademickim. Na każdym kierunku obowiązuje pensum wykładów podstawowych, które każdy zaliczyć powinien, pozostałe są do wyboru, w zależności od zainteresowań studiującego. Nie ma żadnych problemów z zaliczaniem kursów na różnych kierunkach, jeśli robimy to w ramach jednego wydziału. Możemy też nasze 90 punktów, które musimy uzyskać do tytułu licencjata, podzielić na dwa kierunki. Jeden z nich będzie naszym głównym i na nim powinniśmy zdobyć punktów 60, pozostałe natomiast 30 możemy zaliczać na innym, dodatkowym kierunku, oczywiście w ramach tego samego wydziału.

Na uczelniach islandzkich, jak na każdym poziomie edukacji szkolnej, obowiązuje skala ocen od 0 do 10. Egzaminy są w większości przypadków pisemne, a nazwisko studenta

zakodowane. Ten sposób egzaminowania ma przyczynić się do bardziej sprawiedliwej oceny. Studenci islandzcy nie posiadają indeksów, tę rolę spełniają komputery. Student nie zbiera też zaliczeń, aby być dopuszczonym do sesji. W wielu przypadkach obowiązkowa jest obecność na ćwiczeniach i wówczas może ona być podstawą dopuszczenia do egzaminu.

Na uczelniach państwowych, a taką jest Uniwersytet Islandzki, nauka jest w zasadzie bezpłatna. Każdy jednak, zapisując się na kolejny rok akademicki, musi wpłacić około 250 dolarów na poczet różnych kosztów „administracyjnych” ponoszonych przez uczelnię. Część tej kwoty trafia później do związków i stowarzyszeń studenckich.

Nie istnieje w Islandii system stypendialny, a tylko w przypadku kontynuowania studiów za granicą można ubiegać się o stypendium w ramach jednego z wielu programów wymiany międzynarodowej, takich jak np.: ERASMUS, SOKRATES, NORDplus. Rozbudowany jest natomiast system pożyczek studenckich. Wysokość pożyczki zależy od sytuacji materialnej i rodzinnej studenta (lecz nie od sytuacji materialnej jego rodziców — bowiem w Islandii student nie jest uważany za osobę będącą na utrzymaniu rodziców).

Uczelnie islandzkie starają się wychodzić naprzeciw potrzebom rynku pracy. Stąd duża swoboda, jaką mają studenci w kreowaniu swojego własnego programu studiów. Jako przykład ilustrujący tego typu założenia mogą posłużyć wprowadzone przed dwoma laty tzw. praktyczne kierunki, które mają za zadanie szybkie, bo zaledwie w ciągu trzech semestrów, przygotowanie absolwenta na potrzeby aktualnego rynku pracy. Ta oferta pozwala w wielu przypadkach na kontynuację kształcenia już w ramach normalnego programu studiów. Jest też szansą dla tych, którzy z różnych względów nie mogą lub nie chcą rozpoczynać tradycyjnych studiów. Kursy te cieszą się sporym powodzeniem, głów-

nie ze względu na bardzo mocne powiązania z islandzkim rynkiem pracy, a także ze względu na wysoki poziom zajęć prowadzonych przez pracowników naukowych i dydaktycznych Uniwersytetu. Oferowane są głównie w dziedzinach takich jak: informatyka, turystyka, biznes, języki obce, tłumaczenia, handel zagraniczny, ekonomia i edukacja.

Islandzkie szkoły wyższe chętnie korzystają z nowych metod nauczania, które pozwalają prowadzić zajęcia w nowoczesny sposób. Stwarzają one nowe możliwości zarówno nauczycielowi akademickiemu jak i studentom, dlatego też w ostatnich latach dokonał się w tym zakresie ogromny postęp i dzięki temu wielu absolwentów szkół średnich mogło skorzystać z tych nowych form zdobywania wiedzy. Komputery coraz odważniej wkraczają w mury wyższych uczelni. Bardzo dynamicznie rozwija się nauczanie na odległość i to nie tylko na najważniejszych islandzkich uczelniach; również mniejsze placówki chętnie korzystają z tych możliwości. Z każdym rokiem przybywa kursów oferowanych w ramach tego typu nauczania. W roku akademickim 2001/2002 tylko Uniwersytet Islandzki proponuje ich ponad 50, zarówno na szybkich i krótkich studiach typu college, jak i na tych kończących się stopniem licencjata lub magistra.

Uniwersytet Islandzki reklamuje się jako szkoła wyższa dostępna dla wszystkich mieszkańców Islandii, dlatego też w ostatnich latach kładzie się duży nacisk na to, aby sprostać temu wyzwaniu. Z tego też powodu władze uczelni dążą konsekwentnie do realizacji powziętych wcześniej założeń programowych, oferując z każdym nowym rokiem akademickim coraz więcej kursów na odległość. W tym celu zorganizowano sieć punktów konsultacyjnych na terenie całego

kraju. Obecnie jest ich osiem. Nauka odbywa się z wykorzystaniem Internetu i telewizji interaktywnej.

Uniwersytet posiada ponadto system WebCt (*Web Course Tools*), który pozwala zarówno wykładowcom jak i studentom na wzajemną wymianę informacji, wędrowki po sieci, korzystanie z poczty internetowej.

Studenci islandzcy mają więc do dyspozycji nie tylko dobrze wyposażone sale wykładowe i biblioteki, ale również wielu z nich może — ze względu na sytuację rodzinną czy miejsce zamieszkania — uczyć się nawet w bardzo odległych zakątkach kraju. Z pewnością ta forma studiowania może wydawać się wielu młodym ludziom niezbyt interesująca, głównie ze względu na brak bezpośredniego kontaktu z grupą studencką.

System funkcjonowania islandzkiego szkolnictwa wyższego jest płynny, otwarty i daje duże możliwości indywidualnego podejmowania decyzji. Zakłada w swojej tradycji odpowiedzialność studenta i jego bardzo ważny stosunek do zajęć na uczelni. Podchodzi też dość elastycznie do zmian kierunku studiów — każdy przecież może się pomylić. W islandzkiej tradycji nie ma też zwyczaju finansowania studiów przez rodziców studenta. Traktowany jest on jak pełnoprawny członek dorosłego społeczeństwa i musi sam ponosić konsekwencje swoich decyzji dotyczących studiów. Większość islandzkich studentów studiuje i jednocześnie pracuje. Studenci medycyny, najbardziej zapracowani spośród braci studenckiej na całym świecie, biorą na studia pożyczki. Może wkrótce i w Polsce nastąpi zmiana mentalności zbiorowej i polski student przestanie być traktowany jak osoba nie całkiem jeszcze dojrzała i niezbyt odpowiedzialna.

Emilia Młyńska

Wojciech Kłapa

Akademia Pedagogiczna uczelnią zjednoczonej Europy?

Planowane przystąpienie Polski do Unii Europejskiej zmusza do zastanowienia się nad perspektywami stojącymi przed naszą uczelnią. Pytania, które nasuwają się w związku z tą sytuacją, są następujące: Jakie warunki muszą zostać spełnione, aby Uczelnia stała się jednym z elementów systemu pedagogicznego kształcenia w Europie? Jakich zmian należy dokonać w Akademii Pedagogicznej, aby zająć ona mogła we wspomnianym systemie właściwe, niemarginalne miejsce? W jakim kierunku powinien postępować rozwój Uczelni?

Chcąc odpowiedzieć na te pytania musimy wcześniej zastanowić się nad oczekiwaniami przyszłych partnerów, ofertą, jaką możemy im przedstawić oraz czynnikami utrudniającymi osiągnięcie celu.

Oczekiwania

Porównując warunki kształcenia panujące w Unii z naszymi, należy sądzić, że nie będzie się wymagać wprowadzania w naszej uczelni daleko idących zmian strukturalnych czy programowych. Cechą kształcenia w państwach Unii jest bowiem różnorodność związana z kształceniem na poziomie wyższym (odmienności celów, metod, form, systemów). Oczekiwać się więc będzie od nas wniesienia nowych, nieznanych na Zachodzie, rozwiązań.

Spółczesność Europy bogaci się i starzeje. Potrzebni są więc ludzie, którzy spełniali by oczekiwania takiego bogatego i nie najmłodszego społeczeństwa. Wśród tych oczekiwań są trzy rodzaje działań, które należy brać pod uwagę myśląc o rozwoju Uczelni: opieka, organizacja czasu wolnego, edukacja ustawiczna (niekoniecznie związana z uzyskiwaniem kwalifikacji zawodowych).

Postęp nauki i techniki wymaga wydłużenia i intensyfikacji procesów wychowania i edukacji, coraz głośniej mówi się m.in. o pedagogice pre- i perinatalnej; o potrzebie rozpoczynania nauki w wieku sześciu lat; o rewolucji w metodach nauczania¹; o wielostronnym, humanistycznym kształceniu; przygotowywaniu na poziomie studiów wyższych kadr zajmujących się organizacją czasu

wolnego, opieką, poradnictwem. Powstają luki w wiedzy w tych wymienionych wcześniej i innych dziedzinach, nasze doświadczenia mogą stanowić dla potencjalnych zachodnich partnerów ciekawą ofertę.

Wśród osób pracujących w zachodnich uczelniach Kraków jest postrzegany jako liczący się ośrodek nauk humanistycznych i centrum kultury posiadające duże zaplecze, oraz, co nie mniej cenne, żywe tradycje. Należy więc sądzić, że oczekują oni umożliwienia im zapoznania się z naszym dorobkiem i tradycjami.

Czynniki utrudniające osiągnięcie celu

Porównując pracę zachodnich uniwersytetów i zwyczajnie tam panujące z sytuacją w Akademii dochodzę do wniosku, że czynnikiem utrudniającym integrację z innymi uczelniami europejskimi może być... kadra. Nie mam tu na myśli naszych kwalifikacji i osiągnięć, lecz postawy wobec pracy i stosunek do studentów. Większość z nas pracowników, to osoby, które w gruncie rzeczy niewiele w życiu — poza szkołą — widziały. To dobrzy i bardzo dobrzy uczniowie, którzy bojąc się opuścić szkołę zostali nauczycielami. Sytuacja ta powoduje odczuwalny dopiero z perspektywy innych (niepedagogicznych) uczelni „smrodek dydaktyczny” (określenie Melchiora Wańkowicza) panujący w naszej Akademii. Lubujemy się w ocenianiu, porównywaniu, modnej ostatnio ewaluacji, ustalaniu kryteriów oceny itp. Traktujemy studentów jak uczniów, a nie jak młodszych kolegów, my ich głównie uczymy,

jedynie w ograniczonym zakresie stwarzamy im warunki rozwoju².

W porównaniu z pracą na uczelniach zachodnich brakuje nam uśmiechu, luzu, wzajemnej życzliwości, umiejętności pracy w zespole. Swe braki i niedoskonałości pokrywamy wykonywaniem zadań administracyjnych, nie przynoszącymi efektów dyskusjami, opracowywaniem planów i projektów mających niewielkie szanse na realizację. Zaslaniamy się trudnościami finansowymi, ograniczeniami prawnymi i administracyjnymi. Opisana sytuacja może stanowić przeszkodę w kontaktach z pracownikami i studentami z krajów Unii.

Proponowane kroki

Oceniając sytuację Akademii nie można pominąć, że jest ona córką jednego z najstarszych Uniwersytetów i znajduje się w jego cieniu. Jest to sytuacja spotykana na Zachodzie, tam jednak wypracowano pewien podział zadań i ról pomiędzy uczelniami, np. w Sheffield „stary” uniwersytet prowadzi głównie badania w dziedzinie nauk podstawowych oraz przygotowuje kadry do pracy naukowej; nowy zajmuje się kształceniem zawodowym i szybko reaguje na potrzeby społeczności lokalnej wywołane rozwojem techniki, zmianami ekonomicznymi, politycznymi czy prawnymi, jednocześnie korzystając z osiągnięć „starego”. Sądzę, że podobny obszar działań powinien być domeną naszej Akademii.

Zamiast powoływać kolejne zespoły i odbywać narady, proponuję otwarty konkurs (bez nagród) na propozycję zmian w Akademii — na pomysły „genialne, zwariowane i takie sobie”³, mające na celu modyfikację Uczelni. Bank tych pomysłów powinien stanowić materiał, w oparciu o który władze Akademii mogłyby opracować realny program zmian.

Oferta

Chcąc zaistnieć na europejskim rynku edukacyjnym musimy pomyśleć nie tylko o nowych kierunkach i formach studiów, lecz też o prowadzeniu zajęć w obcych językach.

Akademia Pedagogiczna musi być pedagogiczną nie tylko z nazwy, jeśli chce być konkurencyjną wobec innych uczelni. Powinna stać się też uczelnią o wyraźnym humanistycznym profilu, potrafiącą szybko reagować na zmiany społeczne, jednocześnie wykorzystując walory Małopolski. Może warto (w ramach współpracy pomiędzy wydziałami) pomyśleć o przygotowywaniu osób zajmujących się organizacją czasu wolnego, kulturoznawstwem, turystyką edukacyjną; osób pracujących z przyszłymi rodzicami; zajmujących się poradnictwem i terapią pedagogiczną, opiekujących się różnymi grupami społecznymi, wspomagających mniejszości narodowe, emigrantów. Wskazane jest też utworzenie studiów wiedzy o środowisku lokalnym, studiów dla kadr samorządowych itp.

Novum w działalności Akademii mogą być kierunki studiów nie przygotowujące do wykonywania zawodu, lecz dające ogólną (oczywiście sprofilowaną nieco np. pod kątem humanistyki czy biologii) wiedzę, pozwalającą ich absolwentom stać się osobami lepiej funkcjonującymi w zmieniającym się świecie oraz zaspokajając swe zainteresowania czy realizować marzenia. Dlaczego nie zorganizować np. studiów z zakresu ornitologii, wiedzy o znanych rodach Małopolski, wiedzy o krakowskich kabeletach itp.

Musimy też pamiętać o zasadzie panującej na uczelniach zachodnich: „Czego nie zrobimy my, zrobią inni... za nasze pieniądze”.

Wojciech Kłapa

¹ Zob.: G. Dryden, J. Vos, *Revolucja w uczeniu*, Poznań 2000.

² Osobom niezgadzającym się z powyższymi stwierdzeniami proponuję przeczytanie *Akademii Pan Kleksa* J. Brzechwy i porównania procesu kształcenia w niej z edukacją w Akademii Pedagogicznej.

³ Rubryka ukazująca się pod tym tytułem przez wiele lat w „Młodym Techniku” w istotny sposób rozwinęła zdolności inwentyczne kilku młodych pokoleń.

Romuald Naruniec

Rola szkoły w kształtowaniu świadomości narodowej Polaków na Litwie

Przeprowadzony w 1989 roku spis ludności wykazał, że Litwę zamieszkuje 109 narodowości. Polacy stanowili trzecią pod względem liczebności grupę narodowościową, liczącą 258 tys. mieszkańców — 7% ludności kraju. Najwięcej mieszka ich w Wilnie — 108,2 tys. (18,8% ludności miasta), a w rejonach sołecznickim (ponad 32 tys.) i wileńskim (ponad 59 tys.) stanowią zdecydowaną większość (odpowiednio 79,6% i 63,5% mieszkańców). Nie są znane jeszcze dane spisu z kwietnia 2001 roku.

Dane z 1989 roku wskazują, że Polacy stanowili grupę narodowościową o najniższym odsetku osób z wykształceniem wyższym. 79% Polaków zajmowało się pracą fizyczną, a jedynie 21% pracą umysłową. Badania statystyczne z 1994 r. świadczą o stopniowej rusyfikacji Polaków: tylko 77,6% Polaków rozmawiało w domu po polsku, 72% przyznawało się do dobrej znajomości języka polskiego, podczas gdy dobrą znajomość języka rosyjskiego zadeklarowało 78,9%.



Dr Romuald Naruniec jest absolwentem polonistyki i historii dzisiejszego Wileńskiego Uniwersytetu Pedagogicznego. Po ukończeniu studiów pracował przez kilka lat jako nauczyciel w szkole średniej w podwileńskich Jaszunach, od 1988 r. związany z Wileńskim Uniwersytetem Pedagogicznym, obecnie pełni tam funkcję prodziekana Wydziału Sławistyki. W latach 1991-1994 odbył studia doktoranckie na Wydziale Polonistyki UW zakończone obroną rozprawy *Michał Baliński jako mecenas polsko-litewskich więzi kulturowych* (opublikowana w 1995 r. przez warszawskie Wydawnictwo Naukowe „Semper”). Autor licznych prac o literaturze polskiej i polsko-litewskich więzach literackich w XIX wieku, ogłaszanych m.in. w „Ruchu Literackim”, „Przeglądzie Humanistycznym”, „Od strony Kresów”. Wspólnie z Sabiną Naruniec przygotował także: *Barok. Oświecenie. Romantyzm. Podręcznik literatury dla klasy XI szkoły średniej* (Kaunas, Šviesa 1997), *Antologia poezji do ćwiczeń i interpretacji. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerijos Leidybos centras* (Vilnius 1997), *Jak umiejętnie operować słowem pisanym. Poradnik młodego polonisty. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerijos Leidybos centras* (Vilnius 1999).

Po odzyskaniu przez Litwę niepodległości w 1991 roku proces rusyfikacji został wstrzymany. Zdecydowana większość Polaków zadeklarowała się dobrowolnie jako obywatele litewscy. W przypadku niektórych mieszkańców było to już trzecie obywatelstwo (kolejno: polskie, radzieckie, litewskie). Przynależność do narodu polskiego jest jednak wpisana w świadomość mieszkańców Litwy narodowości polskiej. Wypada zgodzić się tu z litewskim filozofem emigracyjnym Juozasem Girniusem: „Narodowość jest przynależnością do narodu i w żaden sposób nie zmienia się w zależności od kraju, do którego rzuci los człowieka. Obywatelstwo jest przynależnością do państwa i zobowiązuje go do lojalności wobec odpowiedniego kraju i jego ustroju”.

Encyklopedia Powszechna określa świadomość narodową jako poczucie przynależności do określonego narodu i solidarności z innymi jego członkami. Istnienie świadomości narodowej stanowi główny warunek istnienia narodu jako faktu historycznego, a nie tylko postulatu ideologicznego wysuwanego przez nieliczną elitę. Procesy kształtowania się świadomości narodowej są bardzo zróżnicowane. W niektórych krajach nakłada się ona na wcześniejszą świadomość państwową, podczas gdy w innych jej podstawą była raczej świadomość wspólnoty języka i kultury, religii itd. We wszystkich przypadkach ważnym składnikiem świadomości narodowej jest świadomość historyczna, obejmująca zespół wyobrażeń na temat wspólnego pochodzenia i wspólnoty losów historycznych.

Jednym z ważniejszych ogniw kształtowania świadomości narodowej na Litwie była i pozostaje niewątpliwie rodzina. To rodzice decydowali, do jakiej szkoły pójdzie dziecko, w jakim języku będzie się uczyło, w jakich tradycjach będzie się wychowywało.

Do istotnych czynników kształtujących świadomość narodową należy także szkoła. Jednak program nauczania w szkole radziec-

kiej nie przewidywał polskich treści patriotycznych, co potwierdzają niektórzy badacze. Językoznawca Irena Masojć z Wilna pisze: „Szkoła polska była tylko formalnie polska, językiem nauczania bowiem był w niej polski, ale proces dydaktyczny i wychowawczy pozbawiony został polskich treści narodowych”. Również wrocławski historyk Aleksander Srebrakowski podkreśla, że szkoła polska, podobnie jak rosyjska czy litewska, musiała odpowiadać wymaganiom narzucanym przez władze oświatowe dla wszystkich rodzajów szkół radzieckich. Zauważa jednak pozytywną rolę nauczyciela: „Gdybyśmy nie uwzględniali roli polskiego nauczyciela, można by stwierdzić, że nie ma zasadniczej różnicy między szkołą polskojęzyczną a rosyjską czy litewską. Jednak właśnie nauczyciele, którzy mieli bardzo ograniczone możliwości, starali się kształcić dzieci polskie w duchu narodowym”. Obecnie celem państwowej szkoły polskiej na Litwie jest kształcenie lojalnych obywateli Republiki Litewskiej. Polskie treści narodowe do procesu nauczania może wprowadzić najwyższy polonista, ewentualnie historyk. Wielkie znaczenie mają w tym przypadku imprezy pozalekcyjne.

W celu zbadania tożsamości narodowej przeprowadzona została ankieta w dwóch grupach respondentów: 30 studentów I roku polonistyki Wileńskiego Uniwersytetu Pedagogicznego oraz 30 uczniów XII (maturalnej) klasy Szkoły im. Jana Pawła II w Wilnie. Oznaczeni oni zostali umownie jako grupa I i grupa II. Wiek ankietowanych — 18-19 lat. Kwestionariusz zawierał 27 pytań, mających na celu sprawdzenie znajomości historii i kultury Polski, ustalenie pochodzenia narodowego respondentów, a także stopnia narodowego uświadamienia badanych. Niektóre wyniki badań chciałbym przedstawić poniżej.

Ankietowani mieli się wypowiedzieć, kim są Polacy mieszkający na Litwie. W grupie I 15 badanych (50%) wybrało odpowiedź wskazującą, że jest to mniejszość narodowa.

W grupie II na taką odpowiedź zdecydowało się 21 respondentów (70%). 7 respondentów (23,3%) grupy I określiło, że jest to część narodu polskiego, a w grupie II uważało tak 6 badanych (20%). Za Polonię uznało siebie 2 ankietowanych (6,7%) w grupie I i 5 ankietowanych (16,7%) w grupie II.

Odpowiedzi respondentów na pytanie o czynniki określające świadomość narodową rozłożyły się w obu grupach podobnie:

Czynniki określające świadomość narodową	grupa I	grupa II
wspólny język	27	27
wspólna kultura	24	25
wspólne tradycje	26	24
wspólnota interesów	2	–
wspólne państwo	3	5
inne odpowiedzi	–	2

Termin „język polski” przez studentów i uczniów został zdefiniowany podobnie: język ojczysty Polaków, język ogólny Polaków, język narodowy, język Polaków wykładany w polskich szkołach. Odpowiedź na to pytanie jest kryterium wyznaczającym stosunek Polaków do języka polskiego. Należy zaznaczyć, że nie wszyscy mieszkający na Litwie Polacy podczas przeprowadzanych spisów ludności uznawali język polski za ojczysty. Z kolejnym spisem odsetek Polaków przyznających się do języka polskiego jako ojczystego malał: w 1959 — 96,8%, w 1970 — 92,4%, w 1979 — 88,3%, w 1989 — 85%. Dodatkowo w odpowiedziach na to pytanie pojawił się aspekt oceniający, 4 uczniów określiło język polski jako język poprawny, podczas gdy o polszczyźnie litewskiej dwie osoby wypowiedziały się jako o języku niepoprawnym.

Polszczyzna litewska — to, według badanych, „język polski z nacechowaniem gwary”, „język ojczysty Polaków na Litwie”, „dialekt języka polskiego”, „język narodu polskiego”. Jeden z respondentów stwierdził, że jest to „zlituanizowany język polski”, a inny, że to „język, w którym rozmawiają Litwini w Polsce”.

Polszczyzna wileńska została określona

przez badanych jako „rodzaj polszczyzny używanej w Wilnie”, „gwara Polaków wileńskich”, „nasza polszczyzna”, „gwara wileńska”, „nasz język codzienny, prosty”.

Charakterystyczną cechą mieszkających na Litwie Polaków jest wielojęzyczność. Większość badanych przyznała się do znajomości następujących języków: polskiego, litewskiego, rosyjskiego oraz niemieckiego lub angielskiego. Jako język obcy wymieniany był też francuski. Jeden z badanych deklarował znajomość języka białoruskiego. Otrzymane wyniki badań wskazują, że w porównaniu z poprzednimi spisami ludności, młodzi Polacy na Litwie korzystnie odróżniają się pod względem znajomości języków od poprzedniego pokolenia. Dane z 1989 roku wskazują, że 57,9% Polaków władało językiem rosyjskim, tylko 15,5% litewskim, a 25,2% posługiwało się wyłącznie polskim.

Celem badającego było ustalenie wielojęzycznego otoczenia respondentów. W domu badanych panuje następujący model językowy: rozmawiają wyłącznie po polsku oraz po polsku i litewsku lub rosyjsku, w zależności od narodowości rodziców, np.: „z mamą mówię po polsku, z ojcem po rosyjsku”, „z mamą po polsku, z ojcem po litewsku”. Natomiast w kontakcie z sąsiadami i kolegami respondenci posługują się różnymi językami. Odpowiedzi ankietowanych świadczą o ich wielojęzyczności, a także o tolerancji narodowej: „z sąsiadami i kolegami rozmawiam w ich językach”.

Ankieta potwierdziła pewną prawidłowość w życiu polskiej społeczności na Litwie. Mimo że w okresie powojennym na Litwie stale istniały szkoły polskie, ilość uczniów w nich stopniowo malała. W 1989 roku jedynie co czwarte dziecko z polskiej rodziny uczęszczało do szkoły polskiej. Następnie jednak zaczął się stały wzrost ilości uczniów w polskich szkołach. Liczba uczniów wzrosła od 1989 roku ponad dwukrotnie (od 9995 do ok. 22 tys.) i obecnie mamy taką sytuację, że dość

często rodzice (lub jedno z nich) ucznia szkoły polskiej sami uczęszczali do szkoły rosyjskiej lub, rzadziej, do litewskiej. Wpływa to na stopień świadomości narodowej młodzieży.

Rodzice badanych uczyli się we wszystkich szkołach istniejących na Litwie: polskich, rosyjskich, litewskich, białoruskich. Z tego wynikają następujące możliwości, potwierdzone przez respondentów: oboje rodzice ukończyli szkołę polską, jedno z rodziców ukończyło szkołę polską, a inne — rosyjską, litewską lub białoruską, oboje rodzice ukończyli szkołę rosyjską. Odpowiedzi badanych rozdzieliły się następująco:

Szkoła, którą ukończyli rodzice	I grupa		II grupa	
	ilość	%	ilość	%
respondentów				
Oboje rodzice szkołę polską	11	36,7	16	53,3
Szkoła polska i szkoła rosyjska	11	36,7	7	23,3
Oboje rodzice szkołę rosyjską	3	10	5	16,7
Szkoła polska i litewska	2	6,7	2	6,7
Szkoła polska i białoruska	1	3,3	—	—
Ogółem	28	93,4	30	100

Znajomość polskich pieśni w grupie I udokumentowana została 27 tytułami, natomiast badani grupy II wymienili 16 tytułów. Popularność tytułów wśród studentów wygląda następująco:

Rota — 16 (53,3%);
Przybyli ułani — 15 (50%);
Mazurek Dąbrowskiego — 13 (43,3%);
Czerwone jagody — 9 (30%);
Płynie Wisła, płynie, Szła dziewczka do laseczka, Wileńszczyzny drogi kraj — po 5 (16,7%);

O mój rozmarynie — 4 (13,3%).

Ponadto wymieniane były również *Czerwone maki*, *Sokoły*, *Czerwone jabłuszko*, *Uprząż*, *Żyć, 3 Maj* i in.

Wśród dwunastoklasistów najpopularniejsze są następujące pieśni:

Rota — 20 (66,7%);
Mazurek Dąbrowskiego — 19 (63,3%);
Sokoły — 17 (56,7%);
Czerwone maki — 14 (46,7%);

Legiony — 6 (20%);

O mój rozmarynie — 4 (13,3%).

Wymieniano również *Szła dziewczka do laseczka*, *Rozkwitały pąki białych róż*, *Bogurodzica*, *Sto lat*, *Pierwsza brygada* i in.

Wśród 30 tytułów gazet i czasopism, wymienionych przez studentów i 23 wymienionych przez uczniów, zdecydowanie przeważają gazety polskie wydawane na Litwie: „Kurier Wileński” oraz „Nasza Gazeta”. Oto najpopularniejsze wśród studentów tytuły:

„Kurier Wileński” — 21 (70%);

„Nasza Gazeta” — 17 (56,7%);

„Claudia” — 7 (23,3%);

„Pani Domu” — 6 (20%);

„Dziewczyna”, „Bravo” — po 5 (16,7%);

„Przyjaźń”, „Magazyn Wileński” — po 4 (13,3%).

Upodobania czytelnicze uczniów przedstawiają się następująco:

„Kurier Wileński” — 22 (73,3%);

„Lietuvos rytas”, „Przyjaciółka” — po 9 (30%);

„Nasza Gazeta”, „Claudia” — po 8 (26,7%);

„Respublika” — 4 (13,3%).

Kolejna tabelka odzwierciedla wiedzę młodzieży o organizacjach polskich, działających na Litwie:

Nazwa	I grupa (studenci)		II grupa (uczniowie)	
	ilość	%	ilość	%
organizacji				
Związek Polaków na Litwie	30	100	24	80
ZHPnL	12	40	10	33,3
Polska Macierz Szkolna	7	23,3%	15	50

Badani wymieniali ponadto AWPL — ogółem 4 osoby, Klub Włóczęgów Wileńskich — 3 osoby, Instytut Polski, Uniwersytet Polski, Związek Kombatantów, Towarzystwo Dobroczynne, Klub Sportowy „Polonia”. Warto może podkreślić, że polityczne rozgrywki pomiędzy działaczami znalazły odzwierciedlenie w odpowiedziach respondentów, niektórzy nazywali organizację ZPL-1 i ZPL-2.

Wymieniane też były organizacje katolickie działające przy Kościele św. Ducha w Wilnie: Rodzinka oraz Ruch Taizé.

Sporo ciekawych obserwacji dostarczyło pytanie o miejsce zamieszkania Polaków poza Polską. Niektórzy badani wykazali się dużą wiedzą na ten temat, inni odpowiadali ogólnikowo, np. „w krajach sąsiednich”, „Polacy są rozsiani po całej Europie, Ameryce”, „chyba we wszystkich”. Grupa I wymieniła 18 państw, a grupa II — 22 państwa. Badani grupy I kraje zamieszkania Polaków ustalili następująco: Litwa i Niemcy (po 16 głosów — 53,3%), USA (13 głosów — 43,3%), Białoruś (8 głosów — 26,7%), Rosja (7 głosów — 23,3%), Czechy (6 głosów — 20%), Ukraina (5 głosów — 16,7%), Kazachstan, Anglia i Kanada (po 3 głosy — 10%), Jugosławia, Słowacja, Francja, Hiszpania, Szwajcaria, Australia oraz Watykan otrzymały po 1 lub 2 głosy. Respondenci grupy II kraje zamieszkania Polaków wymienili w następującej kolejności: Litwa (22 głosy — 73,3%), USA (19 głosów — 63,3%), Białoruś (16 głosów — 53,3%), Niemcy (13 głosów — 43,3%), Ukraina i Czechy (9 głosów — 30%), Rosja (7 głosów — 23,3%), Australia (6 głosów — 20%), a także Słowacja, Kanada, Szwajcaria, Jugosławia, Francja, Izrael, Anglia, Węgry, Turcja, Austria, Kazachstan, Bułgaria, Łotwa.

Kolejne pytanie dotyczyło miejsc na Litwie, w których zamieszkuje najwięcej Polaków. Odpowiedzi były różne. W obu grupach jako największe skupisko Polaków na Litwie prawidłowo wskazano Wilno, wymieniano również rejon wileński i solecznicki, gdzie Polacy stanowią absolutną większość, ale jest ich mniej niż w stolicy Litwy. Padały też nazwy rejonu trockiego i święciańskiego, gdzie również zamieszkują Polacy, ale nie stanowią większości wśród mieszkańców rejonu. Obok Wilna wymieniane były inne miasta, np. Soleczniki i Ejszyski. Zaobserwowano też próbę podania ogólnej nazwy — Wileńszczyzna, gdzie rzeczywiście mieszkają pra-

wie wszyscy obywatele Litwy narodowości polskiej.

Sprawdzenie wiedzy historycznej badanych nie przyniosło zadowalających wyników, zdarzały się odpowiedzi błędne, niektórzy respondenci rezygnowali z odpowiedzi. Badani mieli scharakteryzować następujące postaci historyczne: Władysław Jagiełło, Mieszko I, Kazimierz Wielki, Stefan Batory, Tadeusz Kościuszko, Stanisław Moniuszko, Józef Piłsudski. W grupie I nie udzieliło odpowiedzi na żadne pytanie o postaciach historycznych 9 osób (za brak odpowiedzi uznano odpowiedź następującą: „z historii” — tak odpowiedziały 4 osoby), a w grupie II — 2 osoby. Zaskakującym faktem były dość ogólnikowe odpowiedzi o Józefie Piłsudskim — przecież w Wilnie prawie wszelkie święta narodowe odbywają się przy płycie mauzoleum na Cmentarzu Rossa. Respondenci pisali, że jest to marszałek Polski, walczył o niepodległość Polski w I wojnie światowej, nazwisko to kojarzono z przewrotem majowym, ale trafiały się również odpowiedzi błędne, jak np. „generał wojsk polskich w II wojnie światowej”. 13 osób z grupy I na temat Piłsudskiego nie udzieliło żadnej informacji, a w grupie II takich osób było 10. Przyczyną dość niskiego poziomu wiedzy historycznej jest prawdopodobnie brak systematycznych lekcji historii Polski w szkole polskiej na Litwie.

I grupa wymieniła nazwiska 32 najbardziej znanych na świecie Polaków, a grupa II — 33 nazwiska. Czołówka najbardziej zasłużonych w grupie I przedstawia się następująco:

- M. Kopernik — 19 głosów (63,3%);
- A. Mickiewicz — 18 głosów (60%);
- W. Szymborska — 13 głosów (43,3%);
- F. Chopin — 11 głosów (36,7%);
- L. Wałęsa — 10 głosów (33,3%);
- K. Wojtyła (Jan Paweł II) — 9 głosów (30%);
- S. Moniuszko — 8 głosów (26,7%).

Grupa II natomiast wybrała nieco inną „reprezentację” najbardziej znanych na świecie Polaków:

Cz. Miłosz — 14 głosów (46,7%);
M. Skłodowska-Curie — 13 głosów
(43,3%);

A. Mickiewicz — 10 głosów (33,3%);

K. Wojtyła (Jan Paweł II) i L. Wałęsa —
po 9 głosów (30%);

W. Szymborska i A. Wajda — po 8 głosów
(26,7%);

H. Sienkiewicz, T. Kościuszko, A. Kwaś-
niewski — po 7 głosów (23,3%).

Otrzymane wyniki badań z racji swej frag-
mentaryczności nie pretendują do wyczer-
pującego obrazu sytuacji. Jednakże na pod-
stawie wypowiedzi tych nielicznych ankieto-
wanych osób można stwierdzić, że tendencja
ulegania wpływom rosyjskim została zatrzy-

mana. Jednakże stopień świadomości naro-
dowej respondentów jest różny. Zależy on
w znacznej mierze od tradycji rodzinnych.
Zauważono, że dzieci rodziców, którzy ukoń-
czyli szkoły wyłącznie rosyjskie lub jedno
z rodziców uczyło się w szkole rosyjskiej, a tak-
że z rodzin mieszanych, gorzej orientowały
się w polskich realiach, miały trudności z na-
zwaniem polskich pieśni, świąt, organizacji.
Dzieci z takich rodzin są bardziej podatne na
lituanizację. W takich przypadkach znacznie
wzrasta rola szkoły, a szczególnie nauczyciela,
jako czynnika kształtującego polską świadom-
ność narodową.

Romuald Naruniec



Fot. Marek Karwala

Widok na Wilgę

Marek Sajduk

Rozterki nauczyciela-artysty w dobie rewolucji medialnej

Znaczną część życia przeżyłem w epoce przedkomputerowej, chętnie więc pozostałbym przy dobrze przyswojonych technikach i sposobach pracy, nie narażając się na stres związany z opanowaniem nowych. Ale jak wiadomo nie da się kijem rzeki zawrócić.

Problemy pojawiają się nie tylko w sferze naszej gotowości czy chęci sprostania wyzwaniom nowoczesności. Kłopoty z adaptacją do środowiska technologicznie zaawansowanego mają rozmaite aspekty i poziomy oraz dotyczą wielu dziedzin.

Świat nowych mediów stanowi szczególnie wyzwanie dla ludzi zajmujących się edukacją, również edukacją w dziedzinie sztuki. Nauczyciel musi bowiem, chcąc tego czy nie, poddać się standardom choćby w sferze komunikacji, dostępu do aktualnej wiedzy, a także możliwości skorzystania z nowoczesnych metod wspomagania nauczania.

Na styku sztuki i edukacji świat nowoczesnych technologii stwarza również cały szereg problemów. Sytuacja ta rodzi często wyraźną polaryzację postaw. Manifestuje się zupełny brak zainteresowania, albo przeciwnie — wspomnianą już postawę entuzjastycznej wręcz akceptacji.

Trudno się dziwić części artystów, nieufnie i z dużą rezerwą podchodzących do inwazji urządzeń, które narodziły się w hermetycznym świecie zaawansowanych technologii, tradycyjnie przecież sytuowanym na przeciwległym niż sztuka biegunie ludzkiej aktywności. Obawy te mają wiele uzasadnień. Najoczywistsze z nich to stosunkowo banalne kłopoty ze zrozumieniem logiki działania urządzeń i — co za tym idzie — problemy ze sprawną ich obsługą i wykorzystaniem. Wbrew powszechnym opiniom, trudności, o których mowa nie są bynajmniej charakterystyczne wyłącznie dla starszych osób. Z moich doś-

wiadczeń wynika, że znaczny odsetek studentów, ludzi przecież bardzo młodych, ma rozmaite problemy związane z koniecznością posługiwania się urządzeniami z kręgu nowoczesnej technologii. Zdarzają się też osoby wyrażające żywą niechęć do kontaktu z tymi urządzeniami. Wydaje mi się, że decyduje o tym przede wszystkim czynnik predyspozycji osobowych. Sugestie tego typu znalazłem w rozmaitych opracowaniach teoretycznych*.

Niechętny stosunek do korzystania z licznych nowości technicznych ma długą tradycję. Istotna zmiana, jaka dokonuje się współcześnie, polega na tym, że mamy dość ograniczoną możliwość wyboru. W pewnych dziedzinach jesteśmy już zmuszeni do korzystania z nowych urządzeń, w innych już niebawem będziemy zmuszeni lub sami je wybierzemy z powodu ich wygody, ekonomii, wreszcie doskonałości.

Skoro nie możemy ich odrzucić nie chcąc pozostać na marginesie, myślę, że warto starać się je ośwoić i wykorzystać ich możliwości unikając poważniejszych błędów.

Chciałbym tutaj przywołać rozmaite problemy wynikające ze stosowania nowych technologii w sztuce i edukacji, które mają poważniejszy charakter, a wynikają z ich specyfiki odciskającej piętno na samej materii dzieł i wpływającej często na filozofię przekazu artystycznego.

Najczęstszym grzechem popełnianym podczas korzystania z technik komputerowych, jaki obserwuję, jest bezkrytyczna fascynacja niezwykle łatwością uzyskiwania spektakularnych efektów. Zniewalająca wręcz pokusa sko-

rzystania z wszystkich dostępnych możliwości rodzi bardzo często niestrawne i spłycone efekty końcowe. Można by tutaj zastanawiać się nad tym, czy prawie zupełny brak oporu narzędzia czy materiału w przypadku tych mediów wpływa negatywnie na stymulowanie procesu twórczego w porównaniu do technologii tradycyjnych. Komputer jest w istocie potężnym narzędziem tworzenia iluzji. Posiada możliwość symulowania i naśladowania, nierzadko doskonałego, wszelkich tradycyjnych technik i stylów, oferując ponadto cały szereg gotowych rozwiązań i możliwość przywoływania obrazowych cytatów, tworzenia kolaży itp. Pozwala szybko uwierzyć w łatwość i bezproblemowość tworzenia osobom nieskłonnyim do samokrytycyzmu. Zjawisko to wydaje mi się dość częste zwłaszcza w początkowej fazie osiągania pewnej sprawności w posługiwaniu się komputerem.

Kłopoty ze stosowaniem technik komputerowych dotyczą często również twórców dojrzałych, wybitnych, o ustalonym już dorobku. Bywa, że po przejściu do nowej technologii początkowe efekty ich pracy stają się co najmniej kontrowersyjne.

Z moich obserwacji i praktyki wynika, że posługiwanie się technikami komputerowymi wymaga zachowania szczególnej dyscypliny, stosowania samoograniczeń i jak zwykle gromadzenia doświadczeń.

Wracając do głównego wątku rozważań chcę stwierdzić, że prawdziwe wyzwanie dla osób zajmujących się edukacją, decydujących się na pełne włączenie nowych technologii do swojej pracy dydaktycznej, stanowi konieczność permanentnego uczenia się, aktualizowania zdobytej wiedzy i umiejętności. Wynika to z niezwykle szybkiego rozwoju technologii, unowocześniania sprzętu i oprogramowania.

Doskonalenie własnych umiejętności i wiedzy zawsze było obowiązkiem nauczyciela, jednak skala problemu nigdy nie była tak poważna. Postęp w dziedzinie nowych tech-

nologii jest szybki i coraz szybszy. Dotrzymanie mu kroku oznacza poświęcenie ogromnej ilości czasu, wysiłku i wreszcie poniesienie znacznych nakładów finansowych. Jest to ciągły wyścig, w trakcie którego nie można się zatrzymać. Alternatywą jest nadzwyczaj kłopotliwa sytuacja występująca wcale często wówczas, gdy na zajęcia przychodzi student posiadający znaczne umiejętności techniczne w posługiwaniu się sprzętem i oprogramowaniem, zdobyte na rozmaitych komercyjnych kursach komputerowych, które w pewnych fragmentach mogą okazać się nowsze, bardziej aktualne od wiadomości prowadzącego. Ta sprawność jest najczęściej dość płytka i wyrwykowa, może jednak prowadzić do sytuacji niezręcznych i wymaga od prowadzącego doświadczenia i opanowania, aby nie mogło dojść do zachwiania autorytetu nauczyciela, a zarazem i zaufania studentów. Przyczyną powstawania takich problemów jest wielka popularność wszelakiego rodzaju kursów obiecujących łatwe i szybkie, choć wcale nie tanie przygotowanie do zawodu projektanta-grafika, a dających zaledwie lepszą lub gorszą znajomość obsługi narzędzi. Uczenie się nowych technik równoległe przez nauczyciela i studentów, niekiedy udział w czymś, co przypomina wyścig, którego premią jest aktualna wiedza, jest nowym, charakterystycznym elementem rzeczywistości edukacyjnej.

Tutaj pojawia się kolejny aspekt problemu. Wiele niepokojących zjawisk w kulturze, szczególnie masowej, niewątpliwie będącej głównym beneficjentem rewolucji medialnej, spowodowało zerwanie więzi międzypokoleniowych, co przejawia się w interesującej nas dziedzinie edukacji artystycznej zakwestionowaniem roli nauczyciela jako mistrza. Stał się on co najwyżej instruktorem, a towarzyszy temu niekiedy utrata wzajemnego zaufania a także rozmijanie się wspólnych zainteresowań.

Obserwuję niepokojącą tendencję, która polega na zanikaniu zainteresowania studen-

tów budowaniem solidnego fundamentu wiedzy opartej na doświadczeniach, kulturze i systemie wartości na rzecz zimnego i pragmatycznego poszukiwania doraźnych korzyści z uprawiania zawodu, bądź kwestionowania znaczenia całego dorobku kultury powstałego przed rewolucją medialną. Zjawisko wzgardliwego odrzucania całej przeszłości potwierdza, że rewolucja technologiczna jest prawdziwą rewolucją, przypominającą pod pewnymi względami przełomy polityczne. Oczywiście zarysowałem tutaj pewne sytuacje skrajne, charakteryzując one jednak wyraźne tendencje.

Nie ma wątpliwości, że przemiany te są głębokie, ale ich rewolucyjny charakter sprawia, iż cała sfera edukacji, w tym edukacji artystycznej poddana jest szczególnej próbie. Nie można bowiem bezkarnie zerwać naturalnego układu, w którym podstawowa edukacja w dziedzinie kultury odbywa się w ramach szkoły i oparta jest na treściach posiadających poziom i rangę ugruntowaną społecznie. Alternatywą jest paraedukacja, lub raczej edukacja *à rebours* wkraczająca niezwykle aktywnie przez działania rozmaitych instytucji, realizujących metodami wyrafinowanej socjotechniki najczęściej cele biznesowe, zorientowane na wywołanie określonych zachowań konsumenckich czy politycznych.

Entuzjaści zupełnego odejścia od tradycyjnego modelu edukacji artystycznej i propagatorzy nowej sztuki wskazują na rozdźwięk pomiędzy poziomem rozwoju technologii a kulturą artystyczną trzymającą się kurczowo tradycji. Jednak nieprzekonywający wydaje mi się pogląd, że wyjściem z sytuacji jest tutaj

całkowite zerwanie więzi z tradycją i rozpoczęcie budowy nowego świata sztuki w oparciu o model technologiczny, w którym stary, zużyty układ po prostu wymienia się na nowy, doskonalszy. Jestem pewien, że bardzo złożona i żywa materia ludzkiej kultury i sztuki wymaga — zwłaszcza w sferze edukacji — refleksji i działań cierpliwych, spokojnych ale jednocześnie przygotowanych na to, że przemiany mogą się toczyć w nieprzewidzianym kierunku i wymagać od wielu z nas przełamania licznych uprzedzeń i przyzwyczajęń.

Prawdą jest, że nowe technologie wyznaczają już powszechnie nowe standardy przekazu, nowe sposoby percepcji zasadniczo odmienne od tradycyjnych. Pojawiły się dzięki nim niezwykle ciekawe i obiecujące zjawiska, takie jak interakcyjność kontaktów z „dziełem” czy całkiem nowa struktura zwana hipertekstem. Jednak w moim przekonaniu jest to zaledwie otwarcie możliwości. Poziom i ciężar gatunkowy wykorzystywania tych rzeczywiście niezwykłych i nowych układów jest jak dotąd niezbyt imponujący.

Pracując w szkole, niezależnie od jej stopnia, trzeba mieć pełną świadomość dość gwałtownie postępujących przemian, na które młodzi ludzie są szczególnie podatni i które w sposób oczywisty i naturalny uznają za swoje chętnie je konfrontując z zastanym układem.

Marek Sajduk

* Np.: G. Dorflesa *Człowiek zwielokrotniony*, G. Simon-dona *Du mode d'existence des objets techniques*, także w różnych dziełach St. Lema.

Literatura staropolska w Internecie

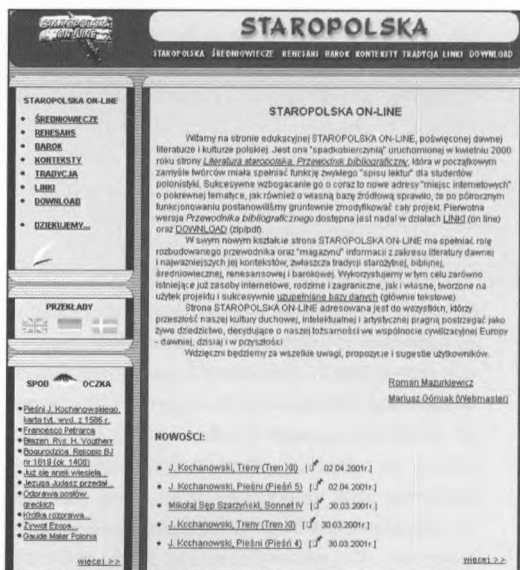
Internet... Dla jednych kolosalny śmietnik informacyjny, dla innych nałóg czy wręcz „sens życia”. Dla większości jednak korzystających z sieci to coraz bardziej nieodzowna pomoc w pogłębianiu własnych zainteresowań, nawiązywaniu nowych kontaktów czy znajomości. Doskonałe narzędzie komunikowania się z najdalszymi zakątkami świata. Kilka „kliknięć” myszką, szybki maszynowy zapis, i oto w parę zaledwie sekund porozumiewamy się ze znajomymi w Kanadzie czy w Rosji. Nie wychodząc z domu możemy przeglądać zasoby polskich i światowych archiwów i bibliotek. Z własnego podwórka wystarczy wymienić Bibliotekę Jagiellońską, Bibliotekę Akademii Pedagogicznej czy też zbiory Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie

Dobrze się dzieje, że powstaje coraz więcej takich internetowych witryn edukacyjnych, których twórcami są osoby kompetentne w poszczególnych dziedzinach wiedzy. Profesjonalizm liczy się zwłaszcza tam, gdzie np. mamy do czynienia z zabytkami innych kultur czy też z naszą odległą przeszłością.

Jeszcze do niedawna nasze dawne piśmiennictwo nie posiadało zbyt rozległej dokumentacji „On-line”. Od kilku lat działa redagowana przez Marka Adamca z Uniwersytetu Gdańskiego *Biblioteka literatury polskiej w Internecie*, która uwzględnia także najważniejsze zabytki literatury staropolskiej. Prócz tego w zasobach sieciowych można znaleźć pojedyncze utwory ze „szkolnego kanonu” staropolskiego piśmiennictwa, ale pod względem redakcyjno-filologicznym pozostawiają one najczęściej wiele do życzenia. Poza wszelkimi normami filologicznej przyzwoitości lokują się setki wątpliwej jakości „ściąg”, „bryków”, „wypracowań” itp.

Przed niespełna rokiem pojawił się w Internecie serwis edukacyjny *Staropolska On-line*, którego twórcami są Roman Mazurkiewicz z Instytutu Filologii Polskiej AP w Krakowie (redaktor) i Mariusz Górniak (webmaster). Serwis dostępny jest pod adresem:

<http://gimnazjum.com.pl/staropolska>
(lub: <http://staropolska.gimnazjum.com.pl/>).



Od początku funkcjonuje on w ramach witryny internetowej „Gimnazjum”, która w niedalekiej przyszłości ma się przekształcić w profesjonalny portal (wortal) edukacyjny. Już dzisiaj w ramach „Gimnazjum” obok strony *Staropolska On-line* funkcjonują *Media* autorstwa Zbigniewa Bauera oraz projekt pt. *Żelazne korzenie*. W przygotowaniu są kolejne serwisy: *Poetyka*, *Sztuka*, *Fotografia*, *Prehistoria*, *Konspekty* itd.

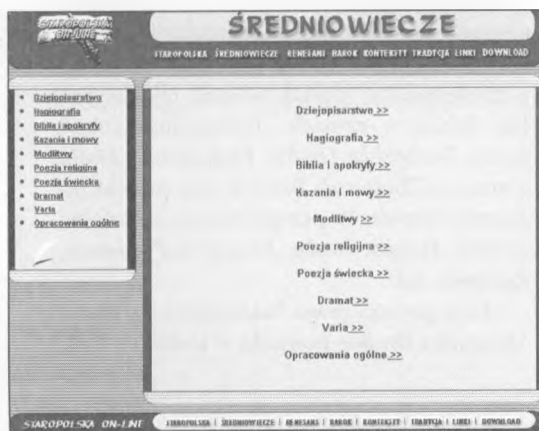
Redagowana przez Mazurkiewicza strona *Staropolska On-line* powstała w kwietniu 2000

roku jako elektroniczna wersja „spisu lektur” dla studentów polonistyki i przez kilka miesięcy funkcjonowała pod nazwą *Literatura staropolska. Przewodnik bibliograficzny*. Wkrótce jednak ze zwykłej bibliografii przerodziła się w rozbudowany serwis naukowo-edukacyjny, który oferuje nie tylko dostęp do biblioteki najważniejszych dzieł literackich epoki (od *Kroniki* Galla Anonima po *Uwagi śmierci niechylnej* Józefa Baki), ale także do opracowań naukowych i materiałów kontekstowych (historia, religia, filozofia, nauka, sztuka). Na tym jednak nie koniec: bogaty dział serwisu *Staropolska On-line* poświęcony został tradycji, z której czerpała i w której kontekście kształtowała się kultura staropolska: tradycji biblijnej, antycznej, europejskiego średniowiecza, renesansu i baroku. Możemy tu np. dotrzeć do polskiego tłumaczenia *Iliady*, oryginalnej wersji *Boskiej komedii* Dantego, do tekstu *Sunny teologicznej* św. Tomasza z Akwinu lub *Ikonologii* Ripy. Z kolei dział *Linki* gromadzi aktualnie blisko 150 adresów odsyłających do światowych projektów i serwisów o pokrewnej tematyce, a także do „miejsz” tak użytecznych, jak encyklopedie, słowniki, biblioteki, archiwa czy księgarnie. Dodajmy, że serwis *Staropolska On-line* oprócz bazy tekstowej uwzględnia również materiały ikonograficzne (np. podobizny rękopisów, kart tytułowych pierwodruków, ilustracje) oraz dźwiękowe (np. *Bogurodzica*, *Psalterz polski* Mikołaja Gomółki).

Jak przedstawia się wewnętrzna struktura projektu *Staropolska On-line*? Na wstępie wypada pochwalić autorów za jego walory plastyczne oraz logiczną, przejrzystą konstrukcję. Potencjalnemu odbiorcy z pewnością przypadnie do gustu stonowana i elegancka szata graficzna. Nie ma tu barw krzykliwych i agresywnych, dominuje harmonijna paleta brązów i żółcień. Na beżowym tle wyeksponowano aktywne odnośniki, które umożliwiają bezpośrednie łączenie się z bardziej szczegółowymi podstronami. Strona główna serwisu zawiera najistotniejsze informacje o jego przeznaczeniu i zawartości. Na panelu głównym znajdziemy słowo od redaktorów oraz wykaz ostatnio wprowadzonych nowości tekstowych. Stałych użytkowników tego bądź co bądź „młodego” serwisu musi cieszyć nieustanna i systematyczna aktualizacja zasobów, co przeżyście dokumentuje *Archiwum tekstów dodanych*. Codziennie pojawia się tutaj informacja o świeżo wprowadzonych tekstach czy obrazach.

Na górnym pasku strony głównej umieszczono aktywne przyciski, dzięki którym możemy przenieść się do wybranej epoki: *Średniowiecze*, *Renesans*, *Barok*, ewentualnie do działów *Konteksty*, *Tradycja*, *Linki*. Lewy boczny pasek prezentuje w pionowym układzie te same odnośniki, a ponadto rubrykę *Spod oczka*, która rejestruje nowości ikonograficzne.

Przejrzystość układu odnośników na stronie początkowej serwisu harmonizuje z jasnością budowy kolejnych podstron (jest ich już ponad 500). Autorzy zastosowali w konstrukcji całości wypróbowany model struktury piętrowej (łańcuskowej), dający możliwości docierania do coraz bardziej szczegółowych informacji bez zacierania obrazu całości. Ponieważ konstrukcję tę trudno scharakteryzować w czysto teoretycznym opisie, pozwolę sobie na jej zobrazowanie na jednym tylko, za to konkretnym i praktycznym przykładzie. Jeśli np. poszukujemy informacji na temat *Bogurodzicy*, ze strony głównej serwisu (il. 1)

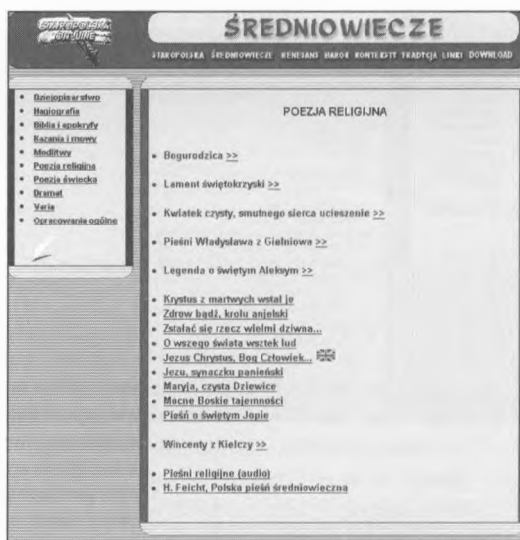


przechodzimy do działu *Średniowiecze* (il. 2), następnie „klikamy” na hasło *Poezja religijna*, a po otwarciu właściwej strony (il. 3) przechodzimy do pozycji *Bogurodzica*. Strona zbierająca informacje na temat *carmen patrium* zawiera z kolei kilkanaście odnośników (il. 4). Można więc zapoznać się z transliteracją i transkrypcją najstarszego zapisu *Bogurodzicy*, odsłuchać dostojnego śpiewu „pieśni ojców”, obejrzeć podobiznę jej rękopisu z początku XV wieku (il. 5), ilustracje powiązanego ideowo z pieśnią przedstawienia *Deesis*, można wreszcie zapoznać się z kilkoma opracowaniami na temat zabytku. W ten oto sposób uzyskujemy bezpośredni dostęp do swego rodzaju „multimedialnej” mini-encyklopedii *Bogurodzicy*, zastępującej kilka czy nawet kilkanaście różnorodnych i najczęściej trudno dziś dostępnych materiałów i opracowań.

Najbogatszym działem serwisu jest jak dotąd *Średniowiecze*, co nie budzi zdziwienia, jeśli zważyć na mediewistyczne zainteresowania autora projektu. Znajdziemy tu materiały tekstowe, ikonograficzne i dźwiękowe pogrupowane wedle poszczególnych działów tematyczno-gatunkowych średniowiecznego piśmiennictwa: dziejopisarstwo, hagiografia, Biblia i apokryfy, kazania i mowy, modlitwy, poezja religijna, poezja świecka, dramat.

Z kolei na stronach *Renesans* i *Barok* zastosowano układ chronologiczno-autorski, umożliwiający bezpośrednie dotarcie do dzieł i opracowań poszczególnych twórców. Przykładowo strona poświęcona twórczości Jana Kochanowskiego oferuje dostęp do podstawowego kanonu jego dzieł: wyboru łacińskich elegii, *Pieśni*, *Fraszek*, *Psalterza Dawidowego*, fragmentów *Odprawy posłów greckich*, *Trenów*, *Zgody*, *Wykładu cnoty*. Można ponadto obejrzeć karty tytułowe pierwszych wydań *Pieśni* czy *Odprawy posłów greckich*. Sukcesywne uzupełnianie materiałów własnych sprawia, że serwis *Staropolska On-line* w szybkim tempie uniezależnia się od zewnętrznych baz tekstowych, z których zmuszony był korzystać w po-

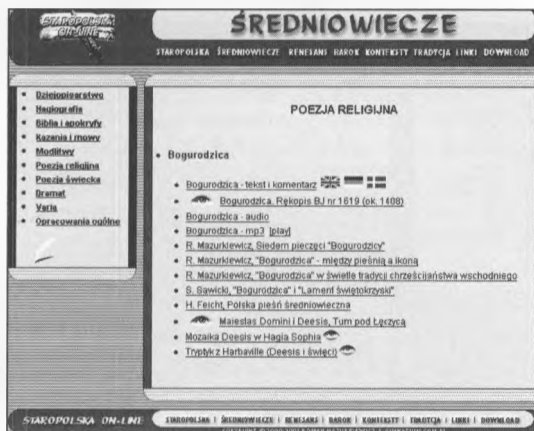
czątkowej fazie swego istnienia. I tak np. w ostatnich tygodniach na stronie *Jan Kochanowski* pojawiło się nowe wydanie *Trenów* w autorskim opracowaniu dra Piotra Wilczka.



Ilustracja 3

Na szczególne uznanie zasługuje jedna z ostatnich inicjatyw Romana Mazurkiewicza, który postanowił poszerzyć krąg potencjalnych użytkowników *Staropolska On-line* o internautów spoza Polski. Całkiem niedawno na stronie głównej serwisu pojawiła się ramka informująca o dostępnych w jego zasobach obcojęzycznych przekładach wybranych zabytków polskiego piśmiennictwa. Na razie dysponujemy kilkunastoma tłumaczeniami, głównie anglojęzycznymi (m.in. *Bogurodzicy*, *Lamentu świętokrzyskiego*, hymnu Jana Kochanowskiego *Czego chcesz od nas, Panie, za Twe hojne dary...*, sonetu IV Mikołaja Sępa Szarzyńskiego), które dla potrzeb serwisu udostępnił wybitny sławista i tłumacz z Uniwersytetu Wisconsin (Milwaukee), prof. Michał Mikoś. Miejmy nadzieję, że zapoczątkowany w ten sposób, a w przyszłości sukcesywnie wzbogacany dział przekładów w serwisie *Staropolska On-line* przyczyni się do poprawy obecnej sytuacji, w której ze względu na barierę języ-

kową nasze dawne piśmiennictwo jest kompletnie ignorowane przez największe nawet biblioteki i serwisy światowe poświęcone historii kultury i literatury.



Ilustracja 4

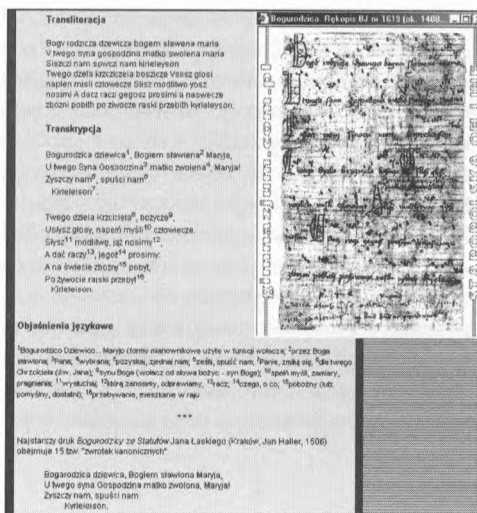
Chociaż serwis *Staropolska On-line* funkcjonuje w swej aktualnej wersji zaledwie od kilku miesięcy, jego merytoryczne i edukacyjne zalety zostały już dostrzeżone nie tylko w Polsce (jego adres znajdziemy w głównych katalogach i przeglądarkach), ale również za granicą. Odnośniki do strony *Staropolska On-line* funkcjonują np. w literackiej *Netografii* tworzonej w Nowej Zelandii przez prof. Romana Antoszewskiego oraz na slawistycznej stronie Columbia University w Nowym Jorku. Oczywiście największą popularnością cieszy się ona wśród rodzimych internautów, do których jest w pierwszej kolejności adresowana — zwłaszcza wśród studentów kierunków humanistycznych oraz uczniów szkół średnich. Profesjonalny monitoring użytkowników prowadzony przez autorów serwisu pokazuje, że najczęściej goszczą na jego stronach internauci z Warszawy, okręgu katowickiego, Krakowa, Poznania, Trójmiasta i Wrocławia. Nic dziwnego — są to przecież najsilniejsze w kra-

ju ośrodki polonistyczne, a zarazem aglomeracje, w których dostęp do Internetu jest najpowszechniejszy. Co jednak cieszy w szczególności, serwis odwiedzają także, i to coraz liczniej, użytkownicy z mniejszych miejscowości, dla których bezpośredni dostęp do zgromadzonych w nim materiałów zastępuje niejednokrotnie wyprawę do odległej biblioteki czy muzeum. Z pewnością niemałej satysfakcji dostarczają twórcom serwisu wpisy użytkowników w funkcjonującej od niedawna „Księżce Gości”, np. rektora Seminarium Księży Marianów w Warszawie („Będą z tego korzystać alumni z naszego — międzynarodowego — seminarium, którzy znaleźli się w kontekście kultury polskiej”) lub dra Wernera Krolla z Göttingen („Prezentacja literatury staropolskiej jest wspaniała i dla niemieckich studentów slawistyki”).

Na zakończenie pozostaje wyrazić nadzieję, że już w niedalekiej przyszłości serwis *Staropolska On-line* stanie się czymś w rodzaju multimedialnej encyklopedii staropolskiego dziedzictwa kulturowego: biblioteką, czytelną, galerią sztuki i „salą koncertową” — razem — miejscem, w którym spotykać się będzie coraz liczniejsza rzesza internautów-humanistów.

Piotr Borek

Ilustrację przygotował Mariusz Górniak



Ilustracja 5

Michał Rogoż

Wirtualna historia książki

Na stronach WWW naszej uczelni pod adresem <http://www.wsp.krakow.pl/whh/> znajduje się hipermedialna pomoc dydaktyczna przeznaczona przede wszystkim dla studentów pierwszego roku bibliotekoznawstwa. Jej pomysłodawcą i autorem jest Stanisław Skórka – pracownik Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej

Ta jedyna tego typu witryna w Polsce przedstawia historię pisma, dzieje książki rękopiśmiennej oraz historię bibliotek od czasów najdawniejszych do połowy XV wieku. Składa się ze 115 stron (dokumentów html), na których oprócz tekstu zamieszczone zostały animacje, ponad 300 ilustracji, a także odsyłacze do innych miejsc w Internecie związanych z prezentowaną tu tematyką. Gromadzony materiał jest porządkowany i opracowywany przede wszystkim w oparciu o pracę Karola Głombiowskiego i Heleny Szwejkowskiej *Książka rękopiśmienna i biblioteka w starożytności i średniowieczu*, a informacje faktograficzne oraz ilustracje pochodzą z licznych, często trudno dostępnych prac naukowych.

Ciekawie skomponowana pod względem graficznym strona powitalna w bardzo przejrzysty sposób przedstawia trzy podstawowe warianty korzystania z serwisu (uzależnione od posiadanego przez nas oprogramowania i sprzętu komputerowego). Bez względu na to, jaką opcję wybierzemy, będziemy mogli zapoznać się z dziejami książki w poszczególnych państwach, wielowiekowym procesem doskonalenia materiałów i narzędzi pisańskich, rozwojem pisma w różnych kręgach kulturowych, przeobrażeniami w zakresie zewnętrznej postaci książki oraz historią bibliotek. W czerwcu 2000 r. powstał nowy dział, w którym znajdują się oryginalne teksty źródłowe związane z powyższą tematyką. W najbliższej przyszłości planuje się także zamieszczanie biografii „ludzi książki”, czyli kopistów, iluminatorów, drukarzy, księgarzy, wydawców, bibliotekarzy, a także badaczy zajmujących się szeroko pojmowaną bibliologią. Całość tego nietypowego podręcznika zostanie uzupełniona słownikiem terminologicznym pełniącym jednocześnie funkcję narzędzia wyszukiwawczego.

Wirtualna historia książki, choć nie zastępuje publikacji ogłaszanych drukiem, stanowi cenne ich uzupełnienie przede wszystkim ze względu na bardzo rozbudowaną stronę graficzną oraz liczne odsyłacze hipertekstowe zapewniające nieliniowy przekaz informacji. W odróżnieniu od tradycyjnych podręczników stwarza możliwość ciągłego dodawania nowych treści, poprawiania ewentualnych błędów, a także drukowania i kopiowania na dyskietkę interesujących nas fragmentów.

Warto nadmienić, że w realizacji projektu współuczestniczą studenci wyższych lat studiów (w ramach specjalizacji z zakresu informacji naukowej) oraz członkowie Koła Naukowego „Bibliolog”. Odpowiednio dopracowana pod względem technicznym, hierarchiczna konstrukcja stron zapewnia szybkie ich „ładowanie”, co przy dzisiejszym stanie infrastruktury telekomunikacyjnej oraz znacznej ilości przesyłanych tą drogą danych należy uznać za istotną zaletę. Odnajdywanie poszukiwanych informacji jest bardzo łatwe dzięki precyzyjnemu połączeniu poszczególnych fragmentów podręcznika za pomocą odsyłaczy nawigacyjnych oraz semantycznych. Dodatkowo można korzystać z tzw. *Szperacza książkowego*, czyli wyszukiwarki działającej w obrębie witryny.

Na lamach fachowych czasopism z branży komputerowej już wielokrotnie pojawiały się pochlebne opinie na temat *Wirtualnej historii książki*. W 11. numerze miesięcznika „Chip” z 2000 roku nazwano ją *perłką wśród sieciowych zasobów*¹. Także dziennikarze z „Gazety Wyborczej” porównując internetowe strony krakowskich uczelni bardzo pozytywnie ocenili Akademię Pedagogiczną zwracając uwagę na przedstawiony tu wortal².

Wszystkie osoby pragnące uczestniczyć w tworzeniu tego jedyne w swoim rodzaju wirtualnego podręcznika mogą nawiązać kontakt z jego autorem za pośrednictwem poczty elektronicznej:

skorka@wsp.krakow.pl.

¹ Strony WWW. Książki. „Chip” 2000 nr 11, s. 243.

² *Epoka Internetu łupanego*, „Gazeta Wyborcza” 2001, nr 106, 8 maja, dod. „Gazeta w Krakowie”, s. 5.

Ewa Piotrowska, Renata Zajac

Elektroniczne czasopisma dostępne w Bibliotece Głównej AP

W bibliotekarskiej literaturze światowej czasopisma elektroniczne są uznawane za ważny czynnik rozwoju komunikacji w świecie naukowym. Publikacje elektroniczne, w porównaniu z tradycyjnymi źródłami informacji, pozwalają na szybki (bez względu na miejsce i czas) dostęp do aktualnych informacji. Naukowcy mają możliwość dotarcia do elektronicznej wersji czasopisma wcześniej niż do jego drukowanego odpowiednika. Dużą zaletą czasopism on-line jest możliwość przeszukiwania ich zawartości przez zastosowanie słów kluczowych i wygodny dostęp do ich zasobów archiwalnych.

Czasopisma w Internecie można podzielić na dwie grupy. Pierwszą z nich tworzą elektroniczne wersje tytułów ukazujących się w formie drukowanej, kompletne lub zawierające tylko informacje o periodyku, spisy treści czy archiwa wcześniejszych numerów. Drugą grupę stanowią czasopisma istniejące jedynie w wersji elektronicznej, wzbogacone niejednokrotnie dźwiękiem, sekwencjami filmowymi i hipertekstowymi odsyłaczami do innych źródeł.

Stały wzrost informacji w sieci i rosnąca liczba artykułów naukowych wskazuje na celowość tworzenia przez biblioteki serwisów z czasopismami elektronicznymi. Ułatwia to użytkownikom wybór literatury i pomaga w szybkim dotarciu do najnowszych źródeł. Chcąc zachęcić naszych czytelników do korzystania z czasopism online Oddział Informacji Naukowej BG opracowuje (<http://www.wsp.krakow.pl/biblio>) spis zagranicznych i polskich czasopism z pedagogiki i nauk pokrewnych. Mamy nadzieję, że przyczyni się to do promocji elektronicznych dokumentów oraz zwiększy liczbę osób korzystających z usług naszej biblioteki. W artykule przedstawiamy serwisy i listy czasopism elektronicznych z pełnymi tekstami artykułów, dostępne bezpłatnie bezpośrednio w Internecie lub za pośrednictwem naszej biblioteki.

Serwis dostępny tylko ze stanowisk komputerowych w Bibliotece Głównej

W ramach projektu EIFL (Electronic Information for Libraries — Elektroniczna Informacja dla Bibliotek) Biblioteka Główna AP dysponuje dostępem do pełnotekstowych czasopism naukowych. Korzystając z komputerów w Oddziale Informacji Naukowej (p. 61) i Mediatece (p. 71) można przeglądać bazy zawierające ponad 4500 czasopism, periodyków i gazet z pełnym tekstem, ponad 1300 pełnotekstowych informatorów i broszur oraz streszczenia i indeksy do ponad 7000 czasopism. W bazach można prowadzić poszukiwania według tytułów czasopism oraz tematycznie poprzez hasła przedmiotowe i słowa kluczowe.

Dostępne są m.in. następujące bazy:

Academic Search Elite — zawiera pełne teksty artykułów z ponad 1300 czasopism z nauk społecznych, humanistyki, edukacji i psychologii. W dodatku do pełnego tekstu baza oferuje indeksy i abstrakty do prawie 2550 czasopism. Prawie 1650 czasopism to czasopisma recenzowane w procesie wydawniczym („peer-reviewed”). Pełne teksty są umieszczone od stycznia 1990 r., a indeksy i abstrakty od stycznia 1984 roku. Baza jest aktualizowana codziennie. *Academic Search Elite* zostanie zastąpiona przez dwukrotnie obszerniejszą bazę *Academic Search Premier*.

Academic Search Premier — multidyscyplinarna, pełnotekstowa baza tworzona specjalnie dla instytucji akademickich. Zawiera 2800 pełnotekstowych czasopism naukowych (z czego ponad

1900 to czasopisma recenzowane w procesie wydawniczym). Obejmuje następujące dziedziny: nauki społeczne, humanistyka, edukacja, informatyka, inżynieria, językoznawstwo i lingwistyka, sztuka i literatura oraz nauki medyczne.

Business Source Premier — pełne teksty ponad 1600 czasopism z zakresu ekonomii, finansów, rachunkowości, zarządzania i międzynarodowego biznesu.

MasterFILE Premier — pełne teksty ponad 1800 periodyków z dziedziny biznesu i zdrowia.

Newspaper Source — pełne teksty 128 regionalnych gazet amerykańskich i 15 gazet międzynarodowych.

Zestawienia bezpłatnych pełnotekstowych czasopism w Internecie polecane przez naszą bibliotekę pracownikom naukowym i studentom pedagogiki:

AERA SIG (American Education Research Association Special Interest Group) — na stronie *Electronic Journals in the Field of Education* (<http://aera-cr.ed.asu.edu/links.html>) zamieszcza linki do pełnotekstowych czasopism elektronicznych z dziedziny edukacji, które są recenzowane w procesie wydawniczym.

AmoebaWeb (<http://www.vanguard.edu/psychology/webjournals.html>) — strona prowadzona przez Douglasa Degelmana, profesora psychologii Vanguard University w Południowej Kalifornii. Spis zawiera pełnotekstowe czasopisma psychologiczne dostępne w Internecie. Niektóre czasopisma umożliwiają bezpłatny dostęp tylko do artykułów starszych niż 1–2 lata.

E-Zeit Regensburg (<http://www.bibliothek.uni-regensburg.de/ezeit/fl.html>) — w ramach projektu *Elektronische Zeitschriftenbibliothek* 139 bibliotek niemieckich stworzyło stronę, na której po wyszukaniu przez hasła przedmiotowe dociera się do spisów treści, abstraktów lub pełnych tekstów artykułów z dziedziny m.in. psychologii i edukacji. Zielone światło przy tytule czasopisma oznacza pełny tekst artykułów.

ERA (Educational Research Abstracts) (<http://www.tandf.co.uk/journals/era/about.html>) — baza zawiera abstrakty ponad 700 międzynarodowych czasopism zajmujących się badaniami w dziedzinie edukacji. Przeznaczona jest dla badaczy, studiujących oraz praktyków w tej dyscyplinie. Obejmuje takie zagadnienia jak: technologia edukacyjna, edukacja międzykulturowa, socjologia edukacji, nauczanie. Po rejestracji istnieje możliwość 30-dniowego bezpłatnego dostępu do bazy.

ERIC/ACVE (The ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education) na stronie *Journals on the Web: a mini-guide* (<http://ericcve.org/journals.asp>) zamieszcza listę ok. 80 czasopism elektronicznych z dziedziny edukacji. Można zapoznać się z pełnym tekstem, abstraktem, albo tylko ze spisem treści numeru czasopisma.

Lesley College na stronie *Full-Text Education Journals Online* (<http://www.lesley.edu/faculty/kholmes/libguides/e>) przygotowało dla studentów listę, zawierającą czasopisma pełnotekstowe z dziedziny edukacji. Każde czasopismo jest krótko omówione.

Psychological Online Documents (http://www.psychologie.uni-bonn.de/online-documents/lit_ww.htm) — strona przygotowana przez **Uniwersytet w Bonn**. Oprócz artykułów z czasopism pełnotekstowych można znaleźć tu także materiały konferencyjne. Całość zbioru jest podzielona na zagadnienia psychologiczne. Z tej strony można przejść do niemieckich dokumentów z dziedziny psychologii dostępnych online.

PSYCLINE (www.psycline.org/journals/journal_right.html) — przewodnik po czasopismach z dziedziny psychologii i nauk społecznych dostępnych w sieci. Indeks zawiera 1800

czasopism online w języku angielskim, niemieckim, francuskim, hiszpańskim i holenderskim. Może służyć do wyszukiwania czasopism z określonych przedmiotów (edukacja, rodzina, dziecko, percepcja, zdrowie, osobowość, psychoanaliza, psychologia społeczna itd.), do przeglądania spisów treści i abstraktów oraz wyszukiwania artykułów online.

UNESCO Social and Human Sciences Documentation Centre (SHS/DC) na stronie *Social Science Online Periodicals (full text)* (<http://www.unesco.org/general/eng/infoserv/doc/shsdc/journals/shsjournals.html>) — zamieszcza listę czasopism online z nauk społecznych (m.in. psychologia, socjologia, filozofia, historia, nauki polityczne), obejmującą ponad 200 periodyków z bezpłatnym dostępem do pełnych tekstów specjalistycznych artykułów.

Uniwersytet w Lejdzie na stronie *A collection of (mainly) free electronic journals and magazines on the Web* (<http://www.leidenuniv.nl/ub/biv/freejour.htm>) zebrał czasopisma m.in. z zakresu edukacji, sztuki i humanistyki, literatury, historii, filozofii, psychologii, socjologii oraz nauk społecznych, które oferują bezpłatny dostęp do przynajmniej części swoich artykułów.

Polskie czasopisma edukacyjne dostępne online

W porównaniu do zasobów światowych na polskich stronach WWW znajduje się stosunkowo niewiele czasopism edukacyjnych i są one adresowane głównie do nauczycieli oraz pracowników oświaty i wychowania. Przeważają wersje elektroniczne czasopism drukowanych, zawierające najczęściej tylko strony z informacjami o czasopiśmie i spisy treści. Nieliczne periodyki posiadają pełne teksty artykułów. Należą do nich np.

Dyrektor Szkoły (http://www.wspolnota.org.pl/dyrektor_szkoły.html)

Foton: pismo dla nauczycieli fizyki i ich uczniów (<http://www.if.uj.edu.pl/Foton/>), wydawane przez Instytut Fizyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie

Inspiracje Polonistyczne: kwartalnik dla nauczycieli (<http://free.art.pl/marka/>), wydawany przez Oficynę Wydawniczą „Marka” w Kielcach

oraz publikowane przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne wersje online czasopism:

Biologia w Szkole (<http://www.wsip.com.pl/serwisy/czasbiol/index.html>)

Chemia w Szkole (<http://www.wsip.com.pl/serwisy/czaschem/index.html>)

Fizyka w Szkole (<http://www.wsip.com.pl/serwisy/czasfiz/index.htm>)

Geografia w Szkole (<http://www.wsip.com.pl/serwisv/czasgeo/index.html>)

Matematyka (<http://www.wsip.com.pl/serwisy/czasmat/index.htm>).

Drugą grupę tworzą czasopisma dostępne tylko w postaci elektronicznej, nie posiadające drukowanych odpowiedników. Są to :

Edukacyjne Dyskursy — Internetowe Pismo Pedagogiczne Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego (<http://ip.univ.szczecin.pl/~edipp/>)

Gazeta Szkolna (<http://gazetaszkolna.infor.pl/>).

Mając na uwadze potrzeby naszych czytelników, Oddział Informacji Naukowej BG przeprowadzi wśród pracowników naukowych Akademii Pedagogicznej ankietę dotyczącą wykorzystania czasopism elektronicznych z zakresu edukacji. Prosimy naszych czytelników o zgłaszanie wszelkich propozycji i uwag dotyczących tworzonej na naszej stronie domowej witryny z dostępem do elektronicznych periodyków.

Ewa Piotrowska, Renata Zając



Fot. Mieczysław Więclawek

Krystyna Karpierz w 1971 r. ukończyła filologię polską na Uniwersytecie Jagiellońskim i w tymże roku rozpoczęła pracę w Bibliotece Głównej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Przez 12 lat pracowała w Dziale Udostępniania Zbiorów. W 1983 r. została kierownikiem biblioteki Instytutu Filologii Polskiej. Z tego okresu ciepło wspomina prof. Józefa Z. Białka, ówczesnego dyrektora Instytutu. Jak podkreśla, jej wykształcenie to dodatkowy atut w pracy na stanowisku kierownika Biblioteki Instytutu Filologii Polskiej, pomagający zarówno przy zakupach nowości i uzupełnianiu księgozbioru, jak i przy udzielaniu informacji. Praca w samodzielnej bibliotece instytucyjowej to połączenie czynności wszystkich działów dużej biblioteki począwszy od zakupu, poprzez inwentaryzację, katalogowanie, aż do wypożyczeń. Dla pani Krystyny ta różnorodność pracy jest jednocześnie jej wielką zaletą. Poza dyżurami i wymienionymi zadaniami, do jej obowiązków należy prowadzenie dokumentacji biblioteki, sprawozdawczość, rozliczenia z kwesturą. Praca sprawia pani Krystynie ogromną satysfakcję, jest bardzo ważną częścią jej życia. Ceni sobie kontakt z czytelnikiem, cieszy ją możliwość pomagania czytelnikom, udzielanie porad, wyszukiwanie odpowiednich materiałów. Dużo czyta, na bieżąco śledzi rynek księgarski. Jest dobrze zorientowana w literaturze współczesnej. W 1991 r. otrzymała nagrodę jubileuszową za 20 lat pracy zawodowej, dwa lata później została odznaczona Brązowym Krzyżem Zasługi.

Zofia Kaczmarczyk należy do najbardziej znanych i lubianych pracowników administracji Uczelni, z którą związana jest już od ponad 30 lat. W latach 1960–1970 pracowała w sekretariacie krakowskiego Studium Nauczycielskiego. Po jego likwidacji, w 1970 r. rozpoczęła pracę w sekretariacie Instytutu Nauk Pedagogicznych WSP. Od 1987 r. jest zatrudniona w sekretariacie prorektorów. Ze wzruszeniem przypomina swych pierwszych przełożonych, zarówno ze Studium Nauczycielskiego, jak i z Instytutu Nauk Pedagogicznych. Z sympatią opowiada o koleżance, z którą pracowała w sekretariacie Instytutu, pani Irenie Heredzie. Wiele jej wspomnień wiąże się z osobami, które w minionych kilkunastu latach pełniły funkcje prorektorów. Pani Zofia mówi o nich z uznaniem, podkreślając znakomitą atmosferę współpracy. Ze swej strony dodajmy, że dla osób odwiedzających Rektorat szczególne znaczenie ma jej życzliwość i uprzejmość, ciepły uśmiech, którego zawsze można się od niej spodziewać.

Odznaczona została Brązowym Krzyżem Zasługi (1979), Złotym Krzyżem Zasługi (1987). W 1984 r. otrzymała Złotą Odznakę Miasta Krakowa.



Fot. Mieczysław Więclawek



Fot. Mieczysław Więclawek

Barbara Michalczyk z Uczelnią związała się w 1963 roku podejmując studia geograficzne. Po ich ukończeniu, rozpoczęła pracę w Zakładzie Geografii na stanowisku asystenta naukowo-technicznego. Zajmowała kolejno stanowiska: starszego technika, specjalisty i starszego specjalisty naukowo-technicznego, na którym pracuje do dzisiaj. Od początku swej pracy zajmuje się gromadzeniem, opracowaniem i udostępnianiem zbiorów kartograficznych oraz odbitek stykowych zdjęć lotniczych i satelitarnych. Wiele czasu poświęca współpracy z pracownikami Instytutu przy kartograficznym opracowaniu danych zebranych w czasie badań terenowych. Jest autorką wielu opracowań kartograficznych zamieszczanych w pracach naukowych pracowników Instytutu Geografii i nie tylko. Należą tu m.in. monografie miast: Jaworzna, Szczurowa, Trzebinia, Kłobucka, Żołyni, Suchej Beskidzkiej i, czekające na wydanie, monografie Proszowic, Częstochowy, Sławkowa. Współpracowała przy redakcji map do *Atlasu Rzeczypospolitej Polskiej*. Jej wielką pasją są właśnie mapy. Pani Barbara serdecznie wspomina prof. Marię Dobrowolską, która doszukała jej zainteresowania i pod kierunkiem której napisała swoją pracę magisterską.

Od 1991 r. do dziś, tzn. trzecią kadencję, jest członkiem Rady Wydziału Geograficzno-Biologicznego. Za swoją pracę była wielokrotnie nagradzana: w ostatnich latach, tj. w 1993 i 1996 r. otrzymała nagrodę JM Rektora, a w 1993 r. odznaczona została Złotym Krzyżem Zasługi.

Stanisława Niedojadło z naszą uczelnią związana jest od 1973 r. Wcześniej pracowała w bibliotece Akademii Medycznej (1956–1970) i w bibliotece AWF (1970–1973). W 1973 r. rozpoczęła pracę w Oddziale Bibliotek Zakładowych, którym kieruje od 1983 r.

Pani Stanisława ukończyła liceum bibliotekarskie. Jak wspomina, trafiła do niego przypadkiem, ale tak rozmyślała się w zawodzie, że nie wyobraża sobie innej pracy. Do jej zadań należy nadzór merytoryczny nad wszystkimi bibliotekami zakładowymi, a więc i kontakt z pracownikami bibliotek zakładowych, którzy często przychodzą z nurtującymi ich pytaniami i problemami.

Przez 28 lat pani Stanisława była świadkiem zmian, jakie zachodziły i zachodzą nadal w bibliotece. Z rozrzuconiem wspomina karty katalogowe pisane zwykłym piórem z obsadką, następnie karty pisane piórem wiecznym i pierwszą maszyną do pisania, którą w obecnych czasach zastąpiły komputery.

Pani Stanisława była członkiem Rady Bibliotecznej, od wielu lat bierze udział w pracach Komisji Inwentaryzacji i Selekcji Zbiorów BG, jest także członkiem Rektorskiej Komisji ds. Pracowników Bibliotecznych oraz Dokumentacji i Informacji Naukowej.

Wielokrotnie nagradzana nagrodą JM Rektora. W 1990 r. została odznaczona Złotym Krzyżem Zasługi.

Opracowała Urszula Lisowska



Fot. Mieczysław Więclawek

Z życia Towarzystwa Asystentów AP



Wisława Szymborska z prof. Stanisławem Burkotem podczas konferencji poświęconej K. Filipowiczowi

25 kwietnia br. w klubie studentów „Bakałarz” odbyło się spotkanie promujące książkę *Kornel Filipowicz. Szkice do portretu*. Na książkę, którą pod redakcją Stanisława Burkota, Jerzego S. Ossowskiego i Jacka Rozmusa opublikowało Wydawnictwo Literackie, złożyły się studia i rozprawy 22 autorów, przygotowane na konferencję naukową, która miała miejsce w krakowskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej w dniach 27–29 października 1998 roku. Obok prac o społecznej recepcji książek, problemie zła, naturze i poetyce codzienności, czyli najważniejszych tematach w twórczości Filipowicza, zamieszczono w niej rozprawy, w których granice między naukową analizą i interpretacją a ulotnym wspomnieniem są bardzo płynne. Teoretycznym omówieniom powieści, opowiadań i wierszy autorstwa m.in. Stanisława Balbusa, Mieczysława Dąbrowskiego, Elżbiety Feliksiak, Mieczysława Łojka, Włodzimierza Maciąga, Włodzimierza Próchnickiego towarzyszą wspomnienia Stanisława Czarnieckiego, Jana Pieszczachowicza i Wisławy Szymborskiej. Spośród badaczy literatury i kultury literackiej związanych ze środowiskiem krakowskiej AP, twórczością autora *Romansu prowincjonalnego* naukowo zajęli się m.in.: Antoni Aleksandrowicz, Bogusław Gryszkiewicz, Regina Lubas-Bartoszyńska, Janusz Waligóra, Józef Szocki.

Na kolejne, cykliczne spotkanie promujące dorobek naukowo-badawczy członków Towarzystwa Asystentów przy-

było kilku autorów książki: Stanisław Balbus, Stanisław Burkot, Henryk Czubala, Maria Jazowska-Gumulska, Józef Maciuszek, Jerzy S. Ossowski i Włodzimierz Próchnicki. Słowo wstępne wygłosił przyjaciel Kornela Filipowicza i znany krakowski krytyk literacki Jan Pieszczachowicz.

Spotkanie promujące książkę o Filipowiczu było już czwartym z cyklu spotkań promocyjnych Towarzystwa Asystentów Akademii Pedagogicznej. Z przykrością należy stwierdzić, że wielu członków TA AP, dla których przecież te spotkania są organizowane, nie wykazuje nimi większego zainteresowania. Mamy jednak nadzieję, z czasem ta sytuacja się zmieni. W każdy czwartek w pokoju 503, w godz. 10.30–11.30, odbywają się otwarte zebrania Zarządu TA AP, w których uczestniczyć mogą wszyscy zainteresowani członkowie.

Urszula Lisowska



Jan Pieszczachowicz i Stanisław Burkot

Reforma oświaty to też inne spojrzenie na edukację przez sztukę

I. Uwagi ogólne

W artykule wyjaśniamy zagadnienia, które łączą się ogólnie z edukacją przez sztukę. Zwracamy uwagę na potrzebę i możliwości wczesnego kontaktu dziecka z działalnością artystyczną poprzez recepcję wytworów sztuki i próby własnej twórczości. Podejmujemy próbę określenia roli i miejsca edukacji przez sztukę w kształceniu zintegrowanym. Szczególnie pragniemy podkreślić związki treściowe pomiędzy dziełami literackimi, muzycznymi i plastycznymi oraz tożsame mechanizmy występujące w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Staramy się uwzględnić elementy wspólne dla dzieł literackich, muzycznych i plastycznych, mając świadomość, że określoną dziedzinę sztuki charakteryzują też cechy autonomiczne.

Ogólnie **edukacja przez sztukę** oznacza wykorzystanie wytworów sztuki zarówno w roli przedmiotów poznania, jak też w roli środków służących do poszerzania wiedzy dziecka, kształtowania jego umiejętności oraz twórczej postawy. W szczegółowych rozważaniach skupiamy uwagę na wybranych dziedzinach sztuki, ograniczając się do literatury, muzyki i plastyki. Wybór nie jest przypadkowy, bowiem każda z tych dziedzin posługuje się swoistymi środkami przekazu. Równocześnie pokazując dziecku możliwości łączenia kodów literackiego, muzycznego i plastycznego przybliżamy mu zintegrowaną wizję świata, przygotowujemy do krytycznego odbioru wytworów sztuki, operujących synkretycznym obrazem rzeczywistości. Są to m.in. dzieła związane z kinem, teatrem oraz mass mediami.

II. Elementy charakterystyczne dla sztuki

Uwzględniając wspólne elementy dyscyplin artystycznych można wytwór sztuki określić jako artystyczną koncepcję rzeczywistości. Wspólnota semiczna dotyczy zarówno wartości estetycznych, jak i etycznych, odkrywanych i ujawnianych w interpretacji. Jeśli przyjmiemy za Umberto Eco, że dzieło jest otwarte, ale jego własności narzucają granice dozwolonych interpretacji, to wydaje się możliwe traktowanie interpretacji jako procesu twórczego, bowiem dzieło może mieć wiele sensów, ale nie może przyjąć każdego.

Z porównania rozważań U. Eco o naturze dzieła oraz Edwarda de Bono o myśleniu lateralnym wynika, że konkretną interpretację dzieła można uważać za swego rodzaju anagram. To, że wszystko pasuje do siebie nawzajem i ma sens, nie wyklucza przecież istnienia innego, jeszcze bardziej sensownego ułożenia. Te właściwości pozwalają organizować pracę opartą bezpośrednio na treściach dzieła i wykraczających poza dane w tekście. Praca polega zatem na wysuwaniu możliwości (domena myślenia twórczego) i ich sprawdzaniu, co wymaga logicznego uzasadnienia (atrybut myślenia krytycznego). Można więc mówić, że sztuka służy usprawnianiu mechanizmów poznawczych.

Równocześnie warto wskazać na rolę sztuki jako źródła wiadomości wzbogacających wiedzę odbiorcy. Irena Wojnar, nawiązując do koncepcji Bogdana Suchodolskiego, stwierdza, że poznawczy walor wszystkich dziedzin sztuki to ujmowanie faktów i zjawisk w nowych, wciąż innych układach i całościach. Odbiorca odkrywa nowe prawdy o świecie,

które w dziele są swoistym uzupełnieniem, ukonkretnieniem tych samych prawd, czynionych przedmiotem poznania naukowego, a więc maksymalnie uogólnionego i zobiektywizowanego. Sztuka jest źródłem poznania nie tylko w tym sensie, że odwołuje się do realnej rzeczywistości, poznawanej na drodze myślenia wertykalnego, ale stanowi także odrębną swoistą rzeczywistość, możliwą do poznania w toku myślenia lateralnego. „Sztuka należy bowiem równocześnie do sfery świadomości i do świata materialno-przedmiotowego, jest rodzajem działalności człowieka, znajdującej swoje konkretyzacje w postaci elementów rzeczywistości przedmiotowej, porównywalnej z tą, jaką współtworzą inne rodzaje ludzkiego działania, również wywodzące się ze świadomości i z aktywności ludzi, mianowicie nauka i technika” (I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1995, s. 251).

Szczególnie charakterystyczną cechą sztuki jest to, że każde dzieło wyzwała określone emocje. W opinii Edwarda Nęcki nie biorą one bezpośredniego udziału w przetwarzaniu informacji, ale je ułatwiają, pełniąc rolę zasilania informacyjnego (koncentracja uwagi i poczucie świadomości) i energetycznego, wyzwalającego motywację do działania lub zmiany poglądu. Istotne jest, że różne rodzaje sztuki, a zatem i odmienne środki artystyczne służą budzeniu u odbiorcy analogicznych wzruszeń, związanych z pojawiającymi się emocjami. Można zatem mówić o każdym dziele jako środku do kształcenia nie tylko umysłu logicznego, ale także emocjonalnego. Według Daniela Golemana istnieją dwa systemy poznawania — dwa umysły — racjonalny, związany z operacjami myślowymi, oraz emocjonalny, który odnosi się do uczuć wywołanych emocjami i związanych z nim myśli, stanów psychicznych i biologicznych, a także zakresu skłonności do działania.

Organizowana przez nauczyciela praca z dziećmi wokół sensu dzieła pozwala na wykorzystanie uczucia do uczenia się — zgodnie z zasadą edukacji afektywnej. Emocje po-

jawiające się w toku recepcji dzieła można nazwać, co łączy się z kształceniem samoświadomości, czyli zdawaniem sobie sprawy z występujących emocji. Z kolei organizowanie sytuacji dydaktycznych, związanych z elementami dzieła wyzwalającymi określone emocje, pozwala na wtórne wyzwolenie emocji poprzez refleksję myślową. Tym sposobem można kształcić zdolności związane z inteligencją emocjonalną, warunkujące radzenie sobie z niepowodzeniami i harmonijne współzycie z innymi ludźmi.

Dzieła z zakresu literatury, muzyki, plastyki — choć operują różnymi środkami — łączy określony system wartości, które ogólnie decydują o kulturze człowieka i jego miejscu w grupie społecznej. Dekodowanie wartości zależy w głównej mierze od pojawiających się emocji. Uznając za uzasadnione twierdzenie, że nie może być myślenia i działania wyłącznie instrumentalnego, poza kategorią wartości — można przyjąć, że kształcenie emocjonalne jest istotną częścią edukacji przez sztukę. Wydaje się, że w tym celu warto uwzględnić podane przez D. Golemana, kluczowe dla naszych rozważań, kategorie emocji: miłość, zadowolenie, smutek, zdziwienie, wstyd, strach, wstręt, złość. Każda z nich może wpływać na koncentrację uwagi i wyzwać motywację do działania lub gotowość do zmiany zachowania czy poglądu. Jeżeli jednak pragnie się inicjować proces twórczego myślenia, to wypada uznać za słuszne twierdzenie E. Nęcki, że tylko pozytywne emocje ułatwiają długotrwałe wykonywanie operacji intelektualnych, bez zmęczenia i wbrew przeszkodom. Taką funkcję pełnią dzieła, które wyzwalają zadowolenie, miłość i zdziwienie. Wydaje się, że próby przezwycięzania wstydu i strachu mogą inspirować do zmian i budzić zadowolenie. Podobnie można skomentować wstręt i złość w opozycji do miłości. Smutek pobudza do refleksji, co ułatwia wyeliminowanie lub pogodzenie się z przyczyną jego powstania, w rezultacie prowadzi ku wyzwalaniu zadowolenia lub miłości.

Ogólnie można stwierdzić, że w edukacji przez sztukę — bez względu na to, czy chodzi o dzieło literackie, muzyczne czy plastyczne — występują sytuacje związane z rozszerzaniem zakresu wiedzy dziecka oraz usprawnianiem systemów poznawania świata, co łączy się z kształtowaniem twórczej postawy. Charakteryzuje się ona otwarciem ku światu, budzi potrzebę świadomego wyboru motywacji i wartości, inspiruje do nowatorskich działań. Edukacja przez sztukę spełnia więc warunki harmonijnego rozwoju dziecka. Istotne jest to, że dzieło pozwala na kształcenie wyobraźni dziecka, wyzwala jego fantazję, która ułatwia mu budowanie realnego świata własnych wartości, stosunku do innych ludzi i przyrody.

III. Sztuka w programie kształcenia zintegrowanego

Istota zmian programowych dotyczy określania zadań edukacyjnych, w których uwzględnia się nie tylko wiedzę z określonych dyscyplin naukowych, ale także perspektywy życiowe ucznia. Wśród najważniejszych, zwanych kluczowymi, są takie, które są możliwe do osiągnięcia głównie jako efekt kształtowania drobnych umiejętności, związanych z edukacją przez sztukę, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Chodzi bowiem o zachowanie harmonii pomiędzy rozwojem intelektualnym i emocjonalnym dziecka. Wyniki różnorodnych badań wskazują, że o sukcesie w życiu decydują zarówno umiejętności związane z wiedzą ogólną i specjalistyczną, jak też umiejętności emocjonalne i społeczne.

Dziecko w wieku wczesnoszkolnym podejmuje własną twórczość w kodzie językowym, bądź muzycznym, albo plastycznym może stworzyć coś niepowtarzalnego, oryginalnego. Organizowanie uczenia się w formie procesu twórczego odnośnie do poznawania wytworów sztuki lub treści z innych dyscyplin prowadzi wyłącznie do odkrywania nowych dla dziecka, ale wcześniej przez innych ustalonych prawd. Postulujemy zatem wykorzysta-

nie w procesie twórczym dzieł literackich, muzycznych i plastycznych w odniesieniu do innych treści, nie wynikających bezpośrednio z wiedzy o sztuce, co stwarza szersze możliwości łączenia kształcenia zdolności poznawczych z potencjalnymi zdolnościami twórczymi każdego ucznia, oczywiście na miarę jego możliwości.

Korzystając z rozważań D. Golemana możemy przyjąć, że podstawową zdolnością jest **samoświadomość emocjonalna**, czyli znajomość własnych emocji, ich rozpoznawanie i nazywanie, dostrzeganie różnicy między uczuciami i działaniami. Kolejna to **kierowanie emocjami**, czyli panowanie nad nimi, oparte na samoświadomości. Istotna jest też **zdolność motywowania**, czyli praktyczne wykorzystanie emocji poprzez ich podporządkowanie obranym celom, co ułatwia koncentrację uwagi, samomotywację i opanowanie warunkujące twórczą pracę.

Oprócz wskazanych zdolności, ukierunkowanych na siebie, istotną rolę odgrywa zdolność wczuwania się w emocje innych, zwana **empatią**. Rozumienie bowiem uczuć innych, ich punktu widzenia, prowadzi do poszanowania różnic w podejściu do rzeczywistości, uczy tolerancji, ułatwia współdziałanie. Warto dodać, że funkcjonowanie umysłu racjonalnego przejawia się w słowach, a umysłu emocjonalnego w zachowaniach niewerbalnych. W toku edukacji przez sztukę powstają sytuacje, w których dzieci mogą na przemian komunikować się przy użyciu kodu słownego i pozasłownego.

Przedstawione uwagi wskazują, że głównym celem edukacji przez sztukę jest tworzenie warunków, które stymulują dziecko do poznawania, przeżywania i przetwarzania świata po to, aby tworzyć własny system wartości. Sądzimy, że nabyte w toku obcowania ze sztuką poczucie wartości estetycznych ułatwi kształtowanie otwartej postawy w stosunku do drugiego człowieka i ustawicznie zmieniającej się rzeczywistości. W praktyce pedagogicznej proponujemy — uwzględniając cechy

wspólne i autonomiczne literatury, muzyki i plastyki oraz założenia i cele reformy oświaty — trzy odmienne formy organizowania pracy z dziećmi w klasach I–III, związanej z edukacją przez sztukę. **Pierwsza** to zabawy i gry dydaktyczne, związane z tworzywem i obrazowaniem rzeczywistości, osobno w odniesieniu do literatury, bądź muzyki, względnie plastyki. **Druga** obejmuje poznawanie jednego wytworu sztuki i własnego tworzenia na tej podstawie. Chodzi zatem o utwór literacki, albo muzyczny, lub plastyczny. **Trzecia** wiąże się z łączeniem treści dwóch, czy też trzech różnych dziedzin sztuki, bez korzystania z dzieł, a także na ich podstawie. Możliwe warianty: 1) zabawy związane z literaturą i muzyką; 2) zabawy mające odniesienie do literatury i plastyki; 3) zabawy nawiązujące do muzyki i plastyki; 4) zabawy obejmujące działalność literacką, muzyczną i plastyczną; 5) poznanie tekstu literackiego i tworzenie na tej podstawie wytworu muzycznego; 6) poznanie utworu muzycznego i tworzenie na tej podstawie tekstu; 7) poznanie dzieła literackiego i tworzenie na tym tle wytworu plastycznego; 8) poznanie dzieła plastycznego i tworzenie na tej podstawie tekstu; 9) poznanie utworu muzycznego i tworzenie w nawiązaniu do niego wytworu plastycznego; 10) poznanie utworu plastycznego i tworzenie na tym tle muzyki; 11) poznanie utworu literackiego i tworzenie na tej podstawie wytworu plastycznego i muzycznego; 12) poznanie utworu muzycznego i tworzenie w odniesieniu do niego tekstu i wytworu plastycznego; 13) poznanie utworu plastycznego i tworzenie na tym tle tekstu i muzyki.

Wymienione formy organizowania pracy w klasach I–III — w naszym przekonaniu — powinny występować na każdym kolejnym etapie edukacji, związanym z określonymi kategoriami emocji, które przedstawiamy kolejno: zdziwienie, zadowolenie, miłość, smutek, wstyd, wstręt, strach, złość.

ZDZIWIENIE jako kategoria emocji dotyczy reakcji w odniesieniu do czegoś nowego,

co w istotny sposób różni się od wcześniejszych doświadczeń danej osoby. Ze względu na intensywność odczuwania można mówić o zaskoczeniu, zdumieniu, wstrząsie, oszołomieniu, osłupieniu. Równocześnie jednak należy podkreślić, że niecodzienna, niezwykła czy nieoczekiwana sytuacja nie wyzwała strachu, ale podziwu, może też budzić ciekawość. W edukacji przez sztukę zdziwienie pojawia się wtedy, kiedy dziecko styka się po raz pierwszy z zupełnie mu nieznaną odmianą dzieła lub dziełem rozpoznawanym na zasadzie podobieństwa, czyli kojarzonym z wcześniej poznanymi, ale zawierającym nowe, dotąd nieznanne elementy. Zdziwienie obserwuje się też, gdy w wytworze sztuki odbiorca dostrzeże inaczej ujęty element znanej mu rzeczywistości na podstawie bezpośredniego poznania.

ZADOWOLENIE wiąże się z ogólnym spokojem, wyzwała gotowość i zapał do wykonywania zadań i dążenia do celu. Występuje wtedy, gdy zdarzy się coś pomyślnego. Ze względu na intensywność uczucia, które powoduje zadowolenie, w praktyce szkolnej raczej nie występuje euforia, ekstaza i rozkosz. Można natomiast mówić o przyjemności, uldze, satysfakcji, dumie, radości, a nawet szczęściu. Podczas zajęć związanych ze sztuką obserwuje się zadowolenie w toku słuchania (literatura, muzyka) lub oglądania (plastyka) dzieła zawierającego elementy zabawne lub treści bliskie dziecku, przez nie akceptowane. Zadowolenie pojawia się, kiedy działalność dziecka zyskuje uznanie nauczyciela lub jego rówieśników, a także kiedy potrafi ono rozwiązać pojawiające się w zadaniach trudności.

MIŁOŚĆ łączy się z głębokim przywiązaniem do kogoś lub czegoś. Sporadycznie w klasie szkolnej spotyka się symptomy uwielbienia czy zaślepienia. Zauważa się natomiast akceptację, przychylność, grzeczność, uprzejmość, usługowość, ufność, szczerość, życzliwość. Miłość zatem nie jest jak zdziwienie i zadowolenie ukierunkowana na siebie, ale ma charakter społeczny. W przypadku poznawania tekstów literackich i piosenek miłość

może odnosić się do uczucia i towarzyszących mu myśli, stanów psychicznych, które wyzwala identyfikowanie się dziecka z bohaterem, ukazaniem w sytuacjach wskazujących na miłość. Dzieło plastyczne lub muzyczne pełni tę funkcję w sytuacji, gdy dziecko kojarzy je w całości lub określony fragment z kimś lub z czymś, dobrze znanym z autopsji, wywołującym miłość.

SMUTEK wyzwala uczucia związane z przykrymi przeżyciami, może powodować: użalanie się nad sobą w formie uporczywych myśli, także brak chęci do działania, apatię, a w skrajnych przypadkach niechęć do życia. Są to przypadki, które nie powinny mieć miejsca w edukacji przez sztukę. Nie eksponuje się bowiem dzieł, które mogą powodować tego typu przeżycia. Wykorzystuje się natomiast takie, które ilustrują przynębienie, zniechęcenie, przykrość, zmartwienie, niezadowolenie, niechęć, a nawet melancholię. Równocześnie jednak dzieła zawierają elementy wskazujące na smutek jako czas zadumy, refleksji prowadzącej do pogodzenia się, zrozumienia konsekwencji, dostrzeżenie możliwości przejścia do stanu związanego z miłością lub zadowoleniem. Praca związana z takim dziełem sprowadza się do ukazania możliwości przezwyciężenia własnego smutku, dostrzegania go u innych osób i projektowania działań mogących ewentualnie pomóc smutek zamienić na zadowolenie.

WSTYD odnosi się do zachowania, czynu uznawanego przez osobę za naganny, co wpływa z jej własnego przekonania lub ze świadomości, że inni tak mogą sądzić. Wstyd można obserwować jako reakcję związaną z faktycznym działaniem lub jego wyobrażeniem. W pierwszym przypadku mówi się o poczuciu winy, wyrzutach sumienia, wewnętrznym niepokoju, który towarzyszy człowiekowi jako skutek mniemania, że niewłaściwie postąpił, co łączy się zwykle z żalem, a nawet skruchą. W drugim przypadku obserwuje się wstyd wynikający z myśli o ewentualnym braku akceptacji przez innych określonego po-

stępowania. Mówi się zatem o onieśmieniu, zmieszaniu, zakłopotaniu, zażenowaniu, skrępowaniu. W obu omawianych przypadkach reakcje są tożsame, ale występują w wyniku działania albo jako przyczyna braku tegoż działania. W edukacji przez sztukę pojęcie wstydu dziecko poznaje pośrednio, odtwarzając role bohaterów, przedstawionych w kodzie językowym lub poprzez projektowanie przyczyn dostrzeganego wstydu u osoby przedstawionej w dziele plastycznym lub literackim. Projektowane zatem sytuacje dydaktyczne mogą inspirować dzieci do zmiany zachowania, kojarzonego ze wstydem, a także do podejmowania działań, których unikały do tej pory z powodu wstydu, jaki wpływał z fałszywego przekonania, że działania te są nieodpowiednie.

STRACH łączy się z tym co pojawiło się wcześniej i było źródłem zagrożenia. Ponadto może go wywołać coś nieznanego, nowego, coś, czego nie można skojarzyć z takimi kategoriami emocji, jak zdziwienie, zadowolenie, miłość. W związku z intensywnością uczuć wywołujących strach mówi się o zaniepokojeniu, obawie, bojaźni, lęku, przerażeniu, trwodze i popłochu. Patologiczne przypadki to fobie i ataki lękowe. Podczas zajęć związanych ze sztuką nie planuje się sytuacji dydaktycznych, które mogą prowadzić do strachu. Pośrednio jednak dziecko może odczuć strach śledząc perypetie bohatera tekstów literackich, czy też oglądając dzieło plastyczne albo słuchając muzyki. W tych przypadkach organizuje się w ramach procesu twórczego rozpatrywanie różnych motywów wywołujących strach, aby wskazać nieistotne, a także określić zagrożenia, których przezwyciężenie, świadome podjęcie ryzyka w imię osiągnięcia jakiegoś szczytnego celu, prowadzi do pokonania strachu, przynosi zadowolenie.

WSTRĘT to kategoria emocji, z którą kojarzy się jawna niechęć w stosunku do kogoś lub czegoś. Jest to nie tylko brak przychylności i jakiegokolwiek akceptacji, ale obrzydzenie, odraza, lekceważenie i pogarda. Wstręt

rodzi się głównie w wyniku powierzchownej znajomości określonej osoby, czy innego czującego stworzenia albo rzeczy. Ze znacznym natężeniem pojawia się też wskutek spostrzeżenia w nowej sytuacji nawet drobnego elementu, związanego z kiedyś doznany odczuciem. Przy poznawaniu dzieł sztuki istnieje prawdopodobieństwo wystąpienia wstrętu u odbiorcy w rezultacie utożsamiania się z odczuciami bohaterów lub powstających — w odniesieniu do słów, obrazów i dźwięków — wyobrażeń wrozkowych lub smakowych, albo słuchowych, względnie węchowych, też i dotykowych. Konieczne jest zatem stymulowanie uczniów do twórczości, w której obok wyobrażeń budzących wstręt pojawiają się inne, możliwe do połączenia ze zdziwieniem lub zadowoleniem, a nawet z miłością.

ZŁOŚĆ występuje w przypadku poczucia bezsilności bądź zagrożenia, co wynika z bezpośredniej groźby ataku fizycznego, jest skutkiem symbolicznego naruszenia poczucia godności własnej czy szacunku dla samego siebie, lub z niesprawiedliwego lub grubiańskiego potraktowania, a także na skutek udaremnienia prób osiągnięcia ważnego celu. Złość, nasilenie irytacji i wzburzenia określają pojęcia: przykrość, niechęć, oburzenie, irytacja, animozja, uraza, gniew oraz graniczące z patologią wściekłość, szał, furia. Wśród ujemnych emocji, które blokują uczenie się i twórczą działalność człowieka, do najbardziej niepożądanych — a niestety najczęściej występujących — należy złość. W praktyce pedagogicznej wykorzystanie wytworów sztuki ułatwia organizowanie warunków, w których własna twórczość dzieci dotyczy przedstawienia innych obrazów sytuacji wywołującej złość, co stanowi jeden z najskuteczniejszych sposobów jej uśmierzania. Ukazanie bowiem łagodzących informacji pozwala na powtórna ocenę wydarzeń, które wywołały złość. Nie chodzi bowiem o tłumienie złości, tylko o wystrzeganie się działania pod jej wpływem. Pokazanie różnych reakcji poszczególnych osób w odniesieniu do tej samej sytuacji czy

zdarzenia pozwala nie tylko na łagodzenie złości, ale ilustruje wiele możliwości odmiennych sądów, co stanowi podstawę kształtowania tolerancji, która warunkuje współdziałanie w grupie.

Wnioski

Z naszych rozważań wynika, że w edukacji przez sztukę główną uwagę zwracamy na praktyczną stronę recepcji dzieł artystycznych oraz na ich wykorzystanie jako inspiracji własnej twórczości uczniów. W jej toku znajduje się też miejsce na kształcenie emocjonalne, oparte na poznawaniu pojęć z tej dziedziny. Uznajemy, że w klasach I–III należy ograniczyć program wiedzy o sztuce do niezbędnych pojęć, którymi można posługiwać się podczas działań praktycznych, bez potrzeby ich definiowania. Z zakresu literatury są to: bohater (czyli postać pierwszoplanowa), postacie drugorzędne i epizodyczne, narrator, zdarzenie, czas i miejsce akcji, metafora, opowiadanie, opis, dialog, sprawozdanie, wiersz, bajka, baśń. Odnośnie do muzyki występują pojęcia związane z: tworzywem i jego cechami — dźwięk, cisza, szum, szmer; elementami dzieła muzycznego — rytm, metrum, tempo, melodia, harmonia, dynamika, artykulacja, frazowanie, kolorystyka, struktura formalna; obsadą wykonawczą — utwór solowy, kameralny, symfoniczny; rodzajem instrumentarium — utwór wokalny, wokalnie-instrumentalny, instrumentalny; charakterem utworu — poważna, rozrywkowa, młodzieżowa, jazzowa. Z plastyką łączą się pojęcia ogólnie związane z obrazem: linia, kształt, plama barwna, bryła, walor, faktura, gama barwna, rytm, akcent, figura, tło, perspektywa.

W praktyce pedagogicznej postulujemy, na podstawie własnych doświadczeń, wykorzystanie w procesie twórczym strategii i operacji umysłowych, scharakteryzowanych przez E. Nęckę oraz strategii, zasad i technik myślenia lateralnego, przedstawionych w pracach E. de Bono.

Maria Guśpiel, Jerzy Dyląg, Robert Małoszowski

Cudowne dzieci i co z nimi począć?

Od jakiegoś czasu nurtuje mnie pewien problem, który dotyczy kilku moich znajomych. Wysłuchuję ich narzekania, urodziło im się bowiem dziecko nieprzeciętne, genialne, które w szkole się nudzi i ma ze swoimi talentami więcej kłopotów niż radości. Niektóre z tych dzieci już w okresie licealnym wyjeżdżają na Zachód... Tam mają świetne warunki rozwoju i stypendium. Jeżeli tam zostają na studia i po studiach, a często na zawsze, to znaczy, że Polska zrobiła prezent Niemcom, Anglikom czy Amerykanom. W imię czego? To chyba syndrom Marii Skłodowskiej, później Curie.

Francuzi powiadają: *enfant prodige*, Niemcy: *Wunderkind*, Rosjanie — *вундеркинды*, lub metaforycznie nazywają je *Sokratikami* — Sokratesikami. Polacy mówią: cudowne, ale to nie znaczy, że w czepku urodzone, czasem wręcz przeciwnie. I właśnie na to chcę zwrócić uwagę: dlaczego cudowne dziecko, to nie to samo co w czepku urodzone? Dlaczego ogólnie uzdolnione lub szczególnie utalentowane — nie jest dla siebie, rodziny i społeczeństwa samym szczęściem i radością, a często bywa źródłem utrapień i zgryzoty? Może dlatego, że nie ma dla tych dzieci zrozumienia, często się im przeszkadza, a i niekiedy są dyskryminowane; nie stwarza się warunków dla ich rozwoju, w szkole się nudzą, bo szkoła jest daleko poniżej ich możliwości, i hamuje rozwój ich talentów.

Zagadnienie dzieci wybitnie uzdolnionych ma swój początek w starożytnej Grecji. To Platon postawił problem zdolności wrodzonych. Od tamtych czasów datuje się spór o to, czego w człowieku więcej: czynnika wrodzonego czy zewnętrznego? Czy źródłem genialności jest dziedziczność czy wychowanie?

Czy uczenie się polega na „przypominaniu sobie” tego, co dusza „wiedziała” przed wejściem w materialne ciało — jak stawiał sprawę Platon, czy też rodzimy się z czystym umysłem (*tabula rasa*), na którym zapisują się spostrzeżenia zmysłowe jako dane dostarczane rozumowi, który poznaje to, co w rzeczach ogólne (pojęcia) — jak przekonywał Arystoteles. Wiek XVIII interesował się człowiekiem od strony praktycznej, żeby życie polepszyć i uprzyjemnić. Myśliciele Oświecenia poszli za rozumowaniem Arystotelesa. Skrajny pogląd wyrażał Helvetius, że nie ma innych właściwości umysłu, niż nabyte i że ludzi można uczynić dobrymi tylko przez wychowanie i dobre prawodawstwo.

W XIX wieku Cesare Lombroso (1835–1909) interesował się m.in. przyczynowymi powiązaniami genialności z degeneracją i schorzeniami psychicznymi. W słynnym dziele *Geniusz i obłąkanie* pisał: „Nawet genialność (...) została wraz ze zbrodniczością zaliczona przez niektórych psychiatrów (...) do pewnego rodzaju zboczeń umysłowych”. Podkreślał współwystępowanie genialności z różnymi ułomnościami neuropsychicznymi. Wszystkie fatalistyczne teorie Lombrosa zostały obalone już na początku XX w., ale mimo to dają i dziś trochę do myślenia.

Pierwsze poważne badania empiryczne nad rozwojem dzieci wybitnie uzdolnionych zaczęto przeprowadzać dopiero po I wojnie światowej (Londyn, Kalifornia). W czasach odbudowywania europejskich i amerykańskich systemów gospodarczych, kultury, nauki i administracji, rosło na świecie zapotrzebowanie na ludzi wybitnie uzdolnionych, żeby szybko zregenerować ludzki potencjał strat wojennych.

Tak więc dopiero od 80 lat zakrojone na szeroką skalę badania zaczęły dawać odpowiedzi na pytania o specyficzne cechy osobowościowe, umysłowe i fizyczne dzieci wybitnie uzdolnionych, i o to: jacy dorośli z nich wyrastają?

Pod względem intelektualnym dzieci te wyrastają wysoko ponad rówieśników. Na lekcjach zadają mnóstwo męczących pytań, którymi „przeszkadzają” w prowadzeniu zajęć zgodnie z programem. Przeszkadzają? — no właśnie! ilu nauczycieli to lubi?

Młodzi-genialni są obowiązkowi i pracowici, mają silną motywację do nauki, uparte dążenie do osiągnięcia postawionego sobie celu itd., ale są też znerwicowani, samotni i skryci, niekiedy agresywni i skrajnie krytyczni itd. Te cechy powodują, że w tzw. normalnych szkołach są często izolowani przez zespoły klasowe, nie zawsze lubiani przez nauczycieli i rówieśników, wyśmiewani itd. Czasem „kupują sobie” akceptację koleżeńską puszczaniem ściąg na klasówkach. A jak nie puszczą, to i oberwać po lekcjach mogą.

Dla wunderkindów i sokratików stworzono w USA, Anglii, w Niemczech, Japonii i Rosji specjalne szkoły. Przy wielu z nich są internaty, żeby miejsce zamieszkania nie przesądzało o zmarnowanych zdolnościach. Pracują z nimi specjalnie przygotowani nauczyciele i wychowawcy. W takich szkołach nauczyciel nie boi się powiedzieć: „Nie wiem, dowiem się, sprawdzę i odpowiem...” Psychologowie pomagają tym dzieciom w rozwiązywaniu ich życiowych problemów.

W Polsce ostatnio coraz głośniej mówi się o potrzebie pomocy dzieciom specjalnej troski — biednym, kalekim czy opóźnionym w rozwoju. To dobrze i słusznie. Ale źle, że nie przejawia się prawie żadnej troski o dzieci, których rozwój umysłowy wyprzedza daleko ich wiek kalendarzowy, o dzieci, które w przyszłości mogłyby w znaczący sposób wzmocnić potencjał naukowy Polski. Sądzi się zapewne,

że jeśli są zdolne, to sobie same poradzą. Ale może jest na odwrót? Może przeciętniacy łatwiej sobie dzisiaj radzą? Uważam, że genialność i talent wymagają **innej**, ale także **specjalnej** troski.

Ostatnio takie dzieci są wyróżniane rocznymi stypendiami i nagrodami Prezydenta RP. Ale to kropla w morzu... Do chlubnych, ale wyjątkowych w Polsce, należą działania podejmowane od 18 lat w Towarzystwie Szkół Twórczych pod naukowym kierunkiem dr Danuty Nakonecznej i prof. Krystyny Chałas (D. Nakoneczna, *Uczniowie zdolni i ich nauczyciele*, CODN, 1998). Koncepcje klas autorskich, zasada indywidualizacji kształcenia, działania pozalekcyjne i pozaszkolne stymulujące rozwój uzdolnień — to główne osiągnięcia TST, a od kilku lat także Stowarzyszenie Szkół Aktywnych (SSA). To bardzo dużo jak na społecznikowskie możliwości TST i SSA, ale bardzo mało jak na Rzeczpospolitą.

Dlaczego tym dziecięcyom pożeraczom wiedzy, dla których nawet sen i wakacje są stratą czasu, nie pomóc szczególnie? Genialne dziecko jest prezentem jego rodziców dla nauczycieli, szkoły, społeczeństwa. Dlaczego by Kraków ze swoim potencjałem intelektualnym nie mógł być miejscem zagospodarowania takich „prezentów”, dla swojej chwały i *pro publico bono*?! Jest gimnazjum z internatem w Braunschweig w Niemczech, jest dziesięciolatka z internatem w Moskwie dla dzieci z całej Rosji, jest wiele takich szkół na całym świecie. Jest w Krakowie Akademia Pedagogiczna, jest Uniwersytet Jagielloński, są wybitni nauczyciele. Są tradycje, jest czas reformy oświaty... Dlaczego nie mogłaby powstać w Krakowie szkoła z internatem dla polskich wunderkindów i sokratików? Gdyby powstała — uczyłyby się w niej dzieci nie dość że cudowne, to jeszcze w czepku urodzone, bo by się w takiej szkole nie nudziły.

Helena Ples

Postmodernistyczne łowy

20–24 kwietnia 2001 we wsi Maniowy odbyła się zorganizowana przez Instytut Filologii Polskiej AP konferencja „Proza polska końca XX wieku. Postmodernizm?”

Trzydniowe polowanie z „naganką” na postmodernistów czy też może „polowanie z nagonką” na postmodernistów we wsi Maniowy nie przyniosło łupu w postaci grubego zwierzaka, ale przynajmniej wiemy już, co może wychynąć z literackich zarośli, albo lepiej, w stylistyce postmodernizmu, z labiryntu-klączy. Ustrzelono — jak się zdaje — jedynie trzy egzemplarze: Edward Chudziński sam zareklamował się jako przedstawiciel tego rzadkiego (2 osoby na 20 biorących udział w konferencji) gatunku nie tając, że referat swój *ad hoc* budował ze spostrzeżeń, wspomnień i wycinków, a Jerzy Ossowski nie zawiódł zgromadzonych przedstawiając historycznoliteracki żart i wcielając się w postać Porfiriona Osiełka. Trzecim reprezentantem, już ze sfery przedmiotowej pochodzącym, w postaci uwolnionej

z historycznych, tradycyjnych i wysokoartystycznych obciążeń okazał się twórca fantasy Andrzej Sapkowski. Nie w tym jednak ujawniał się sens konferencji, lecz w konferowaniu samym, we wzajemnym i z literaturą obcowaniu.

Wieś Maniowy pozostała przez myśliwych nierozpoznana, właściwym terenem łowów była pospiesznie zaadaptowana z czteroosobowego pokoju sala obrad, co sprzyjało atmosferze niezwyklej intymności, również z tego powodu, że uczestniczyli w konferencji pracownicy, doktoranci i studenci związani lub zaprzyjaźnieni z Instytutem Filologii Polskiej Akademii Pedagogicznej.

Doświadczeni myśliwi przeczesywali teren tyralierą, rzec można — szeroką perspektywą objęli zagadnienie postmodernizmu, relacjonując, zestawiając, szukając kontekstów, ko-



Fot. Jerzy S. Ossowski

zeniu i powinowactw. Inni zaś zasadzili się niejako na ambonie pod ostrzał biorąc pojedyncze sztuki, już to twórców (np. M. Gretkowską), już to dzieło (*Weiser Dawidek* P. Huellego). Niektórzy lornetowali porządkując systematykę: język, styl, gatunek literacki.

Kontrowersja wstępna, zresztą niby echo trąbek myśliwskich pobrzmiwająca przez cały czas trwania obrad, dotyczyła tego, czym właściwie jest przyjęty jako perspektywa rozważań nad prozą polską końca XX wieku postmodernizm. Zgodnie z przywołanymi przez profesora Bolesława Faroną sposobami rozumienia tego terminu może oznaczać on epokę ponowoczesną, współczesną kulturę (nie tylko literacką) lub też specyficzną metodę krytyki historyczno- i teoretycznoliterackiej. Jego cechy konstytutywne to różnorodność, logiczna niemożliwość (albo wewnętrzna sprzeczność), dążenia parodystyczne, a więc intertekstualność oraz odejście od poszukiwań ontologicznych, czy też epistemologicznych. Spojrzenie literaturoznawcze wydaje się niemożliwe do wyizolowania i oderwane od kontekstów historycznych, cywilizacyjnych, socjologicznych, kulturoznawczych; migotliwość przedmiotu badań, jego amorficzność lub też ostentacyjna nieautentyczność każe korzystać z pozaliteraturoznawczych „protez”.

Problem jednak w tym, że mocna teza Bolesława Faroną głosi, że brak jest nad Wisłą takiej cywilizacji, która — na Zachodzie — wytworzyła postmodernizm. Na cóż więc i na kogo polujemy? Czyżby to były tylko *simulacra*? Oponował przeciwko temu redukcjonizmowi Zbigniew Bauer zauważając, że właściwym obszarem poszukiwań jest nie tyle teren literatury, co świat tekstów, świat zmediatyzowany przez język (uniwersum języków). Przy tym mediatyzacja ta wpisana jest w świat, nie jest czymś wobec niego transcendentnym, lecz przeciwnie — język obok pełnienia funkcji poznawczej konstytuuje samą rzeczywistość. Niemniej ujawnił w swym

referacie również niezwykle interesujące powinowactwo postmodernizmu i estetyki kamputu, wskazując na ucieczkę prozy postmodernistycznej w często pusty estetyzm. Próbą przezwyciężenia dojmującej pustki, również w związku z doświadczeniem przełomu 1989 roku, stało się w literaturze polskiej końca XX wieku dążenie do autobiografizmu, do zakorzeniania bezradności poznawczej w sobie samym, a zarazem porządkowanie rzeczywistości wedle reguł i prawideł własnego życia. Jak pisał Jean Baudrillard: „Kiedy rzeczywistość przestaje być tym, czym drzewiej bywała, pełnię praw zyskuje nostalgia. Idą w górę mity założycielskie i realne świadectwa”. Słaniałby się ku tym poglądom Henryk Czubała, pokazując wpisane w autokreacje twórców współczesnych techniki marketingowe (na przykładzie twórczości Jerzego Pilcha), ustanawiające tekstem porozumienie między pisarzem a czytającymi. Mit twórcy, strategia autobiograficzna służy jednak zbudowaniu estetyki przyjemności w miejsce dotychczasowej estetyki piękna.

Przyjemnością dzieloną z czytelnikami jest rozpoznawanie tradycji w parodii, pastiszu; elementem sztuki perswazji jest także humor. Na śmiech postmodernistów, ironiczne „ustawienie” twórczości pisarzy określanych mianem postmodernistów wskazywał Bogusław Gryszkiewicz, zarazem dodając, że komizm ich podszyty jest dramatyzmem. A ów dramatyzm widzenia świata — jak relacjonowała, przekazując doświadczenia własnego pokolenia Marta Włodarczyk — wynika z braku poczucia sensu. Pisarze lat ostatnich próbują ocalić się przez ironię. Śmiech postmodernistów wcale nie jest śmieszny, na co zwrócił uwagę profesor Stanisław Burkot. Zamiast, czy obok śmieszności pojawia się czasem styl niski. Tak jest w przypadku Manieli Gretkowskiej, wiodącej spór z Brunonem Schulzem (traktat o czasach kontra traktat o manekinach). Stylistyczna niskość, według Stanisława Burkota, wynika z głęboko

człowieczego charakteru jej twórczości. Źródła jej pisarstwa leżą w antropologii fizycznej i nie należy doszukiwać się tu żadnych postmodernistycznych mód. Konwencja gry, karnawalizacja, autobiograficzna nieszczerłość, prowokacje, jakkolwiek zbieżne z poetyką postmodernistycznej prozy, wynikają tu z potrzeby ocalenia własnej prywatności. Podobnie, dokonujący błyskotliwej analizy *Weisera Dawidka* profesor Adam Kulawik stwierdził, że nowe, o którym rozprawiamy, jest tylko przebraniem starego. Jego rozbiór warstw powieści Pawła Huellego, tak jasny, tak przejrzysty i tak klasyczną metodą uczyniony, skłania rzeczywiście ku przekonaniu, że nie jest przydatna cudzoziemszczyzna w metodzie — równie dobrze w jej miejscu funkcjonuje „formalistyczny opis”, jak skromnie zapowiada to autor referatu. Poetyka przestrzeni i krytyka mitograficzna starczą do rozpoznania motywów domu w twórczości poetyckiej Adama Ziemianina, czy w prozie Olgi Tokarczuk. Proza kobieca końca XX wieku w Polsce poddaje się opisowi w kategoriach krytyki feministycznej. Są to, jak się zdaje, okoliczności towarzyszące postmodernizmowi.

Wczesnych źródeł twórczości Pawła Stasiuka, uznanego za przedstawiciela postmodernizmu, doszukała się Bogumiła Małek. Przekonująco pokazała, iż trop interpretacyjny do prozy Stasiuka wiedzie ku realizmowi magicznemu i to nie temu, związanemu z literaturą iberoamerykańską, lecz wcześniejszemu, niemieckiemu i belgijskiemu z lat trzydziestych, któremu patronował Ernst Jünger. Obok tego wykonuje pisarz „gesty postmodernistyczne” wcielając się podczas wywiadów bądź to w rolę pseudointelektualisty, bądź w postać prowokacyjnego naturšczyka, z biegiem lat coraz rzadziej zresztą. Tego rodzaju autokreację i autoreklamę zarazem uprawia Andrzej Sapkowski, twórca zmyślnych, poukładanych z pożyczonych z tradycji literackiej fragmentów, światów fantasy.

Twórca literatury popularnej dąży do pozyskania grona czytelników, to jest klienteli czytelniczej, prezentuje więc pełne powabu artystowskie maniery, w tekstach zaś ustanawia wspólnotę z niekoniecznie wyrobionym literacko odbiorcą cytując, parafrazując i naśladując kanon literatury polskiej i obcej. Gra jego obliczona jest na zysk i — z pewnością — na niewątpliwą uciechę samego twórcy. Sapkowski chyba najpełniej z wspomnianych w referatach autorów reprezentuje postmodernistyczną estetykę przyjemności.

Podobny, przyjemnościowy charakter miały omawiane (a niegdyś współtworzone) przez Edwarda Chudzińskiego spektakle teatru STU, jak wspomniał Bolesław Faron, wywołujące przeżycia natury katartycznej. Ten praktykujący postmodernista wyraził jednocześnie obawę o zasadność konstruowania tezy o postmodernizmie w Polsce z faktów przeszłych na podstawie ich zbieżności. Postmodernizm nazwał Edward Chudziński fazą kultury, która jest, ma swą nazwę, obojętnie jaki jest jej rodowód, pod tą nazwą należy rozpoznać pewne zjawiska artystyczne, które w literaturze i kulturze polskiej obecne są co najmniej od lat sześćdziesiątych. Polska proza współczesna, twierdził, nie tylko nie jest opóźniona w relacji do światowych trendów, ale wręcz przeciwnie — mamy szereg twórców wyprzedzających, czy równoległe do zachodnich postmodernistów piszących. Szkic Zygmunta Baumana o niemożności awangardy, przywołany w kontekście Różewiczowskiego *Spadania* przez Janusza Waligórę jest, jak zauważył Edward Chudziński, o trzydzieści lat późniejszy niż literacki oryginał.

Janusz Waligóra omawiał wczesną prozę Tadeusza Różewicza, Agnieszka Szopa definiowała gatunkowo *Miazgę* Jerzego Andrzejewskiego, Grażyna Poręba — prozę Leopolda Buczkowskiego, referat Jacka Rozmusa przywoływał postać i twórczość Stanisława Czyczka. Wszystko to są fakty artystyczne mieszczące się w różnych względów w formule

postmodernizmu, czy — powiedzmy — do tej formuły się zbliżające.

Na marginesach rozważań o postmodernizmie w Polsce pozostawał tekst Moniki Kozień poświęcony prozie Henryka Grynberga, który wszelako wywołał — ze względu na aktualne wydarzenia — burzliwą dyskusję, częściowo przynajmniej poświęconą kształtom, jakie literatura polska przybierać powinna aby nosić znamię literatury światowej. Natomiast w nowoczesną formę ujęty *Krjotok* Edwarda Redlińskiego, mimo przedstawienia go przez Natalię Ratomską w kategoriach postmodernistycznych, raczej z tego kręgu literatury został przez dyskutantów wykluczony.

Na uwagę zasługuje referat Macieja Szmyda poświęcony twórczości Witolda Gombrowicza, jej filozoficznym kontekstom i postmodernistycznemu prekursorstwu. Referent stawiał tu tezę, że patroni modernizmu: Schopenhauer, Nietzsche, w szczególności ten drugi jako relatywista negujący pojęcie prawdy, są również patronami kultury postmodernistycznej. Wskazywał, że postmodernistyczna filozofia i estetyka liczą sobie dwa i pół tysiąca lat, począwszy od szkoły sofistów. Jednakże spostrzeżenia te nie mieszczą się w żadnej z przywołanych wcześniej definicji postmodernizmu: ani nie odwołują się do jego teoretycznoliterackiego wymiaru, ani nie przylegają do jego historycznego rozumienia, przeciwnie — stanowią anachronizm.

Jeszcze jeden referent przywołał nazwisko z epoki minionej: Piotr Kołodziej przedstawił wyniki pomiarów dydaktycznych dotyczących twórczości Brunona Schulza przeprowadzonych w szkole średniej i wśród studentów polonistyki (!). Rezultaty tych badań przekonują, że nawet najlepsze historycznoliterackie i teoretyczne rozpoznania, niestety nie przekładają się na czytelniczną popularność

i ułatwienie rozumienia tekstów kultury przez przeciętnego odbiorcę. Może dlatego literatura postmodernistyczna jawnie kokietuje czytelników zwyczajnych, stara się dotrzeć do każdego, często mówi o sprawach przyziemnych i znanych, jeśli odwołuje się do tradycji to w sposób widoczny, korzysta ze schematów fabularnych literatury popularnej, rezygnuje z wysokoartystycznego zadęcia.

My polowaliśmy na postmodernistów, postmoderniści polują na czytelnika.

Magdalena Roszczynialska

Autorzy i tematy referatów: prof. dr hab. B. Faron (*Polowanie na postmodernistów wg Boleckiego i Nycza*), prof. dr hab. S. Burkot (*Proza Manuela Gretkowskiej*), prof. dr hab. A. Kulawik (*Jak zrobiony jest „Weiser Dawidek” Pawła Huella i co z tego wynika*), dr B. Malek (*Czy realizm magiczny? O prozie Andrzeja Stasiuka*), dr Z. Bauer (*Kilku uwag o sposobach opisu polskiej prozy współczesnej*), dr J. S. Ossowski — IBiN (*Postmodernista „Porfirion Osielek”*), dr E. Chudziński (*Postmodernizm w teatrze STU. Komentarz ex post*), dr H. Czubala — IBiN (*Sztuka autoreklamy w prozie postmodernistycznej*), dr B. Gryszkiewicz (*Śmiech postmodernistów*), dr J. Rozmus (*Stanisław Czycz. Vol. 1: Postmodernista*), mgr M. Kozień (*Proza Henryka Grynberga*), mgr A. Szopa (*Konteksty „Miazgi” Jerzego Andrzejewskiego*), mgr E. Bielenda (*Motywy „domu” w twórczości Adama Ziemiannina*), mgr M. Włodarczyk (*Proza kobieca lat dziewięćdziesiątych w świetle krytyki feministycznej*), mgr M. Roszczynialska (*Wielogatunkowość „Sagi” Andrzeja Sapkowskiego*), mgr G. Poręba (*„Sztuka objawia życie!” Dialog życia i sztuki w twórczości Leopolda Buczkowskiego*), mgr J. Waligóra (*Wczesna proza Tadeusza Różewicza*), mgr P. Kołodziej (*O czytaniu prozy Brunona Schulza w szkole*), mgr M. Szmyd (*Gombrowicz postmodernistą? Uwagi o filozoficznych kontekstach „Kosmosu” Witolda Gombrowicza*), B. K. Sosin (*„Dom dzienny, dom nocny” Olgi Tokarczuk*), N. Ratomska (*„Krjotok” Edwarda Redlińskiego. Próba określenia gatunku*).

Wszystkie referaty zostaną wydrukowane w książce pokonferencyjnej.

Kazimierz Jaracz

Działalność Studenckiego Koła Naukowego Elektryków AP

W 1992 roku zostało reaktywowane Studenckie Koło Naukowe Elektryków (SKNE) w ówczesnej Wyższej Szkole Pedagogicznej. Koło to, o bogatych tradycjach, podjęło różne formy działalności, których celem jest poszerzanie i pogłębianie wiedzy z zakresu elektrotechniki ponad przewidziany program tej dyscypliny, wynikający z obowiązującego planu studiów. Do ważniejszych form tej działalności należy zaliczyć spotkania ze znanymi i zasłużonymi elektrykami, referaty popularnonaukowe wygłaszane na zebraniach koła, międzyuczelniane i uczelniane sesje naukowe, prezentacje najnowszych urządzeń elektrycznych oferowanych przez różne firmy, wycieczki do zakładów przemysłowych i elektrowni. W opinii prorektora ds. studenckich naszej uczelni, koło to jest najlepiej działającym studenckim kołem naukowym. Zrzesza studentów najbardziej aktywnych, dążących do uzupełniania (w ramach obowiązującego okresu studiów) wiedzy, której nie mogą zdobyć po podjęciu pracy zawodowej.

W latach 1999–2000 oprócz wycieczek do zakładów przemysłowych, SKNE zorganizowało międzyuczelnianą sesję naukową „Nowoczesne źródła energii elektrycznej przyjazne dla środowiska”. Sesja ta spotkała się z żywym zainteresowaniem studentów i uczniów średnich szkół ogólnokształcących i techników elektrycznych Krakowa. Tematyka referatów wygłaszanych w czasie sesji związana była z analizą i oceną nowych, przyjaznych dla środowiska naturalnego, źródeł energii elektrycznej w kraju i na świecie. Dzięki pomocy finansowej władz Uczelni, Wydziału Matematyczno-Fizyczno-Technicznego, Instytutu Tech-

niki, dotacji z Ministerstwa Edukacji Narodowej, wpłat członków koła, pomocy organizacyjnej Ambasady Szwedzkiej w Warszawie, zorganizowany został wyjazd naukowo-dydaktyczny do elektrowni w Oskarshamn (*Oskarshamn Nuclear Power Plant*) w Szwecji.

Program pobytu obejmował kilka etapów. W pierwszym poznano strukturę systemu elektrycznego w Szwecji, opartego na elektrowniach atomowych i wodnych oraz ich aspekty ekologiczne. W drugim etapie uczestnicy zapoznali się z technologią wytwarzania energii elektrycznej przy zastosowaniu reaktora jądrowego o szybkim spowalnianiu reakcji — w wypadku ewentualnych zakłóceń lub zagrożeń, wysokoobrotowymi turbinami parowymi, generatorami synchronicznymi z biegunami utajonymi. Poznano również zagrożenia wynikające z funkcjonowania elektrowni i hierarchiczne systemy zabezpieczeń, dzięki którym ewentualna awaria elektrowni nie powoduje zagrożenia dla zdrowia i życia pracowników oraz otoczenia. W trzecim etapie zapoznano uczestników wycieczki ze sposobami składowania zużytego paliwa uranowego na terenie elektrowni. Przepisy szwedzkie obligują elektrownie atomowe do przechowywania produktów odpadowych we własnym zakresie. Poszukiwaniem najbardziej optymalnych metod składowania zajmuje się laboratorium składowania odpadów promieniotwórczych (Svensk Kärnbränslehantering AB-SKB) działające na terenie elektrowni. Produkty odpadowe, umieszczone w kadziach, zanurza się w basenach zbudowanych specjalnie do tego celu, na ok. 40 lat, a następnie składowe się w tunelach podziemnych wydrą-

zonych w skałach kamiennych, w których nie występuje penetracja wody. Takie zabezpieczenie daje pewność, że środowisko naturalne nie zostanie skażone.

Obecnie Studenckie Koło Naukowe Elektryków liczy 14 członków. Przewodniczącym koła jest student III roku wt/inf. — Grzegorz Kmieć, sekretarzem studentka III roku wt/inf. — Agnieszka Szot, opiekunem dr hab. inż. Kazimierz Jaracz, prof. AP. W marcu bieżącego roku członkowie SKNE wraz z opiekunem zwiedzili elektrownie szczytowo-pompową w miejscowości Porąbka — Żar.

W kwietniu tego roku odbyła się w ZSME w Żywcu konferencja naukowa związana z następującymi zagadnieniami:

— Sterowniki w nauczaniu przedmiotów zawodowych.

— Prezentacja podręczników przedmiotów zawodowych WSiP oraz spotkanie z autorami podręczników.

W maju 2001 roku zaplanowano środowiskową sesję SKNE na temat nowoczesnych, odnawialnych źródeł energii elektrycznej. W programie sesji przewidziana jest wycieczka do elektrowni atomowej na Słowacji.

Zarząd Koła Naukowego Elektryków prowadzi regularną kronikę jego działalności.

Zamierzeniem SKNE na najbliższe lata jest kontynuacja przedstawionych form działalności, jak również zorganizowanie kursu, którego ukończenie umożliwi uczestnikom nabycie uprawnień do pracy przy urządzeniach elektrycznych o napięciu do 1 kV. Ze względu na obowiązujące przepisy bhp jest to niezwykle ważne dla przyszłych nauczycieli techniki.

Beata Klaudia Sosin

Postmodernizm ze znakiem zapytania

W kilka tygodni po zorganizowanej przez Instytut Filologii Polskiej i jego dyrektora prof. Bolesława Farena, konferencji naukowej we wsi Maniowy, podobna, choć tym razem przeznaczona dla studentów, odbyła się w murach krakowskiej Akademii Pedagogicznej. Konferencja o zasięgu ogólnopolskim zwołana została pod hasłem: Proza końca XX wieku. Postmodernizm?

Inauguracja miała miejsce w Auli AP 16 maja br. Uczestnikami sesji byli studenci polonistyki, w przeważającej mierze literaccy pasjonaci, zainteresowani debatą wokół postmodernizmu, a wreszcie krytyczni, jak się okazało, czytelnicy współczesnej prozy polskiej. Po otwierających spotkanie krótkich wystąpieniach prof. Bolesława Farena i przewodniczącego w tym dniu obradom prof. Adama Kulawika, głos zabrali studenci. Zaplanowane na dwa dni wystąpienia stanowiły ciekawy materiał do dyskusji, tym bardziej, że młodzi ludzie, przebyli z ośrodków naukowych całej Polski, reprezentowali różne szkoły interpretator-

skie. Dobrze zorientowani w problematyce konferencji z trudem dawali się przekonać do zaakceptowania innego stanowiska na aktualnie podejmowany temat. A skoro o tematach, to warto zaznaczyć, że wśród referatów znalazły się prace o twórczości artystów już znanych i uznanych, jak Tadeusz Różewicz (*Wyznania starego poety, czyli sylwiczny tren miłości Różewicza „Matka odchodzi”* — Katarzyny Przebindy z AP w Krakowie), czy Jerzy Andrzejewski (*Problem wykorzenienia jako syndrom ponowoczesności* — J. Andrzejewski „Nikt” — Katarzyny Jankowskiej z Akademii Bydgoskiej), jak i mające za cel refleksję nad prozą

najnowszą („Sny i kamienie” — *Magdaleny Tuli a epistemologia postmodernistyczna* — Elizy Szybiewicz z UAM w Poznaniu oraz „Mury Hebronu” — *Andrzej Stasiuk jako postmodernista?* — Bogumiły Olejarczyk z Pomorskiej AP w Słupsku).

Ciekawym eksperymentem było połączenie w południowej części konferencji trzech wystąpień poświęconych prozie Olgi Tokarczuk. Dokonana przez studentkę IV roku AP Alinę Sokołowską analiza *Podróży ludzi księgi*, przekrojowa praca Ewy Jakubowskiej (UW) — *Czwarty paradygmat w twórczości O. Tokarczuk* oraz referat Beaty Klaudii Sosin (AP w Krakowie) *W poszukiwaniu utraconej tożsamości. Rzecz o intertekstualności w „Domu dziennym, domu nocnym” O. Tokarczuk*, zainicjowały szerszą dyskusję na temat samej definicji postmodernizmu i jego przejawów w literaturze powstającej na naszych oczach. Te, jak i pozostałe prace, zarówno przedstawicielek naszej uczelni (Katarzyny Cieślak na temat twórczości Ryszarda Sadaja, Izabeli Paszko analizującej powieść *Ester* Stefana Chwina, Natalii Ratomskiej traktującej o *Krfo-toku* Edwarda Redlińskiego, oraz Martyny Pilarskiej piszącej o *Madame Antoniego Libery*), jak i gości z innych ośrodków uniwersyteckich pozwoliły na porównanie różnych, niekiedy wręcz biegunowo, spojrzeń na zjawisko zwane ponowoczesnością. Ostatecznie czternastu młodych ludzi, być może przyszłych badaczy literatury, pod baczny okiem opiekunów: prof. dr hab. Adama Ku-

lawika, prof. dr hab. Stanisława Burkota, dr. Marka Karwali i zamykającego obrady dzickana Wydziału Humanistycznego prof. dr hab. Tadeusza Budrewicza, doszło do istotnych wniosków. Po pierwsze wszyscy zdali sobie sprawę, że dyskusja nad postmodernizmem jest potrzebna, ale zarazem bardzo trudna, bo dotyczy zjawisk ciągle żywych i mobilnych. Nadto, aby na zjawisko spojrzeć z wymaganego dystansu, należy poszukiwać także w sferze filozofii, psychologii czy socjologii. W końcu można spierać się na temat „gier konwencjami”, pojęcia „rozplenionej rzeczywistości”, przyzwolenia literatury na intertekstualność i oryginalność zarazem, ale jedno jest pewne: „Jeżeli mamy pokochać postmodernizm, to niech będzie to miłość trudna, czasem bezlitosna, zawsze poważna. Bez taryfy ulgowej, ale i bez lekceważenia”^{*}.

Miejmy nadzieję, że zorganizowana przez Koło Naukowe Studentów Instytutu Filologii Polskiej oraz Samorząd Studentów AP konferencja będzie przyczynkiem do ożywienia ruchu naukowego wśród studentów AP. Spotkanie umożliwiło międzyuczelnianą wymianę poglądów, było też odpowiedzią na pytanie: Dokąd zmierza literatura współczesna?, ale i próbą odpowiedzi na pytanie — „Jakimi drogami kroczą «najmłodszy krytycy literaccy»”?

Beata Klaudia Sosin

^{*} P. Krajewski. *Dotyk ducha postmodernizmu*, „Odra”, 1994, nr 2, s. 67.

Katarzyna Przebinda

Wyznania starego poety, czyli sylwiczny tren miłości Tadeusza Różewicza *Matka odchodzi*

Książka o miłości — matki do syna i syna do matki — książka o czasie i próbach jego przezwyciężenia, książka o pisarzu i trudnej sztuce pisania poezji — tak w skrócie można by scharakteryzować utwór, którym Tadeusz Różewicz zegnał XX wiek.

Wiek, który zachwiał jego zaufaniem do formy i w którym on, szczęśliwie „ocalony” szukał swego nauczyciela i mistrza.

Matka odchodzi — nie tylko poezja, ale i proza; żałobny tren, ale i coś więcej. W czym tkwi tajemnica utworu, magiczna siła jego przyciągania, niemożność oderwania się od lektury i stała chęć powrotu do niej? Spróbujmy przyjrzeć się bliżej temu kolejnemu dziełu „starego poety” (bo co do tego, że jest to prawdziwe dzieło nie miało wątpliwości ani jury literackiej nagrody Nike 2000, ani też sami czytelnicy), jego tematyce i warsztatowi Różewicza, a wtedy odpowiedzi powinny nam nasunąć się same.

„Poeta! Zestarzał się, stoi u progu śmierci” i pisze z suchymi oczami te swoje żebracze treny i wie, że w chwili pisania, jak i w każdej innej chwili swego życia nie jest sam, bo oczy matki spoczywają na nim, pytają: «co cię martwi synku?», wszystko widzą, «patrz na urodziny, patrz przez całe życie i patrz po śmierci z tamtego świata».

Poeta! Ma wyrzuty — nie zabrał matki do Krakowa, nie zawiózł jej do Warszawy, nie pokazał gór ani morza.

Poeta! Wie, że osiągnął wiele, że dane mu było wejść piechotą w krainę poezji, jak w światło i że teraz zbliża się chwila do wyjścia z tego świata w nieznaną ciemność. I u kresu tej długiej drogi po raz kolejny zadaje sobie pytanie: «Kto to jest poeta?» Czy to człowiek, który pisze z suchymi oczami treny, bo musi dobrze widzieć ich formę? Musi całe serce włożyć w to, aby forma była doskonała? Czy poeta to człowiek bez serca?”

Matka odchodzi — literatura, czy może jeszcze bardzo osobisty dokument? Prywatne wspomnienia, czy też obrosły wielowiekową tradycją gatunek żałobnego lamentu?

Przez całe życie pisał Różewicz różne treny: „na śmierć wartości, Boga, poezji, moralności, cywilizacji, człowieka zniszczonego przez nienawiść” — twierdzi Helena Zaworska. Teraz, u progu swego życia pisze tren o miłości, żebraczy tren, przybrany w niezwykłą formę, jakże różny od „wszystkich żalów” Kochanowskiego, ale jednak tren.

O tym, że *Matka odchodzi* mocno wrasta w tradycję literatury funeralnej świadczy kilka faktów: po pierwsze tematyka — śmierć autentycznej postaci, osoby najważniejszej dla autora — matki; po drugie estetyka wzniosłości przenikająca cały utwór, a także skala emocji mówiącego podmiotu, odczuwana w każdym wersie wstępnego eseju *Teraz* (którego fragmenty pozwoliłam sobie sparafrazować na początku tej wypowiedzi), w każdym z wierszy, w każdej z miniatur epickich, ale przede wszystkim na kartach niezwykle intymnego *Dziennika gliwickiego*.

Ale tren od wieków kojarzył się z „pieśnią lamentacyjną o charakterze elegijnym, wyrażającą żal z powodu czyjejś śmierci, rozpamiętującą czyny i myśli zmarłego, zawierającą pochwałę jego zalet i zasług” (*Słownik Terminów Literackich*, pod red. J. Sławińskiego). A to, że utwór Różewicza trenem w takim znaczeniu nie jest, można zauważyć już po

pierwszej lekturze, a nawet tylko po pobieżnym przekartkowaniu książki. Treść — jak już wcześniej zauważyłam — nie odbiega od tematyki literatury żałobnej. Ale forma? To na pewno nie elegia i nie pieśń lamentacyjna. W takim razie co? Wielu krytyków i znawców Różewicza wypowiadało się przez ostatnie dwa lata (od ukazania się tego utworu w 1999 r.) na ten temat. Sytuowano to dzieło m.in. wśród antologii, jednak wydaje się, że najtrafniej ocenił je Jacek Łukasiewicz, umieszczając tom *Matka odchodzi* w obrębie form sylwicznych. Żeby pokazać celność takiego stwierdzenia, pozwolę sobie króciutko przypomnieć, czym są i skąd się wzięły sylwy.

W *Słowniku Terminów Literackich* czytamy, że „Silva rerum (las rzeczy) to zbiór utworów różnych autorów i różnej treści. W okresie staropolskim do tekstów tego typu zaliczano tzw. księgi domowe, w których znajdowały się różne rodzinne zapiski”. Dla literatury wieku XX charakterystyczne są zaś sylwy współczesne, czyli dzieła nierespektujące jednolitych zasad gatunkowych, odwołujące się do różnorodnych wzorów. Dokładnej analizie poddał te formy Ryszard Nycz w *Sylwach współczesnych* stwierdzając m.in.: „istotnymi cechami sylw są intensywność i jawność nawiązań międzytekstowych i świadome włączenie indywidualnej wypowiedzi w intertekstualny dialog odbywający się w obszarze wypowiedzianego” a to właśnie „oparcie tekstu na strukturach już ukształtowanych, gotowych formach językowych i wyspecjalizowanych gatunkach mowy nadaje całości charakter metatekstowy”. Według Nycza „są sylwy także metaliteraturą, ponieważ literatura jest tu systemem odniesienia, ważnym przedmiotem wypowiedzi nadawcy i jednym z tematów umożliwiającym odbiorcy lekturową integrację tekstu”. I wreszcie „sylwy należą do form metagatunkowych — tradycyjna problematyka genologiczna zostaje w nich praktycznie zneutralizowana a spójność gwarantuje tematyka literackiej biografii piszącego”. Zauważamy także zatar-

cie granicy między językiem i metajęzykiem, między czytaniem tekstu jako dokumentu a czytaniem go jako fikcji. „W sylwicznej koncepcji literatury nie ma niczego innego, jest jednak zupełnie inaczej”.

Tyle o samych sylwach. Wróćmy do tekstu Różewicza i przyjrzyjmy się mu pod kątem realizacji tych nietypowych, ale coraz popularniejszych w naszej najnowszej literaturze form.

Z pewnością tom *Matka odchodzi* charakteryzuje amorficzność, wielogłosowość i wielogatunkowość. Wydaje się, że autor proponując powielanie śladów „powstrzymuje się przed tworzeniem całości stawiającej sobie za cel ujęcie i wyczerpanie przedmiotu. Wie, że utwór żałobny to raczej zbiór ułomków po tym, co rozbiła śmierć” (T. Żukowski, *Non omnis moriar?*, „Res Pub. Nowa” 2000). Wybiera więc fragment — ale to przecież lubił zawsze. Bowiem „połączenie słów i zdań dokonuje się w pisaniu fragmentarycznym, które jest ściśle powiązane ze stosunkiem Różewicza do całości, dlatego jego ostatnie tomy nazywają się «Zawsze fragment»”, pisze Maria Janion. A cech sylwiczności możemy dopatrzeć się i we wcześniejszych jego utworach.

A skoro fragment, kilka fragmentów, to musi być i kolaż. I jest, gdyż technika kolażu nieodłącznie wiąże się z sylwami. A skoro kolaż, to musi być i cytaty, kilka cytatów. I są — nawet nie ukrywane, jawnie oznaczone jako tytuły podrozdziałików. Bo *Matka odchodzi* to w zasadzie jeden wielki zbiór cudzych słów, kontaminowanych z tekstem własnym autora.

Do takich cytatów należą zajmujące sporą część utworu wspomnienia tytułowej matki, czyli Stefanii Różewicz, ujęte w dwóch fragmentach zatytułowanych *Wieś mojego dzieciństwa* i *Rok 1921, 9 października*. Wspomnienia świadomej, patrzącej krytycznie na świat młodej kobiety. Wspomnienia, w których odnaleźć możemy coś z Orzeszkowej. Wspomnienia przesiąknięte emocjonalną powściągliwością, zaskakujące taką sugestywnością i rze-

czowością opisów, że po ich przeczytaniu rodzi się pytanie: czy pisała je rzeczywiście Stefania, czy to tylko zgrabna stylizacja syna, który zauroczony opowieściami matki postanowił uwiecznić je i nadać im taki kształt? A jeżeli do tego weźmiemy pod uwagę, że „istota stylizacji sprowadza się do faktu sfingowania i cudzysłowu i metatekstu” jak pisze Stanisław Balbus, wariant drugi może wydawać się zupełnie prawdopodobny.

I czym, jeśli nie cytatami wchodzącymi w ten Różewiczowski wielogłosowy i wielogatunkowy kolaż, są fragmenty listu brata Janusza, tego, o którym w tomie *Matka odchodzi* pisze Tadeusz tak:

*w roku 1944
został zamordowany
przez gestapo mój starszy brat*

*skryliśmy jego śmierć
przed matką*

*ale ona nas przejrzała
i ukryła to
przed nami*

Fragmenty listu nie mającego konkretnego adresata. To pozbawienie jednostkowego odbiorcy przydaje temu krótkiemu tekstowi, zatytułowanemu *Droga ze szkoły do domu* mocy uogólnienia.

Nieco inny charakter ma kolejny obszerny cytat, którym jest bardzo osobiste wspomnienie najmłodszego z braci Różewiczów — Stanisława *W kalejdoskopie*. Tu, w tym napisanym pamiętnikarskim stylem fragmencie możemy przeczytać: „To, co w naszym domu było najdroższe i najpiękniejsze, to właśnie mama”.

Wszystkie wymienione teksty włączył Różewicz w słowną sferę intertekstualnych nawiązań do swoich autorskich wypowiedzi, z których jedyną zupełnie nową, oryginalną jest impresja *Teraz*.

Immanentną część utworu stanowią liczne autentyczne fotografie, którymi przepla-

tane są teksty. Możemy zobaczyć Stefanię jako młodą dziewczynę uczęszczającą na kurs gospodarstwa domowego, jako młodą mężatkę, matkę jednoczącą rodzinę przy stole, matkę cieszącą się z chwilowego powrotu syna z wojny. Możemy spojrzeć w te jej spokojne oczy, które patrzą na nas z okładki książki. Możemy także poznać wygląd surowego, zapracowanego i jakże kontrastującego z postacią czulej matki ojca, o którym wiemy m.in. to, że po pytaniu Tadeusza — „Tato, powiedz mi, czy warto jest żyć?”:

*(...) przyglądał się
kółkom dymu
strząsał popiół z papierosa
i powiedział
„pewnie, że warto!”
potem spojrzał na syna
„co z tobą... Tadziu!...”*

Wszystkie te zdjęcia — stare, autentyczne pokazują ludzi a jednocześnie przez tę swoją staroświeckość i staranne upozowanie także minione już konwencje. Ożywiają tekst i czynią go bardziej prawdziwym. Pozwalają nam, nieustannie zabieganym, pooddychać na chwilę klimatem tamtych lat, zatrzymać się, westchnąć i pełniej zjednoczyć z Różewiczem — synem. Bo przecież chyba każdy z nas ma w swoich albumach takie wyblakłe zdjęcia bliskich, którzy już odeszli.

Matka odchodzi — kilka wzruszających wspomnień, prawie 30 wierszy o matce i ojcu, z których „każdy ustanawia inny dystans autora wobec siebie i rodziny, wobec intymności i zbiorowości” (*O książce T. Różewicza „Matka odchodzi”*, Dekada Literacka 2000, nr 2/3, s. 8–9), osiem miniatur epickich, które możemy zaliczyć do kręgu *story* i spośród których wybija się fragment *Do poprawki* (jakby sugestia, że „cała książka to próba uporządkowania kilku ważnych spraw już z perspektywy całego życia”), bardzo intymny *Dziennik gliwicki* i wreszcie wspomniany już esej *Teraz*. I to wszystko spięte wymowną kla-

mrą — motywem oczu matki spoczywających na synu. I to wszystko połączone razem w zupełnie „nową jakość w dorobku poety”, w jeden, wielki, wzruszający, sylwiczny tren miłości.

Zaskoczył nas Różewicz po raz kolejny. Zadziwił tematem. On, „wstydzący się «banalnych» uczuć, ironista skrzywiony na świat, cywilizację, Boga, tu przemawia jakby na przekór sobie. (...) Różewicz liryk zdaje się występować tutaj przeciwko Różewiczowi oschłemu awangardziście” — stwierdził Józef Baran. Piszac książkę sercem, „stary poeta” afirmuje człowieka, ocala to, co ludzkie. Oddaje hołd matce, czyniąc z niej prawie świętą, ale jednocześnie robi rachunek sumienia ze swojej niedoskonałej miłości, ze swojej twórczości i wreszcie ze swojego długiego życia. Piszę: „podnoszę głowę, otwieram oczy... nie mogę znaleźć drogi, upadam, podnoszę się, słowa wypełnione nienawiścią, trupim jadem wybuchają rozszarpują miłość wiarę nadzieję... otwieram usta żeby coś powiedzieć... «człowieka trzeba kochać»...”

Zadziwił nas Różewicz także gatunkiem. W jednej z recenzji przeczytać możemy: „Prawodawca nowego języka w poezji, prekursor wytyczający nowe drogi, formy i style i tym razem zaskoczył nietypową książeczką — kolażem — antologią, która musiała zostać uznana jako samoistne dzieło autorskie”. Czytając o formach sylwicznych, w *Problemach poetyki Dostojewskiego* natknęłam się na takie zdanie Michała Bachtina: „Tam, gdzie pisarzowi brak adekwatnej formy do bezpośredniego wyrażenia swych myśli musi ukazać je przez cudze słowa”. Czy jednak wielkiemu Różewiczowi mogło zabraknąć formy? Czy też przez przywoływanie cudzych słów, poprzez wykorzystanie formy sylwicznej pragnie nas poinformować o czymś innym? Warto przywołać tutaj jego własne słowa z 1966 r.: „Nie mam już koncepcji. Oczywiście w ciągu 25 lat miałem różne koncepcje. A teraz może być rym i może nie być rymu, może być metafora i może nie być metafory, może być obraz i może

nie być obrazu, może być pomysł i może nie być pomysłu... jednego pilnuję: słowa. Nie przez jąkanie, rozbijanie, torturowanie słów, sylab, dźwięków... ale przez słowa i przez zdanie — zupełnie normalne można zawiadomić zainteresowanych o zgonie tzw. Poezji”.

Tak pisał w *Sezonie poetyckim* 35 lat temu. A teraz? Wydaje się, że mieszając różne teksty jakże bliskich mu autorów pragnie pokazać wszystkim zainteresowanym „skąd się wziął, w jakiej atmosferze wyrastał, jak kształtował się jego charakter i hierarchia wartości. (...) Odbywa podróż do czasów dzieciństwa i młodości, ale nie jest to podróż sentymentalna” pisze — Janusz Drzewucki. Po lekturze tej książki wiele nam się rozjaśni, zrozumiemy znane z wiersza *Powrót słowa*:

*Tu w niebie matki robia
zielone szaliki na drutach*

brzęczą muchy

*ojciec drzemie pod piecem
po sześciu dniach pracy*

*Nie — przecież nie mogę im
powiedzieć że człowiek człowiekowi
skacze do gardła*

Sylwiczny tren miłości na koniec wieku przesiąkniętego nienawiścią. Sylwiczny tren starego poety wśród literatury młodego pokolenia, wśród postmodernistów. I oczywiście rodzące się natychmiast pytanie: Skąd *Matka odchodzi* na tej konferencji poświęconej prozie postmodernistycznej? Czy jest w tym utworze coś takiego, co pozwoli połączyć go z postmoderną, czy nie będzie to przypadkiem wrzucenie do jednego worka z napisem „postmodernizm” wszystkiego, co ukazało się w ostatnich latach i odniosło sukces?

Gdyby postmodernizm odnosił się tylko do formy, myślę, że nie mielibyśmy większych problemów z włączeniem utworu Różewicza w ten nurt, bo i znajdziemy tutaj tak popularną u młodych prozaików tworzących

w nurcie ponowoczesności intertekstualność, zarówno w płaszczyźnie słownej jak i ikonicznej, dojrzymy tak modne u postmodernistów zneutralizowanie problematyki genologicznej, zbiór cytatów — kolaż i nieodłącznie związaną z postmoderną sylwę. I wreszcie samo poruszanie się poety w sferze osobistych, bardzo intymnych przeżyć może nasuwać skojarzenie z młodą postmodernistyczną prozą (choć daleko Różewiczowi do zagłębiania się w prywatność obserwowaną u M. Gretkowskiej czy I. Filipiak). Jeżeli jednak spojrzymy na ten utwór całościowo, okaże się, że Różewicz nie dał się wkręcić w ten wciągający ostatnio wszystko wir ponowoczesności, że nadal pozostaje sobą — wielkim poetą, prozaikiem a także dobrym redaktorem, potrafiącym umiejętnie połączyć kilka różnych tekstów w taką książkę, o której prawie każdy czytelnik może powiedzieć, że to jego książka. I myślę, że nie należy się smucić, że Różewicz nie jest postmodernistą. To raczej wielu młodych, debiutujących na rynku wydawniczym, chcących pozyskać sobie czytelników prozaików powinno się czegoś od niego nauczyć.

Bo już sam sukces tego utworu sugeruje, że odbiorcy mają dosyć fikcji, że poszukują prawdy o sobie samych i o otaczających ludziach. A prawdę najlepiej znaleźć przypatrując się innemu, podglądając, czytając intymne zwierzenia. Dlatego taką popularnością cieszy się w ostatnich latach literatura doku-

mentu osobistego, utrwalająca doświadczenia życiowe znanych osób. Myślę, że wszyscy zaliczający się do grona postmodernistów o tym doskonale wiedzą. Wydaje się jednak, że dzieło Różewicza przemawia w jeszcze inny ważny sposób: stroniąc od brutalności, obnażania się na siłę, zwraca uwagę na to, że w pisaniu o sprawach intymnych, osobistych ważna jest subtelność i delikatność. Czytelnicy chyba szybciej zapominają utwory, które wzbudziły w nich niesmak, pamiętają zaś dłużej o tych, które ich zaciekawiły, obudziły pozytywne emocje, wzruszyły. Dlatego, kiedy mówimy o tomie *Matka odchodzi*, tak naprawdę nie mamy ochoty go interpretować — i myślę, że ja też już za dużo tutaj powiedziałam — gdyż ta książka ma w sobie coś z niezwykłej ciszy, a jej lektura skłania do refleksji, medytacji. Takie książki należą dzisiaj do rzadkości.

I jestem przekonana, że *Matka odchodzi* spodoba się nawet najbardziej zatwardziałym zwolennikom postmodernizmu. W tym — według Stanisław Gębala — „tkwi tajemnica Różewicza, że to, co najbardziej prywatne, intymne przekształca się natychmiast za dotknięciem jego pióra w uniwersalne, dotykające każdego”.

Katarzyna Przebinda

Referat przedstawiony na studenckiej konferencji naukowej *Proza końca XX wieku. Postmodernizm?*

Małgorzata Pamuła

Kurs dla nauczycieli języka francuskiego

W dniach 14–18 maja 2001 r. Nauczycielskie Kolegium Języka Francuskiego AP wraz z Uniwersyteckim Ośrodkiem Kształcenia Nauczycieli (IUFM) w Douai, przy współpracy Instytutu Francuskiego w Krakowie, zorganizowało pierwszą część kursu dla nauczycieli języka francuskiego, uczących w młodszych klasach szkoły podstawowej pn. *Wczesne nauczanie języka francuskiego*. Druga część kursu odbędzie się w listopadzie 2001 r. w Douai. Opiekunem i organizatorem kursu była dr Małgorzata Pamuła, a zajęcia prowadzili nauczyciele z IUFM w Douai: Françoise Delpy — metodyk nauczania języków obcych oraz Thierry Montagne — muzyk i dydaktyk muzyki. W stażu wzięło udział 18 nauczycieli z całej Polski.

W programie przewidziano zajęcia warsztatowe z metodyki nauczania języka francuskiego, ćwiczenia muzyczne dla nauczycieli języka uczących w klasach I–III, obserwacje zajęć oraz zajęcia, podczas których nauczyciele mieli możliwość wymiany swoich dotychczasowych doświadczeń. Uczestniczki stażu spotkały się również z Chantal Cantin — wicedyrektorem Instytutu Francuskiego w Krakowie, pełniącą jednocześnie funkcję doradcy pedagogicznego Ambasady Francuskiej.

Zajęcia z metodyki odbywały się w NKJF, a muzyczne w Zakładzie Muzyki i Plastyki Katedry Wychowania Przedszkolnego i Wczesnoszkolnego, z którym NKJF współpracuje od roku w ramach uzupełniającego kształcenia przyszłych nauczycieli języka francuskiego.

W podsumowaniu stażu uczestniczki podkreślały trafny wybór zaproponowanych tematów oraz aktywne metody ich prezentacji. Na zajęciach metodycznych mówiono o użyciu języka francuskiego w klasie, o sposobach przygotowywania poleceń, o poprawności językowej. F. Delpy przedstawiła również metody pracy z książką dla dzieci oraz wiele interesujących

gier i zabaw językowych. Dużym powodzeniem cieszyły się ćwiczenia muzyczne zaproponowane uczestniczkom stażu przez Th. Montagne. Zdecydowana większość nauczycielek nie miała wykształcenia muzycznego i obawiały się one, że będzie to dużą barierą w poznaniu i zastosowaniu ćwiczeń muzycznych w ich praktyce szkolnej. Przebieg zajęć nie potwierdził ich obaw. Aktywnie brały udział w proponowanych ćwiczeniach i zgodnie stwierdziły, że ćwiczenia muzyczne na zajęciach języka mogą mieć swoje ważne miejsce. Ćwiczenia muzyczne wykorzystane zostały też przez prowadzącego do realizacji wielu ciekawych ćwiczeń fonetycznych.

Ważnym punktem stażu były obserwacje zajęć z języka francuskiego w Przedszkolu nr 2 w Krakowie i dyskusje na temat procesu nauczania na tym etapie kształcenia. Nauczycielskie Kolegium Języka Francuskiego od kilku lat współpracuje z Przedszkolem nr 2, w którym studentki prowadzą zajęcia językowe dla 5- i 6-latków. Dzięki uprzejmości dyrektora Adolfiny Dzierżawskiej nauczyciele mogli zobaczyć zajęcia pokazowe, które przeprowadziła F. Delpy. Po obserwacji odbyła się interesująca dyskusja na temat zajęć, które były doskonałą ilustracją zajęć warsztatowych.

W trakcie tych zajęć nauczyciele otrzymali wiele interesujących materiałów dydaktycznych: rysunków, wyliczanek, piosenek, które — jak sami podkreślali w podsumowaniu — będą im służyły w przygotowaniu zajęć szkolnych.

Ostatnia część stażu poświęcona była opracowaniu programu drugiej części kursu, który ma się odbyć w Douai. Prowadzący i organizatorzy byli otwarci na propozycje nauczycieli. Ustalono, że zajęcia we Francji będą bardziej zindywidualizowane. Nauczyciele będą pracować w parach nad wybranymi tematami. Przewiduje się różne formy i techniki (wideo, magnetofon, komputer, Internet, obserwacje klas). Rezultatem pracy każ-

dej pary będzie *dossier* tematyczne, które przedstawione zostanie pozostałym uczestnikom kursu. Pozwoli to na stworzenie bazy dokumentów i materiałów dla nauczycieli pracujących z młodszymi dziećmi. Centrum dokumentacji planuje się stworzyć w NKJF w Krakowie.

Bożena Pietrzyk

Edukacja medialna, czytelnicza i bibliotekarska

Nowe studia podyplomowe

W programach nauczania zreformowanych szkół występują dwa przedmioty, których treści znajdują się w ofercie studiów prowadzonych przez instytuty bibliotekoznawstwa i informacji naukowej działające w uniwersytetach i w uczelniach pedagogicznych. Pierwszy z nich to technologia informacyjna, którą rozumie się jako zorganizowany zbiór metod, działań i środków, wykorzystywanych w bibliotekach w procesie gromadzenia, opracowywania, magazynowania, wyszukiwania i wykorzystywania informacji. Biblioteki szkolne i publiczne stały się współcześnie swoistymi bankami informacji dla środowisk oświatowych, uczniów i nauczycieli. Komputeryzacja tych placówek usprawnia gromadzenie, opracowywanie oraz udostępnianie informacji. Tradycyjne wykształcenie bibliotekarzy już nie wystarcza. Dlatego też w 1999 roku zostały zorganizowane w naszej Akademii przez Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej **Studia Podyplomowe Technologii Informacyjnej**.

Jakość prowadzonych zajęć oraz ciepła i przyjacielska atmosfera stażu, jaką stworzyli prowadzący, sprzyjała wymianie informacji i motywacji nauczycieli.

Małgorzata Pumuła

Drugi przedmiot to edukacja medialna i czytelnicza. Jego zadaniem jest wprowadzenie młodzieży szkolnej w świat mediów, nieustannie obecnych w naszym myśleniu, języku, gestach i codziennym zachowaniu. Szczególna rola w tym zakresie przypada czytaniu i czytelnictwu. Aby pomóc nauczycielom w prowadzeniu tego przedmiotu, zostały uruchomione w krakowskiej AP w lutym br. **Studia Podyplomowe Edukacji Medialnej, Czytelniczej i Bibliotekarskiej**.

Studia te przeznaczone są dla absolwentów różnych kierunków szkół wyższych, którzy pracują w szkołach i chcieliby zdobyć kwalifikacje do prowadzenia edukacji medialnej, czytelniczej i bibliotekarskiej. Adresowane są one przede wszystkim do nauczycieli bibliotekarzy i polonistów.

Kandydaci przyjmowani są bez egzaminów wstępnych. Zajęcia odbywają się w piątki, soboty i niedziele. Szczegółowe informacje można na ten temat uzyskać pod nr. tel. 012 638-66-86.

dr Bożena Pietrzyk

Kierownik Podyplomowych Studiów Edukacji Medialnej, Czytelniczej i Bibliotekarskiej

Program studiów podyplomowych edukacji medialnej, czytelniczej i bibliotekarskiej

Lp.	Nazwa przedmiotu (w kolejności alfabetycznej)	Liczba godzin	Forma zaliczenia
1.	Biblioteka szkolna jako centrum multimedialne i informacyjne	30	Egzamin
2.	Edukacja medialna w zreformowanej szkole. Przegląd programów multimedialnych	30	Egzamin
3.	Funkcja informacyjna dokumentów elektronicznych. Internet w edukacji	30	Egzamin
4.	Funkcja informacyjna mediów	10	Zaliczenie
5.	Funkcja poznawcza i dydaktyczna mediów. Literatura dla dzieci i młodzieży, adaptacje filmowe i teatralne	30	Zaliczenie
6.	Język w komunikacji medialnej	30	Zaliczenie
7.	Książka w komunikacji społecznej	25	Zaliczenie
8.	Prawo oświatowe	10	Zaliczenie
9.	Programy nauczania ścieżki medialnej	10	Zaliczenie
10.	Technologia informacyjna	45	Zaliczenie
11.	Wybrane zagadnienia kultury czytelniczej dzieci i młodzieży	20	Zaliczenie
12.	Wybrane zjawiska kultury masowej (film, literatura popularna, telewizja, radio)	20	Zaliczenie

Archiwum X

„Trygon Marsa do Merkurego zmusza Człowieka, by był szczęśliwy przy pomocy uświadomionego i realnego działania. Przy tym okultystyczny charakter ósmego domu nawołuje do działania wewnętrznego i realności wewnętrznej w tworzeniu którego uczestniczą trzy formy istnienia Ja...”

Piotr Palagin

Jak to się Państwu podoba? Prawda jakie to proste? Wystarczy tylko wsłuchać się z uwagą w nawoływania ósmego domu i jesteśmy oto zmuszeni do szczęśliwości za sprawą osobliwych relacji między Marsem a Merkurym. Tu jestem winny wyjaśnienia. Autor tych odkrywczych myśli nie jest bynajmniej pacjentem szpitala im. Babińskiego, ale lekarzem pracującym jako psychoterapeuta, wykładowcą Akademii Astropsychologii w Białymstoku. Cytat pochodzi z książki *Mity astrologów i psychoterapeutów* wydanej przez Studia Astropsychologiczne w Białymstoku w roku 1997. Nie byłoby w tym nic szokującego, gdyby nie fakt, że dziełko to można do dziś nabyć w księgarniach naukowych!

Szok jednak ma szansę ustąpić, jeśli uważnie przejrzymy zawartość półek księgarskich sygnowanych takimi etykietami jak: psychologia, medycyna, fizyka etc. Obok poważnych opracowań naukowych doszukamy się tam licznych pozycji nawiązujących do magii i okultyzmu albo wręcz traktujących o zjawiskach z tej dziedziny. Eufemistycznie fenomeny te nazywa się „zjawiskami paranormalnymi” (terminy takie jak „czary” czy „magia” są nieco anachroniczne i mogą razić zainteresowanego czytelnika). Dyscyplinę zajmującą się nimi określa się mianem „parapsychologii” lub innymi strawnymi dla ogółu terminami typu „medycyna niekonwencjonalna”, „astrobiologia”, „astrologia medyczna” itp.

Obecność takiego osobliwego towaru na rynku księgarskim byłaby nieuzasadniona ekonomicznie, gdyby nie istniał nań popyt

dający autorom i wydawcom nadzieję na zbyt i związane z tym profity. Autorzy dysponujący „lekkim piórem” zdobywają popularność, a ich książki cieszą się sporą poczytnością, w przeciwieństwie do lektur szkolnych. Wystarczy wspomnieć choćby Raymonda Moody’go i jego dwie rozprawki: *Życie po życiu* i *Życie przed życiem*. Fakt, że autor jest psychiatrą i psychoterapeutą, nobilituje go w opinii czytelników, a popularny styl wywodów, oszczędne posługiwanie się terminologią fachową i autentyczna sugestywność przekazu, stwarzają złudzenie obcowania z jednym z wybitnych mędrców naszych czasów.

Przeciętny czytelnik nie zauważa jednak dowolności w interpretacji przedstawionego materiału pseudoempirycznego, dyskretnie maskowanej żywością narracji i sprawnie stosowanymi zabiegami pisarskimi typowymi dla „literatury pop”. Moody z rozmysłem pozuje na mędrca i ma w tym swój cel. Możemy się o tym przekonać porównując dwa cytaty z dziełka *Życie przed życiem*, wydanego w Polsce w 1991 roku. Cytat pierwszy: „Jako naukowiec wyrosły z tradycji chrześcijańskich muszę więc orzec, że regresje w przeszłe życie są świadectwem odmiennego stanu umysłu uzyskiwanego poprzez hipnozę” (s. 143). Zatem autor musi, ale nie wiemy jeszcze, czy chce. Przejdźmy na stronę 147 i przeczytajmy konkluzję nasuwającą się Moody’emu po przytoczeniu prac Stevensona nad reinkarnacją: „Czy praca Stevensona dowodzi, że dusza trwa i wędruje od jednego ciała do drugiego? W «naukowym rozumieniu» — nie. Ale

przedstawia świadectwa, które trudno zlekceważyć, nawet w tak sceptycznym świecie, jak nasz". Spieszę dodać, że autor ocenia wcześniej argumentację Stevensona za istnieniem reinkarnacji za bogatą i nie tylko anegdotyczną. Czy Moody sam przedstawia siebie jako naukowca? W świetle porównania tych cytatów naukowcem jest z przymusu, mającego źródła w tradycji, ale równocześnie jest kimś mądrzejszym, bo nie lekceważy zjawisk paranaukowych, które są „bogato i rzetelnie” (a więc naukowo) udokumentowane.

A to dopiero swoista dialektyka prezentowana przez człowieka rozważnego, bezstronnego i kompetentnego — mędrca! Taka dialektyka w psychologii społecznej określana jest jako manipulacja, czyli wpływanie na poglądy i zachowanie innych ludzi bez ich wiedzy i zgody. Tu wpływ sprowadza się do wywołania u odbiorcy dysonansu poznawczego, czyli takiego skoślowania czytelnika sprzecznymi informacjami, aby nakłonić go do prób rozwikłania dręczącego go dylematu. Rozwiązanie jest proste. Ostatnie zdanie mędrca, jako przestroga przed zlekceważeniem argumentów za istnieniem reinkarnacji, jest zręcznie zakamuflowaną sugestią wiary w reinkarnację. Wystarczy, aby czytelnik nabrał podejrzliwości, że coś jednak w tym jest (mam na myśli ową reinkarnację), a już umieszczona jest „stopa w drzwiach”. Powstała szczelina w systemie racjonalnego myślenia, którą można poszerzać, umożliwi inwazję następnych informacji mącących umysł, a w rezultacie doprowadzających do dezorganizacji jego funkcji. Z czysto marketingowego punktu widzenia jest to racjonalne organizowanie poppy poprzez przekształcanie ludzi w klientów skłonnych pogłębiać swą pseudowiedzę na temat zjawisk paranormalnych przez studiovanie, a więc kupowanie tego typu książek.

Nie każdy z piszących posiada na tyle talentu „pop pisarskiego”, aby trafić do szerokiego rzesz czytelników. Pozostaje wtedy zwrócić się do wybranej klasy potencjalnych klien-

tów, których można zdobyć w inny sposób. Weźmy na przykład klasę megalomanów, którzy nie tylko mają przesadnie wysokie mniemanie o swoim umyśle, ale aktywnie poszukują problemów trudnych, aby nieustannie potwierdzać przed sobą swoją wyższość. Przypuszczam, że właśnie do nich kieruje swoją książkę Lawrence Le Shan, tytułując ją obiecująco *Świat jasnowidzących*. Walory literackie książki są co najmniej problematyczne. Za to autor imponuje erudycją i umiejętnością preparowania wiedzy naukowej. Jego argumentacja za istnieniem tzw. duchów opiekuńczych poprzedzona jest wprowadzeniem pojęcia jednostek funkcjonalnych, zachowujących się niezgodnie ze znanymi prawami fizyki, a jednak wywołujących obserwowalne, realne skutki.

Dalszy ciąg wywodu odwołuje się do metafor najłatwiej trafiających do ludzi, którzy w szkole mieli kłopoty ze zrozumieniem matematyki i fizyki. Jedną z metafor odnosi się do możliwości poruszania się jednostek funkcjonalnych z prędkością większą od światła. „Jeśli skieruję teleskop na konstelację Aldebarana, a następnie zogniskuję go na konstelacji Altair, wówczas coś bardzo «realnego», ogniskowa teleskopu przesunie się prędzej od światła”. Pomijam tu oczywistą ignorancję autora, który myli ogniskową z ogniskiem soczewki (ogniskowa w pobliżu soczewki porusza się z prędkością tuby teleskopu), bo właśnie to ognisko rzekomo ma się poruszać z taką prędkością. Gorzej, że w wywodzie zawarte jest założenie o realności parametrów soczewki. Ogniskowa nie jest bytem realnym, lecz pojęciem matematycznym. Przypisanie jej właściwości ontycznych jest znanym z podstawowego kursu epistemologii błędem hipostazowania.

Preparowanie nauki jest skutecznym sposobem manipulacji. Posługiwanie się choćby samymi terminami „nauka”, „naukowy” wytworza u niedouczonego megalomana przekonanie o wysokich kompetencjach autora i swoich własnych.

A jak zdobywają klienta literackie beztalencja? I na to jest sposób względnie prosty. Trzeba tylko pamiętać, że istnieje kategoria ludzi, którzy gotowi są uwierzyć we wszystko, co usłyszą lub przeczytają, jeśli zaspokaja to w nich przemożną potrzebę poszukiwania w magii i okultyzmie recepty na życie, sposobów radzenia sobie z kłopotami, pociechy. Wiara religijna tu nie wystarcza. Próżno szukać w pismach teologów niezawodnych przepisów na szczęście, powodzenie czy zbawienie. Przeciwnie, można tam znaleźć listę wymagań koniecznych do spełnienia, aby uzyskać zbawienie. Są one konsekwencją kodeksu lub kodeksów moralnych, nie zawsze łatwych do przestrzegania. Uchybienie nakazom i zakazom jest traktowane jako grzech, a życie bez grzechu oznaczać może wyrzeczenie się swojego stylu życia, przyzwyczajęń czy poglądów. Stanowi to dodatkowe utrudnienie dla ludzi, którzy w nawale kłopotów stracili radość życia, poczucie sensu własnego istnienia albo czują się skrzywdzeni. Umysły tych jednostek są gotowe chłonąć jakakolwiek bzdurę, byleby tylko dawała nadzieję na poprawę ich sytuacji, była wypowiedziana w kategoriach formy i obiecywała wolność.

Oto przykład takiego apelu: „Zapamiętane przez ludzi wrażenia z poprzedniego życia — jako że reinkarnacja jest faktem niezaprzeczalnym — powracają w ich snach, intuicyjnych zachowaniach i lękach”. Tak to, bez żenady, w apodyktyczny sposób Elżbieta Nowalska usiłuje zaszczerpić w czytelniku niezachowaną wiarę w reinkarnację (*Prawda odkrywana na nowo*, 1997). Po przydługich, bełkotliwych wywodach obiecuje, że staniesz się „Zorzą dla swojego bytu tutaj na ziemi, bo twój byt na niej jest Ci dany po to, abyś był piękny dla siebie i szczęśliwy dla siebie, dawał szczęście innym”. Zważyć w zbożne intencje i sensowność przekazu nie można, bo okazuje się, że pisząca wcale nie jest autorką tekstu, a spisuje jedynie pismem automatycznym to, co zostało jej przekazane z zaświatów.

Podałem tu przykłady skrajne, pochodzące z książek, które mogą razić czytelnika bądź to czytelną intencją dokonania umysłowego szalbierstwa, bądź płaskim prymitywizmem. Nie ludźmy się jednak, że ogół ludzi nie jest skłonny wierzyć autorom tych myśli. Oczywiście, nie każdy czyta te i im podobne dzieła. Wystarczy jednak przejrzeć popularne ilustrowane tygodniki, gdzie znajdujemy sprytnie podane horoskopy, włączyć telewizor i obejrzeć *Archiwum X*, *Nie Do Wiary*, a nawet posłuchać, co ma do powiedzenia wróżka. Ogół ludzi w mniejszym lub większym stopniu wierzy w zjawiska paranormalne. Z wyników moich badań i próbek badawczych opisanych w pracach magisterskich przygotowanych pod moim kierunkiem wynika, że odsetek „wierzących” wynosi około 95%.

Można pytać o źródła tej wiary i prowadzić akademickie wywody na temat kryzysu nauki i religii, dążenia do poszerzenia świadomości i innych filozoficzno-kulturowych uwarunkowań takiego stanu rzeczy. Podejrzewałem jednak od dłuższego czasu, że sprawa jest znacznie prostsza. Cóż bowiem przeciętny człowiek może wiedzieć o kryzysach ludzkiego poznania, o ideologii New Age i o innych niepokojących zjawiskach naszej epoki? Wyniki egzaminów wstępnych na kierunki wymagające rozwiązywania testu wiedzy ogólnej pokazują, że wiedza na wspomniany temat jest atrybutem jedynie kandydatów szczególnie zainteresowanych lub rzetelnie przygotowanych na odpowiednich kursach. Na pozostałe osoby to wszystko, o czym wspominałem wyżej, może oddziaływać pośrednio, automatycznie, bez udziału świadomości.

Ludzie sami nie wiedzą, dlaczego wierzą w horoskopy, jasnowidzenie, prorocze sny, miejsca nawiedzane przez duchy i inne tajemnicze, rzekomo istniejące zjawiska. Źródła tej wiary ulokowane są w tych regionach osobowości i doświadczeń jednostkowych, do których na co dzień nie mamy bezpośred-

niego dostępu. Okazuje się, że wierze w zjawiska paranormalne sprzyja podwyższony poziom lęku oraz ekstrawersja jako cecha ujawniająca się w zachowaniu (towarzyskość i dążenie do nawiązywania kontaktów z ludźmi). Nie sprzyja jej natomiast podwyższona ugodowość, która w tłumaczeniu na język potoczny oznacza m.in. szczerość, prostoduszność, łagodność i skromność. Dodatkowo można jako sprzyjającą zauważyć liczbę przeżytych sytuacji trudnych. Im więcej trudności w życiu, tym bardziej skłaniamy się ku wierze w magię i okultyzm. Nic dziwnego — szukamy tam pociechy i wsparcia.

Nie jest zaskoczeniem, że ani inteligencja ani typ umysłu nie wchodzi w żadną relację

z gotowością do wiary w zjawiska paranormalne. Wierzą zarówno jednostki wybitne, jak i ograniczone umysłowo. Taka wiara jest bowiem wyrazem uczuć, dążeń, oczekiwań, a nie wynikiem świadomej refleksji.

Jak kontakt z magią wpływa na zachowania ludzkie? Czym wierzący uzasadniają swą postawę? Jaki jest ich stosunek do niedowiarków? Jak wspomniana zawartość osobowości zmienia niedowiarków w głosicieli prawd magicznych? Na te pytania spróbuję odpowiedzieć w kolejnym odcinku *Archiwum X*. Na razie życzę czytelnikom pomysłnych, proroczych snów!

Leszek Wrona

Ogród, ale nie plewiony...

a w nim garść cytatów z prac pisemnych kandydatów na I rok filologii polskiej...
Z nadzieją, że wprowadzana właśnie reforma szkolna, zwłaszcza w zakresie edukacji humanistycznej, uczyni uprawę polonistycznej grządki zajęciem bardziej jeszcze frapującym — wasz „Wirydarznik” (RM).

* * *

Przykładem pieśni średniowiecznej jest „Sabat mater dolorosa”.

* * *

Św. Hieronim był patronem bibliotek.

* * *

Okres retoryczny to okres, w którym rozwijała się działalność retoryczna twórców.

* * *

Marinizm to nurt opiewający życie Maryi.

* * *

*Czytając po raz pierwszy tekst miałam wrażenie, że czytam erotyka,
ale bardzo subtelnie zakamuflowanego.*

* * *

Ignacy Krasicki atakował w bajkach szlachtę za pomocą zwierząt.



O sporcie

pisze Czesław Michalski

Tadeusz Jarosiński urodził się 29 kwietnia 1917 r. w Krakowie. Po ukończeniu szkoły średniej poświęcił się wojskowej służbie zawodowej. Przydział otrzymał do 6 p.p. leg. im. J. Piłsudskiego w Wilnie. We wrześniu 1939 r. wraz ze swym pułkiem brał udział w wojnie obronnej, na szlaku I Dywizji Piechoty Leg.: Mława, Kałuszyn, Parczew, Chełm, Tomaszów Lubelski. Unikając niewoli, powrócił do Krakowa. Wstępuje do konspiracyjnego oddziału ZWZ, a następnie jako oficer AK aktywnie uczestniczy w ruchu oporu. Pełnił funkcję zastępcy dowódcy 13 kompanii zgrupowania „Żelbet”, równocześnie był kierownikiem kursów podchorążych AK przy tejże kompanii. Brał udział w szkoleniach podchorążych i podoficerów w oddziałach partyzanckich w lasach Okręgu Radomsko-Kieleckiego. Uczestniczył w walkach partyzanckich w rejonie obwodu

koneckiego oraz ilżeckiego, za co został odznaczony Krzyżem Walecznych i Krzyżem Partyzanckim.

W czasie okupacji niemieckiej pomagał ludności żydowskiej. Zatrudniony jako kierowca samochodu dostawczego w firmie „Chemiczna Pralnia i Farbiarnia Franciszka Bębenka” rozwoził garderobę i bieliznę do licznych punktów usługowych w Krakowie. Jeden z tych punktów znajdował się na terenie getta, w narożnej kamienicy przy ul. Limanowskiego i Krakusa. Na podstawie specjalnej przepustki wjeżdżał na teren getta po uprzedniej kontroli przez niemiecką policję. Bielizna rozwożona była w dużych wiklinowych koszach. Nierzadko w koszu pod brudną bielizną wywoził poza mury getta ukryte tam, uśpione luminalem dzieci żydowskie. Były one odbierane przez umówione uprzednio kobiety — Polki. Akcję tę z narażeniem życia przeprowadzał wspólnie z Bernardem Halbrajchem, pseud. Jakub, jednym z przywódców Żydowskiej Organizacji Bojowej (ŻOB) w Krakowie. Jak wspomina w „Przekroju” z 5 stycznia 1986 roku, pewnego upalnego dnia sierpniowego 1941 r., wracając z filii przy ul. Limanowskiego został zatrzymany na placu Zgody przy głównej bramie przez pełniących wartę Niemców i odprowadzony do znajdującej się w pobliżu wartowni. Tam od przesłuchującego go esesmana dowiedział się, że jest posądzony o wywożenie dzieci żydowskich z getta. Po każdorazowym zaprzeczeniu był bity i kopany. Po dokładnym zrewidowaniu koszy w samochodzie szczęśliwie tym razem nie znaleziono w nich żydowskiego dziecka. W tym dniu pracownicy filii zostali wcześniej uprzedzeni o zdradzie i nikogo nie ukryli w koszu. Pobitemu i zmaltretowanemu kierowcy zwrócono kenkartę i ostrzeżono go, aby się tu więcej nie pokazywał. Półzamroczony i obolały z wielkim trudem dojechał



Tadeusz Jarosiński

do zakładu pralniczego, gdzie udzielono mu pierwszej pomocy. Dalszej pomocy lekarskiej udzielał mu dr Edward Stocki (lekarz ze Szpitala Urologicznego przy ul. Grzegórzeckiej), wysiedlony z Poznania, z którym współpracował w ruchu oporu.

W konspiracji używał pseudonimu „Ursus”. Często z narażeniem życia prowadził szkolenia podchorążych w ich prywatnych mieszkaniach. Materiały szkoleniowe takie jak: regulaminy, instrukcje, mapy, broń krótka i amunicję przynosił ze sobą, ukrywając ją w głębokich kieszeniach i za podszewką obszernej skórzanej kurtki. Wspomina jak wpadł w pułapkę. Po zakończeniu jednego z konspiracyjnych szkoleń (było to w trzeciej dekadzie października 1944 roku) wracając na rowerze do domu został zatrzymany przez niemieckiego żandarma przy ul. św. Gertrudy w pobliżu kina „Wanda”, otoczonego kordonem policji. Mężczyzn i kobiety wychodzących z kina Niemcy kierowali do znajdujących się w pobliżu krytych ciężarowych samochodów. W pewnym momencie, gdy odstawił rower na pobliskim trawniku żandarm podszedł do kolejnego przegrodzonego przechodnia. Korzystając z chwilowej jego nieuwagi, wskoczył szybko na rower i ile tylko miał siły w nogach naciskał na pedały uciekając ulicą św. Gertrudy w kierunku Wawelu. Niemcy spostrzegli ucieczkę i rozpoczęli pościg samochodem osobowym. Zdając sobie sprawę, że nie zdoła im uciec, wbiegł do bramy kamienicy przy ul. Sarego 11 (na rożnej z ul. Jasną). Tam udało mu się ukryć w toalecie znajdującej się w jednym z mieszkań. Kurtkę wraz z jej zawartością schował za znajdującą się wewnątrz szafką. Niemcy z pistoletami w dłoniach przeszukiwali mieszkania. Kiedy jeden z kontrolujących Niemców naciskał klamkę drzwi do toalety, gdzie ukryty z pistoletem w ręce, zdecydowany na wszystko czekał Jarosiński. W tym momencie do mieszkania wpadł jakiś Niemiec i wrzeszcząc, wzywał wszystkich żandarmów do natychmiastowego powrotu. Ten szczęśliwy

zbieg okoliczności ocalił mu życie. Nazajutrz, ubezpieczony przez kolegów z konspiracji, wrócił na ul. Sarego 11, zabrał pozostawioną tam kurtkę wraz z jej cenną zawartością oraz rower.

Po wyzwoleniu rozpoczął studia spółdzielcze w ramach Wydziału Rolniczego UJ. Po zaliczeniu pierwszego roku przeniósł się na Studium Wychowania Fizycznego UJ, które ukończył w 1948 roku i obronił pracę magisterską z dziedziny antropologii (16 czerwca 1949 r.). 7 stycznia 1950 r. po złożeniu przepisanych egzaminów przed Komisją Egzaminów Państwowych dla Nauczycieli Szkół Średnich w Krakowie otrzymał Dyplom Nauczyciela Szkół Średnich z prawem nauczania ćwiczeń cielesnych i higieny jako przedmiotów głównych i somatologii jako przedmiotu dodatkowego w szkołach średnich ogólnokształcących i zakładach kształcenia nauczycieli państwowych i prywatnych.

Był nauczycielem I LO im. Bartłomieja Nowodworskiego, potem LO im. Jana Kochanowskiego i LO im. Tadeusza Kościuszki. Od 1947 prowadził zajęcia w szkole ćwiczeń PWSP w V LO im. Augusta Witkowskiego, rozpoczynając tym samym współpracę z PWSP.

W roku szkolnym 1948/49 zostaje zaangażowany przez prorektora PWSP dr. Stanisława Skalskiego w charakterze akademickiego nauczyciela wychowania fizycznego. Za zgodą władz Uczelni wprowadził po raz pierwszy w Polsce zajęcia obowiązkowe z wychowania fizycznego na pierwszym i drugim roku studiów. (Dopiero 5 stycznia 1950 wychowanie fizyczne decyzją ministrów Oświaty, Szkół Wyższych i Zdrowia zostaje wprowadzone jako przedmiot obowiązkowy na wszystkich wyższych uczelniach).

Na mocy zarządzenia Ministra Oświaty z 9 sierpnia 1954 r. zostaje powołane Studium Wychowania Fizycznego WSP w Krakowie, którego pierwszym kierownikiem zostaje mgr Tadeusz Jarosiński. Funkcję tę pełnił aż do przejścia na emeryturę 1 października 1977 r.

Położył duże zasługi dla rozwoju wychowania fizycznego i sportu w naszej uczelni. Był działaczem AZS popularyzując sport wśród młodzieży akademickiej. Za swą działalność został uhonorowany Srebrną i Złotą Odznaką AZS.

Był pierwszym organizatorem spartakiad uczelnianych i międzyuczelnianych w środowisku krakowskim. Sportowe kontakty nawiązał z pedagogicznymi uczelniami niemieckimi w Lipsku i Dreźnie. Później z uniwersytetem w Kijowie i Instytutem WF w Nitrze na Słowacji.

Niezależnie od działalności społecznej i dydaktycznej rozwijał swoje zainteresowania i twórczość naukowo-dydaktyczną i publicystyczną. Ogłosił około 40 prac naukowo-dydaktycznych w różnych czasopismach (m.in. „Kultura Fizyczna”, „Nowa Szkoła”, „Rodzina i Szkoła”, „Wszeczeńświat”). Pisał również do nowojorskiego tygodnika polskiego „Kurier” i „Nowego Dziennika”. Wspólnie z żoną przygotował do druku *Pamiętnik Odo Bujwida z lat 1932–1942*. Pozycja ta pt. *Osamotnienie* wydana przez Wydawnictwo Literackie została w 1990 roku wyróżniona wśród najlepszych książek roku w Krakowie

W 1970 r. doktoryzował się na Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie na podstawie dysertacji *Miejsce Tytusa Chałubińskiego w dziejach zdrowotnego wychowania społeczeństwa*, napisanej pod kierunkiem prof. dr Walerego Goetla. W latach 1954–1971 prowadził zajęcia programowe z zakresu wychowania fizycznego na istniejącym wówczas kierunku studiów: Nauczanie Początkowe z Wychowaniem Fizycznym. Pod kierunkiem dr. Tadeusza Jarosińskiego powstało 28 prac dyplomowych.

Za całokształt pracy i osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze otrzymał indywidualną nagrodę Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyż-

szego i Techniki (1974). Został również uhonorowany Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski (1972), Złotą Odznaką ZNP (1974), Medalem Komisji Edukacji Narodowej (1989).

Za działalność w czasie wojny i okupacji został odznaczony dwukrotnie Krzyżem Walecznych, Krzyżem Partyzanckim, Srebrnym Krzyżem Zasługi z Mieczami, Krzyżem Armii Krajowej, Medalem za udział w Wojnie Obronnej 1939. Posiada stopień kapitana WP.

W 1997 roku z okazji ukończenia przezeń 80 roku życia odbyło się jubileuszowe uroczyste spotkanie władz Uczelni i pracowników Studium Wychowania Fizycznego i Sportu. Zwracając się do Jubilata rektor, prof. Feliks Kiryk powiedział:

„Szanowny Panie Doktorze, proszę o przyjęcie z okazji 80 rocznicy urodzin, najlepszych i najserdeczniejszych życzeń, pomyślności w życiu prywatnym, dalszych prac edytorskich, a nade wszystko dużo zdrowia. Długoletnia i wzorowa praca dydaktyczna oraz budzące prawdziwy szacunek pana zasługi w rozwoju kultury fizycznej wśród studentów, są szczególnym wyrazem przywiązania do Uczelni i jej społeczności. Ceniliśmy i cenimy sobie nadal ten długoletni Pana związek z Uczelnią jako wzór godny do naśladowania, a także i to, że zawsze możemy liczyć na Pana pomoc i radę. Zachowując w pamięci nasze wzajemne kontakty, pragnę zapewnić, że zawsze dostarczały one wiele osobistej i zawodowej satysfakcji. W imieniu władz Uczelni oraz swoim własnym mam przyjemność przekazać wyrazy głębokiego szacunku oraz najlepsze życzenia na przyszłość”.

Czesław Michalski

Wojciech Zaręba

Z działalności KU AZS AP

Sport jest taką dziedziną życia, w której o silne emocje łatwiej niż w wielu innych. Każdy kto strzelił ważną bramkę, czy wystartował z bloków, wie o czym piszę. Przez chwilę jesteśmy najważniejsi i tego, co dokonaliśmy, nikt nam nie zabierze. Czyż może być większy sukces od tego, jakim jest pokonanie własnych słabości?

Tradycją stały się doroczne podsumowania sportowego roku akademickiego na naszej uczelni. Tym razem ta miła uroczystość odbyła się 30 maja w Klubie „Bakałarz”. Spotkali się na niej studenci-sportowcy, działacze AZS, pracownicy AP, byli zawodnicy, a także wszyscy sympatycy sportu i naszego Klubu. Z żalem pożegnano absolwentów, którzy przez lata studiów wchłaniając wiedzę reprezentowali Uczelnię na arenie sportowej. Oprócz nich odszedł też trener, który ukształtował kilka akademickich pokoleń siatkarzy, Janusz Mendiuk.

Z Mistrzostw Szkół Wyższych w narciarstwie (pisałem o tym w poprzednim numerze „Konspektu”) nasi reprezentanci powrócili zadowoleni. W grupie uczelni pedagogicznych panie zajęły pierwsze, a panowie trzecie miejsce.

Dobiegły końca rozgrywki Koszykarskiej Ligi Akademii Pedagogicznej (KLAP). „Czarnym koniem” tych zawodów okazała się ekipa II roku PWO i F, która w finale pokonała swoich młodszych o rok kolegów z tego samego kierunku. Ale o tej imprezie piszemy w oddzielnym artykule.

Rekordową obsadę miały Mistrzostwa AP w piłce nożnej. Zgłosiło się do nich czternaście drużyn, około stu piłkarzy. Tu też na najwyższym podium stanęli studenci wychowania fizycznego (I rok PWO i F). Drugie miejsce zajęli trzykrotni zwycięzcy tych rozgrywek, czyli „Gwiazdy”. Finał był bardzo zacięty. Ci, którzy mieli okazję go oglądać, nie mogli narzekać na brak emocji. Trzecie miejsce w tych zawodach zajęła drużyna „Longaretti”.

5 i 6 maja br. odbyły się V Mistrzostwa Krajo- wa w scrabble. W zorganizowaniu imprezy po-

mogły: Polska Federacja Scrabble i Klub Studencki „Bakałarz”. Obsada przerosła najśmielsze oczekiwania organizatorów. Sala klubowa pękała w szwach, tylu było chętnych do rywalizowania w tej arcyciekawej grze. Chętni przyjechali z całej Polski. Pojawili się też przedstawiciele mediów. Warto przypomnieć, iż tego typu impreza miała miejsce w naszej uczelni po raz trzeci. Przy okazji chciałbym podziękować naszemu koledze, Robertowi Kasińskiemu, bez którego trudno byłoby nam przygotować tak udaną imprezę.

W czasie, kiedy większość studentów szykowała się do juwenaliów, nasi koszykarze w składzie: Przemysław Cienkosz, Krzysztof Minorowicz, Kamil Dłużewski (wszyscy PWO i F), Marcin Kawa (fizyka), Piotr Kopacki (politologia), Jerzy Mardyla, Jakub Sobolewski (historia), Wojciech Połetek, Przemysław Zawisła, Jakub Czech (WT) i koszykarki w składzie: Katarzyna Kulig, Anna Baran, Sabina Pająk (politologia), Natalia Turczyk, Anna Wojtoń (historia), Katarzyna Pabian (geografia), Katarzyna Samek (matematyka), Monika Musiał, Justyna Pawlica (pedagogika), Joanna Skorus (ped. specjalna) stawali w szranki ze swoimi kolegami i koleżankami z innych uczelni pedagogicznych w Mistrzostwach Szkół Wyższych w Rzeszowie. Wstyd naszej Akademii z pewnością nie przyniesli. Panie zajęły piąte miejsce (duża w tym zasługa Katarzyny Kulig, rozgrywającej i kapitan drużyny), panowie — ósme.

Większym sukcesem pochwalić się mogą piłkarze nożni. Oni z Zielonej Góry przywieźli brązowe medale i wspaniały puchar. Zdobyli trzecie miejsce mimo bardzo niekorzystnego terminarza (musieli grać zaraz po przyjeździe dwa mecze w jednym dniu). Oto skład naszych reprezentantów: Łukasz Kurkiewicz, Mariusz Gibek, Krzysztof Szumiec, Tadeusz Lelek, Paweł Sikora, Michał Wiśniewski, Tomasz Kędzior, Grzegorz Tarasek (PWO i F), Daniel Mroziński, Przemysław Nowak (filologia polska), Paweł Wy-

dro (geografia), Tadeusz Czełuśniak (historia), Tomasz Matuszewski (biologia), Paweł Woźniak (politologia), Andrzej Pękala (fizyka), Janusz Sroczyński (filozofia).

O wynikach lekkoatletek i lekkoatletów z MSW we Wrocławiu, a także o udanej imprezie pływackiej z okazji Święta Uczelni oraz o Mistrzostwach AP w siatkówce napiszemy w następnym numerze „Konspektu”.



Fot. Magdalena Ples

Andrzej Kierczak należy do nowego pokolenia studentów — sportowców związanych z naszą uczelnią. Jego osiągnięcia, zarówno w reprezentacji Polski, jak i WSP Kraków, stawiają go na równi ze starszym pokoleniem azetesiaków Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Swoją przygodę z piłką ręczną zaczynał w grupie młodzików Hutnika Kraków. Jego pierwszym trenerem był Piotr Świętek. Później trafił pod opiekę Boguchwała Fulary, który już wtedy dostrzegł jego niewątpliwy talent.

Grał na pozycji lewoskrzydłowego. „Andrzej to zawodnik bardzo inteligentny w grze. Wie-

dział czego chciał. Potrafił właściwie ocenić sytuację boiskową, a to owocowało dużą skutecznością bramkową” — tak ocenia Kierczaka trener Fulara. W ocenie fachowców był zawodnikiem charyzmatycznym. Często w trudnych momentach sam potrafił poprowadzić zespół. W Hutniku był piłkarzem niezastąpionym.

Świetna postawa w klubie zapoczątkowała powołaniem do reprezentacji Polski. W sumie we wszystkich kategoriach wiekowych, reprezentował nasz kraj 109 razy. Z tego ponad 40 w pierwszej reprezentacji.

Niestety, znakomicie rozwijająca się kariera została przerwana poważną kontuzją. Stało się to w trakcie meczu Hutnika z Orlikiem Brzeg, w serii B pierwszej ligi, kiedy to podczas próby rzutu został sfaulowany. Gdy udało mu się powrócić do zdrowia, otrzymał propozycję gry w drużynie Mistrza Polski, Iskry Kielce. Niestety, uraz dał ponownie o sobie znać. Po operacji Andrzej zdecydował się zrezygnować z kariery. „Dla polskiej piłki ręcznej to poważna strata” — ocenił Boguchwał Fulara.

Studia wyższe na politologii WSP rozpoczął w 1995 roku. Występując w brawach uczelnianego AZS zdobywał mistrzostwo (1995/96), wicemistrzostwo (1996/97) w krakowskiej Lidze Międzyuczelnianej. Startował też w Mistrzostwach Wyższych Szkół Pedagogicznych i Filii Uniwersytetów w Zielonej Górze (1997). WSP Kraków zajęła tam trzecie miejsce, a on oprócz medalu otrzymał nagrodę dla najlepszego zawodnika Mistrzostw.

Andrzej nie do końca zerwał ze sportem. Obecnie jest sędzią okręgowym i można przypuszczać, że w tej nowej roli odniesie wiele sukcesów. Serdecznie mu tego życzymy.

Wojciech Zaręba

Koszykarska Liga AP

Gdyby mierzyć popularność danej dyscypliny liczbą ludzi ją uprawiających, to niewątpliwie koszykówkę trzeba by uznać za jedną z najpopularniejszych wśród studentów. Tak jest również w przypadku naszej uczelni, co było widać podczas rozgrywanej od 3 marca do 21 kwietnia Koszykarskiej Ligi Akademii Pedagogicznej.

Do rozgrywek zgłoszono sześć ośmioosobowych drużyn. Były to: PWO i F I, PWO i F II, Politologia III, NZS, Sekcja X i Samorząd. Z tych ekip tylko cztery po rundzie zasadniczej awansowały do fazy *play off*. Walka o promocję była bardzo zaciekła. Z pierwszej pozycji do drugiej fazy awansowała Sekcja X, która dotychczas wygrała wszystkie swoje spotkania. O to, kto zajmie miejsca drugie, trzecie i czwarte, toczyła się walka do ostatniej kolejki. Niestety, rozgrywki pożegnać musiały drużyny NZS i Samorządu.

W półfinałowych meczach PWO i F I pokonał Politologię III, a Sekcja X nieoczekiwanie przegrała z PWO i F II. Tak więc w meczu decydującym o mistrzostwie, spotkały się dwie ekipy z tego samego kierunku. Tutaj studenci II roku pokazali swoim młodszym kolegom, kto jest lepszy.

KLASYFIKACJA KOŃCOWA

PWO i F II

PWO i F I

Sekcja X

Politologia III

NZS

Samorząd

KLAP była pierwszym tego typu przedsięwzięciem Klubu AZS na Akademii Pedagogicznej. Mamy nadzieję, że nie ostatnim i po sukcesie tej edycji, w przyszłym roku koszykarskie rozgrywki znów się odbędą.

wzet

Miejsce	Drużyna	Mecze	Punkty	Kosze
	Sekcja X	5	10	277 — 216
	PWO i F I	5	8	179 — 164
	Politologia III	5	7	224 — 182
	PWO i F II	5	7	179 — 179
	NZS	5	7	279 — 273
	Samorząd	5	3	89 — 213

Tabela KŁAP po rundzie zasadniczej

PÓŁFINAŁY

Sekcja X — PWO i F II 39-50

PWO i F I — Politologia III 38-21

O III MIEJSCE

Sekcja X — Politologia III 66-45

O I MIEJSCE

PWO i F II — PWO i F I 48-43



fot. Magdalena Ples

Władysław A. Nowak, Czesław Michalski

Sandomierz miejscem spotkania kresowej grupy „Ukraina 2000”

Dokonujące się w ostatnich latach przemiany polityczne w Europie Środkowo-Wschodniej ożywiły zainteresowanie społeczeństwa polskiego terenami dawnych Kresów Wschodnich. W krakowskiej Akademii Pedagogicznej przodowali w tym, ze zrozumiałych względów, pracownicy Instytutu Historii. Z ich inicjatywy nawiązano liczne kontakty i podjęto współpracę z ośrodkami naukowymi Ukrainy. Kalendarium tych kontaktów znaleźć można w książce *Kamieniec Podolski. Studia z dziejów miasta*, t. 1, opublikowanej pod redakcją F. Kuryka (s. 365–378).

Z upływem czasu poszerzał się krąg zainteresowanych i zaczęto organizować interdyscyplinarne wyjazdy, w których brali udział pracownicy naukowcy Politechniki Krakowskiej, szczególnie Wydziału Architektury i Konserwacji Zabytków, Pracowni Urbanistycznej Urzędu Miasta Krakowa, Przedsiębiorstwa Usług Socjalnych i Mieszkaniowych, Sztabu Wojewódzkiego WP, pracownicy naukowcy innych kierunków AP, szczególnie geografowie oraz różni inni „entuzjaści kresów” z Warszawy, Kielc, Przemysła, Sandomierza.



Organizowane były kilkudniowe wyjazdy m.in. na Podole, Wołyń, Pokucie, Huculszczyznę, Bukowinę, w Beskidy Wschodnie. O ostatniej wyprawie tej grupy kresowej pisaliśmy w numerze 4 „Konspektu” (*Na kresowych szlakach polskiego dziedzictwa kulturalnego — Ukraina 2000*). Kiedy organizacyjną inicjatywę przejęli geografowie, tradycją stały się też retrospektywne spotkania towarzyskie uczestników wyjazdów, odbywane w konwencji „wieczór wspomnień przy herbatce”. Prezentowano na nich slajdy, filmy wideo, wymieniano fotografie, wspominano przygody i układano plany następnego wyjazdu. Spotkania te cieszyły się dużym powodzeniem, czego świadectwem była zawsze prawie pełna frekwencja uczestników wyprawy. Tym razem powyjazdowe reminiscencje wyprawy „Ukraina 2000” miały nieco inny charakter. Stało się to za sprawą dwóch sandomierzan: Jacenego Czajki i Janusza Sochackiego, którzy jeszcze w drodze powrotnej z Ukrainy zaprosili wszystkich uczestników na podsumowanie wyjazdu do Sandomierza. Zaproszenie zostało przyjęte i w mglisty grudniowy poranek, uczelniany autobus z „kresowymi entuzjastami” wyruszył do Sandomierza.

Dla historyków była to znakomita okazja, by opowiedzieć o rozwoju wczesnego osadnictwa, lokowaniu miast wzdłuż starego szlaku łączącego Kraków z Sandomierzem. Wtórowali im geografowie, którzy podkreślali widoczny jeszcze miejscami do dziś gospodarczy niedorozwój rejonów nadwiślańskich, spowodowanych dziewiętnastowieczną granicą rozbiorową pomiędzy Austrią i Rosją. Mówiono też o dobrych podstawach tutejszego rolnictwa i sadownictwa. Wzrok konserwatorów zabytków kierował się na stare budowle sakralne Nowego Korczyna, Koprzywnicy i innych mijanych po drodze miejscowości.

Przy wjeździe do Sandomierza oczekiwali gospodarze i współorganizatorzy spotkania. Zaoferowali oni całodzienny, bogaty program zwiedzania miasta. Na spotkaniu w sandomierskim ratuszu profesor Feliks Kiryk wygłosił wykład *Sandomierz przez wieki*. Podkreślić należy, że prowadzi on tutaj badania nad dziejami Sandomierza, jest autorem i redaktorem monografii miasta, a także autorem licznych prac mu poświęconych. Po wykładzie Miejski Konserwator Zabytków mgr Marek Juszczyk oprowadził uczestników spotkania po zabytkach sandomierskich, szczególnie informując o bogatej historii miasta.

Ważną częścią wyprawy było spotkanie w klubie „Lapidarium” znajdującym się w podziemiach sandomierskiego ratusza. Uczestniczyli w nim, oprócz gości z Krakowa, Teresa Wroczek i Marzena Czajka — współtwórczynie sukcesu wieczoru. Na pięć wieczornych godzin ożyła „Ukraina 2000”. Były slajdy, film wideo z wyprawy, fotografie, opowiadania, wspomnienia. Był konsumpcyjny hit wieczoru — tort orzechowy zrobiony przez Ewę Malarz z orzechów przywiezionych z Ukrainy.

Rozmawiano też o planach na lata następne. Profesor Wacław Andrejczuk wystąpił z pomysłem trasy prowadzonej pograniczami słowackimi, rumuńskimi i ukraińskim Zakarpaciem, a także „dalekich kresów”, niektórym marzył się Krym. Padły też propozycje trasy białorusko-litewskiej, a nawet nadbałtycko-sanktpetersburskiej. Czas pokaże, co z tego wyniknie.

Grupa kresowa „Ukraina 2000” składa serdeczne podziękowania sandomierskim organizatorom spotkania za bardzo miłe, pełne wrażeń spotkanie.

Władysław Adam Nowak, Czesław Michalski

Beata Klaudia Sosin

„Kto podróżuje — żyje dwa razy”

Statut mówi: „Założeniem Koła Naukowego Polonistów jest: pogłębianie i uzupełnienie wiedzy (...) oraz śledzenie ważnych wydarzeń kulturalnych (...)” O tym, że ten postulat jest wypełniany, świadczy działalność amatorskiego teatru, wieczory autorskie, liczne wyjścia do galerii i muzeów, wreszcie — Ogólnopolska Konferencja Naukowa Polonistów. I, jakby tego było mało, zgodnie z zasadą: „Koniec wieńczy dzieło”, u progu lata jeszcze jedno ważne wydarzenie. Członkowie koła, przy du-

gotowania tematycznych referatów okolicznościowych. W ten sposób miał zostać osiągnięty cel naukowo-kulturowy. Tak wyposażeni, po przespanej (choć należałoby raczej powiedzieć — nieprzespanej) nocy w autokarze, w słoneczny piątkowy rano zawitaliśmy do stolicy Austrii.

Zwiedzanie miasta rozpoczęliśmy od najbardziej charakterystycznej budowli sakralnej tego kraju, pochodzącej z XII, a rozbudowanej w XIV–XVI w. Katedry św. Stefana.

Później był czas sentymentów dla tych, których to miasto już gościło, a przede wszystkim dla samego Pana Profesora, bo jak się okazało mieszkał on i pracował przez pięć lat w Instytucie Polskim — jednej z ważnej-

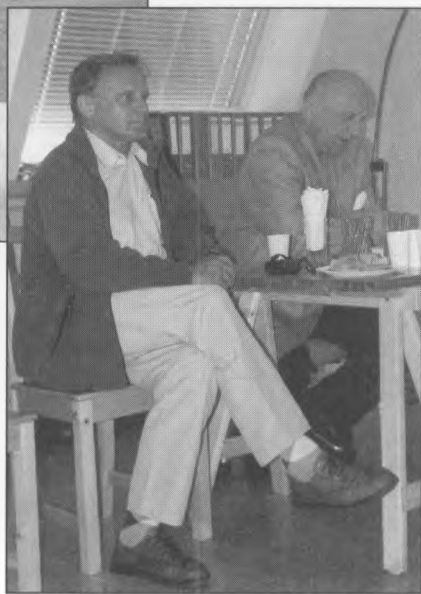


Fot. Beata Klaudia Sosin

Ogrody Dolnego Belwederu

żym wsparciu pomysłodawcy i uczestnika wyprawy prof. Bolesława Farona, zorganizowali w dniach od 10–13 maja 2001 r. podróż do Wiednia.

Obok, zwykle towarzyszącym takim wyjazdom, celów turystyczno-krajoznawczych, w tym chodziło o coś więcej. Wszyscy uczestnicy zostali zobowiązani do lektury przewodnika Witolda Gósczyńskiego *Wiedeń*, a czworo do przy-



Fot. Beata Klaudia Sosin

Wieczór autorski w domu prof. Adama Zielińskiego

szych polskich placówek dyplomatyczno-kulturalnych.

Wyruszywszy ze Schwedenplatz, przeszliśmy kolejno przez Graben i Hofburg — zespół budowli dawnej rezydencji cesarskiej (XIII–XIX w.). Zatrzymaliśmy się dopiero na Josefsplatz, w pobliżu którego, w kościele Kapucynów, udostępnione są zwiedzającym krypty cesarskie.

Naukowego charakteru przydała naszej wycieczce wizyta na Uniwersytecie Wiedeńskim (powstałym za panowania księcia Rudolfa IV Założyciela w 1365) i w Bibliotece Narodowej (Prunksaal). Przed najważniejszym, które miało nastąpić wieczorem, mogliśmy jeszcze poczuć powiew prawdziwej historii odwiedzając Kunsthistorisches Museum. Ponieważ do miasta „nad pięknym i modrym wciąż Dunajem” zjechaliśmy w gronie samych niemal humanistów, dzień nie mógł zakończyć się inaczej, jak tylko... wieczorem autorskim w domu Adama Zielińskiego, polskiego pisarza i dziennikarza mieszkającego od lat u podnóża Lasu Wiedeńskiego. Studenci polonistyki oraz pracownicy Wydawnictwa Edukacyjnego (w większości wychowankowie IFP) z prawdziwą przyjemnością i niemalym wzruszeniem wysłuchali autobiograficznego, co podkreślał prof. Adam Zieliński, opowiadania *Janek*. Nim jednak sam autor pozwolił wsłuchać się w historię z przeszłości, absolwent AP — Mirosław Kapinos odczytał referat na temat życia i twórczości pisarza. W dalszej części spotkanie przekształciło się w swoistą „konferencję prasową” i ostatni punkt programu, czyli dyskusja zamieniła się w spotkanie towarzyskie przy symbolicznej lampce Heurigera w restauracji „Wolf”.

Kolejny dzień miał charakter w dużej mierze patriotyczny. Na Kahlenbergu powitał nas ks. rektor Smoliński, który przypomniał okres

świećności Polski za panowania Jana III Sobieskiego oraz przebieg „odsieczy wiedeńskiej”. Kilka godzin później podziwialiśmy już barokowy pałac Schönbrunn, wzniesiony według projektu Johanna Bernharda Fischera von Erlach w latach 1696–1701, jako letnia rezydencja dla cesarza Józefa I, i odpoczywaliśmy w otaczających go ogrodach. Wieczorem przyszedł czas na przyjrzenie się miastu z nieco innej perspektywy. Dawkę nowoczesnej architektury poznaliśmy głównie w miejscach użyteczności publicznej. Mieliśmy okazję podziwiać futurystyczny Hundertwasserhaus (1983–1985), pawilon wystawowy Secesji (1897–1898), czy wreszcie Karlsplatz.

W ostatnim dniu wiedeńskiej wyprawy natrafiliśmy na okolicznościową wystawę dzieł El Greca w drugim po Schönbrunnie zespole pałacowym, a mianowicie w Górnym i Dolnym (XVIII w.) Belwederze. Po dwóch ciekawych referatach na temat historii Kahlenbergu oraz wiedeńskiej secesji, przyszedł czas na wzruszającą, bo jakże romantyczną historię życia i tragicznej śmierci księcia Rudolfa, jaka wydarzyła się w Mayerlingu.

Dzięki niezwyklej atmosferze, jaka towarzyszyła tej podróży, osiągnięte zostały ważne cele. Przyszli nauczyciele wzbogacili swoją wiedzę na temat historii i teraźniejszości Wiednia i jego związku z naszym krajem. Okazało się, że takie wyprawy mają charakter integrujący, sprzyjają rozmowom i wymianie poglądów, także na tematy związane z literaturą i szerzej pojmowaną kulturą. Dawną cesarską metropolię, a później piękne krajobrazy Dolnej Austrii żegnaliśmy z nadzieją na powrót. A gdyby nawet do takowego nie doszło, nie wyobrażałam sobie, że mogła to być ostatnia tego typu inicjatywa.

Beata Klaudia Sosin

Wieczory u Matejków

Od trzech lat Dom Jana Matejki, będący oddziałem Muzeum Narodowego, gości miłośników sztuki Krakowa na spotkaniach pod nazwą „Czwartki u Matejków”. Ich inicjatorem jest Małgorzata Buyko – kustosz Muzeum Narodowego. Dzięki jej energii i zmysłowi organizacyjnemu spotkania te mają oryginalną oprawę i wzbudzają szerokie zainteresowanie mieszkańców Krakowa, również — a to cieszy najbardziej — młodzieży szkolnej i studenckiej. Warto podkreślić, że szczególną aktywnością wykazują się na tych imprezach studenci historii AP, co jest zasługą dr. Henryka Kotarskiego, który prowadzi z nimi programowe zajęcia z historii sztuki.

W ostatni czwartek kwietnia dr Henryk Kotarski wystąpił z odczytem *Jan III Sobieski i jego epoka w twórczości Jana Matejki*. Prelegent najwięcej uwagi poświęcił namalowanemu w latach 1882–83 obrazowi *Jan III pod Wiedniem*, którego oryginał znajduje się w zbiorach Muzeum Watykańskiego. W urzekającej scenerii, którą tworzyły obrazy Matejki, mo-

gliśmy obejrzeć specjalnie na tę okazję przygotowane przez prelegenta ryciny oraz akcesoria z epoki. Studenci III roku historii przedstawili program, na który składała się recytacja listów króla do żony, pisanych tuż po zwycięskiej odsieczy wiedeńskiej, 48 sury Koranu ze zdobytej na Turkach chorągwi oraz psalmów Wespazjana Kochowskiego poświęconych idącemu pod Wiedeń Sobieskiemu. W postać królowej Marysieńki wcieliła się Katarzyna Kaleta, natomiast w rolę króla Jana — Piotr Data. Wieczór zakończył się pełnym sukcesem. Świadczył o tym aplauz licznie zgromadzonych uczestników spotkania oraz pochwały wybitnego znawcę sztuki, prof. Zdzisława Zygułskiego-juniora. Kierownik Domu Jana Matejki Małgorzata Buyko serdecznie zaprasza młodzież Akademii Pedagogicznej do systematycznych odwiedzin muzeum, gdzie oprócz stałej ekspozycji obejrzeć można wystawy tematyczne, wziąć udział w lekcjach muzealnych, odczytach i koncertach.

CM





Przegląd prasy

Marka Glogiera

Kolejny doktorat honoris causa

Akademia Pedagogiczna ma już 55 lat. W rocznicę jej założenia odbyła się uroczystość nadania doktoratu h. c. profesorowi **Horstowi Buszello** z Uniwersytetu Pedagogicznego we Freiburgu. „Gazeta (Wyborcza) w Krakowie” (nr 110 z 12/13 V 2001) przybliżyła czytelnikom osobę wieloletniego promotora współpracy z Akademią Pedagogiczną wybitnego znawcy historii nowożytnej, a przede wszystkim stosunków polsko-niemieckich. Dzięki pomocy profesora 30 studentów naszej uczelni skorzystało z możliwości kontynuowania studiów w Niemczech. Dodajmy, że jest to 16. doktorat honoris causa nadany przez naszą uczelnię. Poprzednie, w minionym ćwierćwieczu, odebrali:

Kazimierz Sośnicki (Gdańsk) — pedagog,
Anna Krygowska (Kraków) — matematyk,
Wincenty Okoń (Warszawa) — pedagog,
Henryk Jabłoński (Warszawa) — historyk,
Marian Tyrowicz (Kraków) — historyk,
Tadeusz Słowikowski (Kraków) — historyk,
Jan Nowakowski (Kraków) — literaturoznawca,
Henryk Markiewicz (Kraków) — literaturoznawca,
Zenon Moszner (Kraków) — matematyk,
ks. Józef Tischner (Kraków) — filozof,
Henryk Samsonowicz (Warszawa) — historyk,
Alain von Crugten (Belgia) — pisarz, tłumacz,
Borys Woźnicki (Lwów) — historyk sztuki,
Gaston Gross (Paryż) — językoznawca, Bożena Chrzastowska (Poznań) — literaturoznawca.

Epoka Internetu łupanego

...to tytuł artykułu Leszka Olszańskiego i Małgorzaty Skowrońskiej („Gazeta Wyborcza w Krakowie” 8 V 2001) poświęconego sposobowi i jakości prezentowania się 10 krakowskich

uczelni w internetowej sieci. Zdaniem autorów większość wspomnianych wyżej szkół wyższych „przespała” rewolucję informacyjną. Tworzone, zazwyczaj po amatorsku, strony WWW są marną i mało przydatną wizytówką uczelni.

Ze zrozumiałych względów autorowi „Przeglądu” zaparło dech, gdy okazało się, że AP jest jedyną krakowską uczelnią, która uzyskała najwyższą ocenę, następne miejsca zajęły AGH, Politechnika Krakowska, a w dolnych granicach rankingu uplasowały się UJ, AE i AR. Zamknęły go zaś AWF i Akademickie Muzyka, Teatralna i Sztuk Pięknych.

Szerszy komentarz dotyczący strony www.wsp.krakow.pl przytaczamy w całości: „Witryna ładna i kompetentna. I kandydat i student AP mają tu czego szukać i duże szanse, żeby to znaleźć. Znać rękę fachowca. Piątka dla strony Studium Dziennikarskiego za gazetę internetową i Instytutu Bibliotekoznawstwa za Wirtualną Historię Książki”. Trudno w tym miejscu nie przywołać autorów całości witryny AP: **Jarosława Rąfy** i **Piotra Andrusiewicza**. Dodajmy jeszcze, że tzw. „stronę hiszpańską” tworzy **Tomasz Sadlik**, a „historię książki” **Stanisław Skórka**.

Program edukacyjny o Holokauście

Jesienią 2000 roku Wydawnictwo Szkolne PWN opublikowało 60-stronicową broszurę pt. *Holocaust. Program nauczania o historii i zagładzie Żydów na lekcjach przedmiotów humanistycznych w szkołach ponadpodstawowych*. O programie dopuszczonym do użytku szkolnego przez MEN, a opracowanym przez **Robertą Szuchte** i **Piotra Trojańskiego** — z Instytutu Historii AP, pisano na łamach „Gazety Krakowskiej” (nr 94 21 IV 2001) i „Naszego Dziennika” (21 V 2001).

Do powstania pionierskiego w Polsce programu nauczania o historii i zagładzie Żydów przyczyniła się znajomość z Rafaelem Scharfem, który w 1995 r. zaprosił P. Trojańskiego do Londynu na konferencję poświęconą wspomnianym zagadnieniom. Od 1996 r. Trojański stał się koordynatorem konferencji dla nauczycieli na temat nauczania o Holokauście. Organizowane z inicjatywy „The Spiro Institute” z Londynu odbywały się przez 4 lata dla nauczycieli z Krakowa, Małopolski i z całego kraju. Skorzystało z nich 300 nauczycieli historii i języka polskiego. W przygotowaniu jest kolejny kurs organizowany dla polskich i litewskich nauczycieli przez „Task Force for International Cooperation on Holocaust Education Remembrances and Researches”.

Opracowany zestaw materiałów dla gimnazjalistów z klas I–III można realizować podczas zajęć z przedmiotów humanistycznych w wymiarze 4–10 godzin lekcyjnych. W roku 2002 ukaże się książka do nauczania o Holokauście, którą zapowiada 10 artykułów w miesięczniku „Mówią Wieki”.

Na pytanie „Jak realizować program, aby nie popaść w nie lubiany przez uczniów patos?” Piotr Trojański odpowiada: „należy odejść od wykładania suchej historii na rzecz dziejów konkretnych osób, a szczególnie dzieci. Zadanie polega na upowszechnieniu tolerancji, empatii i poszanowania praw innych osób. Program odpowiada więc na 3 pytania: dlaczego Holocaust był możliwy, jak do niego doszło i co zrobić, aby zagłada się nie powtórzyła”.

Kraków, Kielce i... Tel Awiw

Profesor **Krzysztof Urbański** z Instytutu Nauk Społecznych AP, autor obszernego *Leksykonu dziejów ludności żydowskiej Kielc 1789–1999* (Wydawnictwo Naukowe AP) wszedł do rodziny twórców encyklopedii tematycznych, leksykonów, słowników biograficznych i kalendariorów. Leksykon K. Urbańskiego złożony

z kilkuset haseł rzeczowych i biograficznych stanowi owoc wieloletniej i żmudnej kwerendy archiwalnej. Zawiera informacje o wydarzeniach politycznych i gospodarczych, kulturalno-oświatowych i społecznych, o instytucjach, organizacjach i zabytkach oraz o kieleckich postaciach od końca XVIII do współczesności.

Zwięzłą recenzję obszernego tomu zamieścił polskojęzyczny periodyk izraelski „Nowiny-Kurier” (20 IV 2001) ukazujący się od 1958 roku w Tel Awiwie. Natan Gross, autor tekstu *Wszystko o kieleckich Żydach*, zwrócił uwagę na ogrom pracy autora i więcej niż encyklopedyczne podejście do tematu. Wymieniając przykładowe hasła — od dekretu osadnictwa z 1862 r. do „Marcowych wydarzeń” z 1968 r. — z satysfakcją pisze: „Co tylko chcecie (i nie chcecie). Nie znam podobnego, z takim pietyzmem opracowanego leksykonu żydowskiego miasta”. Mając na uwadze odium historycznych faktów dodaje: „Kielce są pozytywnym przykładem aktywnej myśli o rehabilitacji i przywrócenia miastu dobrego imienia podeptanego przez chuliganów”. Swą recenzję kończy słowami nadziei: „Mały nakład rozszedł się po akademiach i naukowcach. Może ukaże się drugi”.

Jubileusz Studium Dziennikarskiego

O Studium Dziennikarskim istniejącym w AP wiadomo dość dużo. 18 maja 2001 r. odbyła się jubileuszowa sesja z okazji dwudziestolecia Studium, kierowanego przez tandem polonistów — **Edwarda Chudzińskiego** i **Zbigniewa Bauera**. Uroczystość otworzyło wystąpienie prof. **Michała Śliwy**, rektora AP, oraz prof. **Bolesława Farona**, dyrektora IFP. Punktem centralnym sesji była dyskusja panelowa poświęcona wciąż aktualnej kwestii „Jak kształcić dziennikarzy?”. Swoje opinie przedstawili dyrektorzy Instytutów Dziennikarstwa: z UJ Teresa Sasińska-Klas, z UW Janusz Adamowski oraz dyrektorzy „agencji”: Michał Maliszewski (TAI), Jacek Stawiski

(RMF FM) i powszechnie znany pisarz-reporter Ryszard Kapuściński.

Edward Chudziński — współtwórca „Studenta” (kultowego pisma lat 70.) i redaktor kwartalnika „Zdanie” — wyznał „Gazecie Wyborczej w Krakowie” (nr 116, 19–20 V 2001), że: „Studium ma swoich ludzi we wszystkich znaczących mediach Krakowa i kraju”.

W roku minionym 4-semestralne studium (obejmujące 180 godzin wykładów i konwersatoriów) prowadzone było przez 26 wybitnych dziennikarzy i znawców mediów, każdy słuchacz mógł wybrać jednego spośród 16 opiekunów praktyk realizowanych w radiu, TV lub redakcji czasopisma.

We wspomnianym numerze „Gazety Wyborczej” znajdujemy także rozmowę Leszka Olszańskiego z Ryszardem Kapuścińskim *Patrzmy, co czytamy*. Dotyczy ona tak popularnego ostatnio w kręgach oświatowych pojęcia „edukacja medialna”. Oto co ma do powiedzenia na ten temat znamienity gość jubileuszu: „Odbiorca sam jest odpowiedzialny za to co wybierze. Dlatego pytanie czy lubię polskie media, wolę zastąpić pytaniem — czy mam w nich co dla siebie wybrać... Mam. (...) Masowe środki przekazu chciałyby pracować dla odbiorcy biernego. I jeśli on sam nie myśli, nie selekcionuje materiału, nie może mieć pretensji, że pogrąża w twórczości na niskim poziomie. Mnie nie zatrzuwają środki masowego przekazu, bo nie słucham tego od czego można zgłupieć. Jeszcze raz powtórzę: mam w czym wybierać”.

Sinusoidalne losy książki

Agnieszka Kubica z redakcji „Wirtualnego Wydawcy” przeprowadziła w kwietniu br. rozmowę z prof. **Bolesławem Faronem**, dyrektorem IFP, a zarazem dyrektorem naukowym Wydawnictwa Edukacyjnego. Od 1995 r. oficyna wydaje nowoczesne podręczniki i inne pomoce dydaktyczne. Współpracuje z katedrami dydaktyki uniwersytetów i wyższych

szkół pedagogicznych w całym kraju. Owoce tej współpracy to m.in. cykl podręczników *To lubię!*, do nauki języka polskiego w szkole podstawowej i gimnazjum, książki do nauczania początkowego, *Szkolny słownik biograficzny*, *Logopedyczny słownik terminologii diagnostycznej*, a także dwumiesięcznik dla nauczycieli „Nowa Polszczyzna” wydawany od stycznia 1997 roku.

Obecnie na rynku edukacyjnym istnieje kilkanaście programów nauczania niektórych przedmiotów, a w ślad za tym kilkanaście podręczników. Aktualnie Wydawnictwo Edukacyjne przygotowuje podręczniki do liceum, co umożliwi korzystanie aż do matury z jednego ciągłego programu. Na pytanie, co oświadczy profesor jako wydawcę, indagowany odpowiedział: „Stworzenie wydawnictwa od podstaw i obserwowanie jego rozwoju. Jest to szczególnie ważne dla humanisty, który postanowił zająć się ekonomią”. I dodał: „Kiedyś zapytano mnie po co drukujemy podręczniki, skoro za kilka lat wszystko będzie w Internecie. Nie ma na to rady, książki jakie produkujemy w tej chwili muszą zejść na dalszy plan, ale być może stanie się tak, jak z wieloma eksperymentami pedagogicznymi na świecie — po okresie prosperity, nauka wraca na stare, wypróbowane miejsce. Tak więc i losy książki mogą być sinusoidalne”.

Akademia Pedagogiczna — *primus inter pares*

W ogłoszonym niedawno przez miesięcznik „Perspektywy” i dziennik „Rzeczpospolita” *Rankingu wyższych uczelni 2001* nasza Akademia znalazła się na pierwszym miejscu wśród szkół pedagogicznych. Ośmioosobowa Kapituła i przewodniczący Rady Fundacji Edukacyjnej prof. Marek Rocki podkreślili, że o miejscu w rankingu zadecydowały rola i prestiż, potencjał naukowy oraz organizacja procesu dydaktycznego szkoły. 10 i 12 kwietnia „Rzeczpospolita” opublikowała wykaz 75 najlepszych uczelni w Polsce wybranych spośród 192 szkół wyższych. Dodajmy, że w rankingu uwzględniono tylko uczelnie prowadzące studia dzienne i mające już absolwentów.

7 maja 2001 r. AP została też laureatką najnowszego *Rankingu szkół wyższych tygodnika „Wprost”*. Akademii jako najlepszej uczelni w kategorii szkół pedagogicznych przyznano prestiżową nagrodę „Złotego Indeksu Wprost”.

Wydarzenie odnotowała „Gazeta Krakowska” nr 109 (11 V 2001) w artykule *Krakowska ofensywa — UJ, AGH i AP na pierwszych miejscach w rankingu „Wprost”*.

W numerze wydrukowano też pierwsze opinie rektorów. Prof. Michał Śliwa stwierdził m.in.: „Pierwsze miejsce w rankingu sprawia spora satysfakcję, tym bardziej, że tak samo oceniali nas twórcy rankingów «Perspektyw» i «Polityki»”. Obszerną analizę wyników opublikowało „Wprost” (nr 20) z dnia 20 V 2001 r.



Fot. Mieczysław Więclawek

Jak nas widzą

„Najnowszy numer «Konspektu» dowodzi, iż młode pismo nie tylko okrzepło, przytyło, ale przede wszystkim pozostało wierne ambicjom, które można było zauważyć już na samym początku... Mówiąc najkrócej, Krakowowi przybyło czasopismo kulturalne, lekko pochylone ku uczelnianym problemom... Wiele tam do czytania i to nie tylko dla studentów oraz pracowników krakowskiej AP” — pisze „Dziennik Polski” z 19 maja 2001.

...a przed nami dziś „Hybryda”

Najnowszy, trzeci numer pisma artystyczno-literackiego Stowarzyszenia Twórczego POLART wypełniły teksty związane tematycznie z Pierwszym Salonem Prozy, którego gospodarzem był Adam Zieliński z Wiednia. Wśród nich dwa dotąd niepublikowane opowiadania Zielińskiego, opinia o nich kardynała Austrii Franza Königa, szkice Leszka Żulińskiego o filmowych i telewizyjnych dokumentach na temat autora *Galicyjskiego prowincjusza*. Do-

dajmy, że poprzednie numery zawierały publikacje Salonu Poezji oraz Salonu Sztuki. Następne, jak wynika z zapowiedzi, obejmą muzykę, teatr, konceptualizm, awangardę, związki między sztuką a nauką. Edytorsko wysmakowany 48-stronicowy zeszyt dużego formatu, wydany przez Oficynę Wydawniczo-Poligraficzną AGATPRINT, pod redakcją Janusza Trzebiatowskiego we współpracy z Bolesławem Faronem, graficznie opracowany przez Kają Solecką, zawiera również prace autorów związanych z naszą Akademią. Są tam zdjęcia Mieczysława Więclawka i wkład redaktorski Kazimierza Gajdy. Zawartość numeru musi przyciągnąć uwagę czytelnika. Tekst Juliana Kawalca *Baletnica nad rzeczką* sąsiaduje z *Rzeką wspomnień* Ireny Wierzbanowskiej-Kawalec, fragment powieści *Andrea* Joanny Krupińskiej-Trzebiatowskiej ze zdumiewającym odkryciem Zbigniewa Świącha, będącym owocem tropienia 24 nieznanych do niedawna akwrel Juliusza Kossaka. O tragedii Powstania Warszawskiego pisze Henryk Solga, obok prezentowany w ostatnim numerze „Konspektu” znamienity poeta Józef Baran przedstawia swój Dekalog Poetycki

2001. Niestrudzony zbieracz cracovianów Andrzej Kozioł, na co dzień redaktor „Dziennika Polskiego”, przedstawia sylwetkę krytyka sztuki Jerzego Madeyskiego. Bolesław Faron recenzuje najnowszy tomik poezji Józefa Barana. Krzysztofowi Litwinowi poświęcone jest wspomnienie Jana Oberbeka. Janusz Trzebiatowski pisze o Jadwidze Rubiś, niedawno zmarłej krakowskiej fotograficzce. Krzysztof Jeżewski, poeta mieszkający obecnie we Francji, przedstawia swą barwną biografię. O *Powrocie do korzeni* Bolesława Farona możemy przeczytać w rozważaniach Juliana Kawalca.

Przed nami pełna autonomia

Rektor naszej uczelni, prof. Michał Śliwa jest częstym gościem na łamach prasy. „Jesteśmy blisko spełnienia kryteriów zbliżających nas do pozycji uczelni autonomicznej” — mówi w wywiadzie dla „Dziennika Polskiego” (25 V). „Ale nazwy nie zmienicie? — pyta Marian Nowy — bo już jeden uniwersytet w Krakowie mamy”. Michał Śliwa uspokaja: „Wcale o czymś takim nie myślimy. Nasza nazwa w pełni nas satysfakcjonuje”.

Marek Glogier

Stanisław Kozłara

Dopisek do artykułu Jerzego M. Kreinera O nazwach planet i ich księżyców

Ten ciekawy artykuł („Konspekt” nr 6), mimo iż napisany przez astronoma, przyciąga także uwagę filologa-językoznawcy¹. Atrakcyjność ujęcia podkreśla fakt, iż podjęte w nim zagadnienia dotyczą stosunkowo słabo rozpoznanej i opisanej w onomastyce warstwy nazw własnych, jakimi są przyjęte powszechnie nazwy planet, gwiazd, księżyców oraz innych ciał i obiektów „niebieskich” (asteronimy).

Część uwag filologicznych, głównie ze względu na popularny charakter ujęcia, przedstawiona została dość lakonicznie i wymaga pewnych wyjaśnień i dopowiedzeń. Dotyczy to przede wszystkim początkowego akapitu, poruszającego zagadnienie etymologii i historii nazwy *księżyc*. Osobliwe losy tego wyrazu w dziejach polszczyzny warte są nieco szerszego przybliżenia. W swej warstwie etymologicznej nazwa *księżyc* reprezentuje stary typ nazewniczy z patronimicznym przyrostkiem *-ic* // *-yc*, do których, obok formy *księżyc*, zalicza się także analogiczna postać, jaką spotykamy chociażby w *Bogurodźicy*, *bożyc*. W swym pierwotnym znaczeniu, co autor podkreśla w ślad za W. Kopalińskim (*Słownik mitów i tradycji kultury*), rzeczownik *księżyc* oznaczał syna księcia, w dawnej polszczyźnie określanego mianem *ksiądz* — tj. „niekoronowany władca państwa, wódz”. Układ zależny (pochodny) tworzyła zatem w tym wypadku para wyrazowa *ksiądz* — *księżyc*, która odpowiadała relacji patronimicznej *ojciec* (czyli *Słońce*) i *syn* (czyli *Księżyc*), bądź też, jak cytuje to autor, poprzez przeciwstawienie *wielki ksiądz* — *mały ksiądz*. Podana przy tej okazji informacja, iż rzeczownik *ksiądz* w swym dzisiejszym znaczeniu: „duchowny chrześcijański” pojawia się dopiero w XVII w., zaś wcześniej znany jedynie w znaczeniu „władca, wódz”, jest nieco nieścisła. W istocie obydwie znaczenia formy *ksiądz* znane są polszczyźnie już od XIV w. i znajdują poświadczenia w dokumentach i słownikach staropolskich². Jest natomiast faktem, że od

XVII w. rzeczownik *ksiądz* w znaczeniu „duchowny chrześcijański” upowszechnia się, wypierając z czasem całkowicie jego niegdyś równorzędne znaczenie „ładca, wódz”, które od XVI w. przejmie inna pokrewna forma *księżę*.

Warto również dodać w ślad za ustaleniami etnolingwistycznymi, iż nazwę *księżyc* pierwotnie odnoszono w polszczyźnie tylko do księżycy w fazie nowiu, tzw. *młodego księżycy* (*miesiąca*), co dodatkowo uzasadnia taką, a nie inną budowę morfologiczną formy *księżyc*. Osobną kwestią, mimochodem przywołaną w artykule Kreinera, pozostaje nader bogaty zasób nazw ludowych, gwarowych, nierzadko zabarwionych ekspresywnością, jakie przez wieki zyskał nasz ziemski satelita w rodzaju: *niebieski królewicz*, *nocne słońce*, *słomiany wróżbita*, *zdradca miłości*, *łysy*, *Twardowski*, *podglądacz* itp. Nie mniej interesujący krąg nazewniczy tworzą określenia związane z poszczególnymi fazami księżycowymi, ich prastarą funkcją odmierzania czasu, magicznymi wyobrażeniami, wróżbami itp.³ Jak widać więc owa „lunarna” tematyka kryje wiele tajemnic nie tylko astronomicznej natury, do których podjęcia prowokuje i zaprasza artykuł prof. Jerzego M. Kreinera.

¹ Por. F. Sławski, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, t. I, Kraków 1966-1999, s. 264.

² Zainteresowanych warto w tym miejscu odesłać do bogatej dokumentacji, jaką przynosi pod hasłem *księżyc* początkowy tom *Słownika stereotypów i symboli ludowych* 1. *Kosmos*, pod red. J. Bartmińskiego, Lublin 1996, s. 158-202.



Książka, którą czytam

Zbigniew Bauer

Czytam i odkładam, sięgam po gazety, oglądam telewizję, słucham radia i płyt. Nie pamiętam od dawna, bym z tak niewielką, tak pozornie nieskomplikowaną powieścią miał aż tyle problemów. Wracam do partii przeczytanych i rozumiem je inaczej niż przed chwilą. Ta książka to „Lektor” Bernharda Schlinka

Twórczość Schlinka jest w Polsce praktycznie nieznana, tymczasem ów 56-letni niemiecki prawnik-konstytucjonalista, profesor uniwersytetów w Bonn, Frankfurtu nad Menem i berlińskim Uniwersytecie im. Humboldta (w 1993 roku również *visiting professor* w Yeshiva University w Nowym Jorku) jako prozaik osiągnął w swojej ojczyźnie popularność zdumiewającą. Wielkie nakłady, specjalne wydania (książkowe i na kasetach magnetofonowych) dla młodzieży świadczą same za siebie. Liczba przekładów jego najgłośniejszej powieści *Lektor* (*Der Vorleser*) opublikowanej po raz pierwszy w 1995 roku osiągnęła doprawdy rekordowe, jak na rynek zachodni, piekielnie trudny dla podobnych książek, wielkości.

Teraz ta niewielka powieść ukazuje się również u nas i to w czasie z jednej strony sposobnym dla zrozumienia jej przesłania — z drugiej mocno owo rozumienie komplikującym. Wyczytałem gdzieś, że jest to książka o holocauście. Mogę powiedzieć dziś: owszem, także o holocauście. To raczej powieść o niemożności jednoznacznej oceny faktów, które są z holocaustem związane. O bezradności prawa wobec zbrodni, a raczej — by użyć sławnego określenia Hanny Arendt — o „banalności zła”. Motywem centralnym dla etycznej wymowy *Lektora* jest sprawa makabrycznej śmierci w płomieniach dużej grupy kobiet, żydowskich więźniarek jednego z podobozów KL-Auschwitz. Śmierci tej można było zapobiec, ale grzech zaniechania, popełniony przez główną bohaterkę powieści prowadzi wprost do tragedii. Problem tkwi jednak w tym, że owa bohaterka, Hanna, była jedną z nadzorczyń tego podobozu (prawdopodobnie chodzi

o Jaworzno). Co nam to przypomina?

Powieść Schlinka początkowo zupełnie nie zdradza w niczym swego głównego tematu. Zaczyna się jak klasyczny romans. Kilkunastoletni chłopak przypadkowo poznaje znacznie od niego starszą kobietę — konduktorkę tramwajową, przeżywa z nią inicjację seksualną, która stopniowo przeradza się w erotyczną obsesję. Jest to — mimo skrótości i powściągliwości narracji — również odmiana tak charakterystycznej dla literatury niemieckiej powieści o dojrzewaniu. Schlink nie wykorzystuje tu jednak typowej dla tego gatunku moralistycznej perspektywy narracyjnej. W narracji więcej pytań, wątpliwości, wahań niż jednoznacznych ocen. Dotyczy to zarówno pierwszej części powieści, zbudowanej według reguł romansowych, jak i następnych, w których następuje stopniowe odsłonięcie strasznej tajemnicy związanej z Hanną.

W ten sposób Schlink po mistrzowsku konstruuje nierozstrzygalne z jednej tylko perspektywy opozycje: miłości i nienawiści, miłości i kłamstwa, prawa i moralności, prawa i wierności, zbrodni możliwej do oceniania przez prawo i zbrodni wymykającej się jakimkolwiek prawnym kwalifikacjom. Wyposażając swego bohatera — czyli powieściowy obraz samego siebie — w coraz większą świadomość społecznej odpowiedzialności za własne czyny, pogłębia w nim poczucie niemożności etycznej i psychologicznej oceny tych czynów. Pytaniu o to, dlaczego człowiek przystaje do zbrodniarzy towarzyszy pytanie — czy można kochać zbrodniarza? Czy można mu współczuć — skoro przeżyło się z nim najpiękniejsze chwile

wczesnej młodości? Jak można pojąć strach współwinowajców zbrodni — i wyniosłość tej, na którą chcą oni przelać swoje grzechy? Z czego bierze się w człowieku osobliwa duma w obliczu prawa? Dlaczego odmawia on aktu pokory? I dlaczego odmawia on sobie prawa do rozgrzeszenia, kiedy już — zgodnie z wyrokiem prawa — odpokutował za grzech?

W tej powieści wszystko jest zagadką — a jej symbolem okazuje się sama Hanna Schmitz. Jej fascynacja młodym chłopcem — jego naiwnością, czystością i zarazem erotycznym pobudzeniem — stawia powieść Schlinka w pobliżu historii opowiedzianych niegdyś przez Gottfrieda Kellera w *Romeo i Julii na wsi* czy nawet przez Nabokova w *Lolcie*. Ale Schlinkowi udaje się połączyć znakomicie pierwiastki psychologiczne czy romansowe wątki z głęboką refleksją o niemieckiej przeszłości, o pokoleniowej konfrontacji między antyfaszyzmem ludzi urodzonych zbyt późno, by zbrukać się zbrodniami hitleryzmu, a głębokim — choć niekiedy przysłoniętym obronną powłoką — poczuciem winy tych, których niemiecka historia zagarnęła, wchłonęła i zamieniła w zbrodniarzy.

Zagadka Hanny odsłania powoli kolejne swoje warstwy i wcale nie zmierza przez to do wyjaśnienia: przeciwnie — coraz bardziej się komplikuje. Im więcej o niej wiemy — tym wiemy coraz mniej o motywach, które nią kierowały, gdy zdecydowała się przystać do faszystowskiej organizacji. Coraz mniej wiemy o przyczynach, dla których w obliczu zdarzeń z 1945 roku, świadomie zdecydowała się skazać więźniarki żydowskie na śmierć w płonącym kościele. Coraz mniej wiemy też o powodach, które skierowały ją ku młodemu chłopcu, którego świadomie wciągnęła w swoje życie, a potem brutalnie z niego wyrzuciła, jakby nie chcąc, by zatracił się w nim, aby wyżył się własnej, naiwnej młodości.

Prawo — osobliwie prawo RFN: pedantyczne, maksymalistyczne i sformalizowane — okazuje się wprawdzie sprawne wobec przy-

padków takich jak sprawa Hanny, niemniej im bardziej jest sprawne, tym bardziej odsłania się jego etyczna i psychologiczna bezzadność wobec problemu całej generacji. Zgoda — nie możemy osądzać generacji: możemy osądzać konkretne czyny pojedynczych ludzi. Dotyczy to nie tylko zbrodni nazistowskich, ale i stalinowskich: dotyczy to wszystkich, którzy kiedyś, tak czy owak, wiązali się ze Złem. Ale pozostaje wciąż bolesna pustka, to dręczące nas pytanie: ci ludzie mogli kochać, dawać miłość, dawać złudzenie bezpieczeństwa. Mogli rodzić dzieci, wychowywać je na porządnym ludzi. Mogli także tworzyć rzeczy, które stały się wartością uniwersalną. Mogli nawet tworzyć prawo. Więc jak to z nami jest?

Schlink świetnie umie wykorzystywać paradoksy: mnoży je, zestawia ze sobą, buduje ich kolejne piętra. Czyni to środkami niesłychanie skromnymi, perfekcyjnie prostymi: narracja nie szuka tu żadnych formalnych zawiłości, przypominając naiwnie sklecony pamiętnik (Schlink zresztą przy jakiejś okazji nie szczędzi sobie ironicznych uwag o tzw. powieści eksperymentalnej). Nie wyobrażam sobie zresztą, by tę niewiarygodną historię można było opowiedzieć inaczej. Jakikolwiek eksperyment formalny, jakkolwiek „literackość” sprawiłaby wrażenie, że mamy oto do czynienia z życiem „papierowym” — pustym i gotowym na czystą kreację.

W tej powieści nie ma kreacji. Są natomiast straszne, podszyte głęboką prawdą o naturze człowieka i naturze człowieczeństwa pytania. Niemcy te pytania zadają sobie od lat. Wiedzą, że trudno na nie odpowiedzieć: prawem, powieścią, wierszem, autobiografią. Boję się, że Polacy postawieni przed tymi samymi pytaniami zechcą odpowiadać na nie tylko gorączkową wściekłością. Dlatego dobrze, że *Lektor* ukazał się po polsku. I właśnie teraz.

Zbigniew Bauer

Bernhard Schlink, *Lektor*, przeł. Maria Podlasek-Ziegler, Wydawnictwo Polsko-Niemieckie, Warszawa 2001.

Maciej Kawka



Czy ja mogę coś powiedzieć?

O retoryce i pragmatyce ironii

Oto zebranie akademickiego gremium. Znany z oratorskich zdolności mówca — także z tego powodu podziwiany — zgłasza się do dyskusji. I po otrzymaniu od kierownika zebrania zgody na zabranie głosu nim zacznie mówić, zastyga w dziesięciosekundowym, retorycznym milczeniu po to jedynie, by skupić na sobie uwagę zgromadzonych. Wszyscy patrzą z niekłamany, choć ukrywany, podziwem — co też powie i jakich strategii retorycznych użyje fachowiec znany z upodobań do literackich chwytów w uczonych polemikach. Wszyscy bowiem chcemy nadążać za nowymi tendencjami w dyskursie naukowym, który „sięga dzisiaj po środki artystyczne (tropy i obrazowanie) i beletrystyczną manierę wykładu, nie stroni od gawędowości i kolokwializmów, esejowości, felietonowości, gry znaczeniem i budową jednostek językowych”.

Ale nie — mówca chciałby się tym razem wypowiedzieć na tematy plastyczne. Żongluje projektami okładek ze znakiem graficznym, który w przyszłości ma służyć identyfikacji wydawnictwa w świecie mediów. Po zdyskwalifikowaniu dwóch, trzech pierwszych pomysłów — „za dużo liter”, „brak światła”, „nieczytelność” — przystępuje do oceny tego z komputerem, symbolem naszych czasów — *ten jest najlepszy, bo komputer, bo na ekranie pojawiają się litery* — skrót nazwy instytucji. *O to właśnie chodzi w dobie komputerów* — stwierdza autorytatywnie.

Wtem w ferworze głosów ktoś, nawet mu nie przerywając, bo wszakże w pauzie oracyjno-retorycznej solidarnie skromnym szepciem wtrąca: *Wszystkie mają za dużo liter*.

Lecz mówca już prawie czuje się urażony — ktoś mu przerwał, zakłócając oryginalność

i potoczność jego wypowiedzi niepotrzebną uwagą. Mistrz sztuki retorycznej bez wahania odrzuca przedłożoną mu ideę solidarności z interlokutorem i z uprzejmym skłonem, w uśmiechu, maskowanym ściągnięciem ust w pośrednim akcie mowy, w antykadencji groźby, ostentacyjnie ironicznie pyta: *Czy ja mogę coś powiedzieć?*

Mówcy nie chodzi jednak o uzyskanie odpowiedzi na zadane pytanie, ale o podkreślenie głoszonej racji i uwydatnienie swojej rzeczywistej bądź domysłnej pozycji społecznej lub rangi intelektualnej, a więc o realizację celów pozamerytorycznych. W strukturze tak skonstruowanego pytania ukryte zostały implikatury: upomnienia — *przeszkadzasz mi*, a nawet nakazu — *proszę mi nie przerywać, bo...*, bądź nagany — *złe się zachowujesz, przerywając mi...* Podobna sytuacja występuje, gdy w atmosferze hałasu, krzyku i dydaktycznego szumu nauczycielka zapyta podczas lekcji uczniów: *Czy ja mogę coś powiedzieć?* — lub *Czy ja komuś nie przeszkadzam?*, chociaż takiego pozwolenia nie potrzebuje. Uwaga o przeszkadzaniu jest ironią *à rebours*, bo przecież to ona, a nie uczniowie, wyznacza reguły zachowania w klasie, a także określa i kontroluje strategie konwersacyjne dotyczące kolejności mówienia. Tylko nauczycielka może mówić bez zgody uczniów, oni muszą ją o to prosić.

W naszym przypadku mówca swoim ironicznym pytaniem retorycznym walczy o prawo do kierowania dyskursem i wymianą wypowiedzi: upomina, grozi, wychowuje, ocenia postępowanie jako naganne, choć kompetencje w tym zakresie przysługują komuś innemu. To on jako strateg dyskursu jest

najważniejszy. Organizuje formalnie dyskurs, czyni go metatekstualnie bogatym, a swoją wypowiedź nadmiarem retoryki — ironiczną. Jednym słowem, jest wszechstronnie kompetentny: językowo i organizacyjnie, a także dyskursywnie.

Zdarza się też często w dyskursie polilogicznym — gdy linie narracyjne mówców się nakładają, jednakże nie uniemożliwiając poszczególnym oratorom wymiany wypowiedzi — że owa polifonia nie czyni niezrozumiałym samego dyskursu, jednak stwarza łatwą do przekroczenia granicę porozumienia. Dzieje się tak wtedy, gdy interlokutor nie ma zamiaru przerwać mówcy, ani nie demonstruje woli zakłócenia komunikacji, ale jedynie dopowiada uwagę merytoryczną, solidaryzując się z jakąś jedną wypowiedzią lub ogólnym tonem dyskursu, akceptującym lub odrzucającym udział w nim innych osób. W sposób, który jest właściwy pragmatyce pytania retorycznego — służą mówcy jedynie za pretekst do zademonstrowania pozorowanej autorytatywności w perorze. Czasem wyraża się, że pragnie on zadziwić mocą, barwą głosu, bądź intonacją, a nie siłą argumentów.

Bywa też, że interlokutor przerywa mówcy celowo, chcąc zakłócić jego tok myślenia lub w ogóle stawiać bariery w mówieniu i osiągnięciu celu illokucyjnego. Wtedy wygłasza czasem uzasadnione mniej lub bardziej agresywne zwroty upominające typu: *gdy pan mówił, to ja panu nie przerywałem, ależ zaraz..., proszę mi nie przeszkadzać, teraz ja mówię..., proszę mi dać dokończyć..., jak pan przestanie mówić, to ja panu nie będę przeszkadzał...* itp. Nie jest więc całkowicie słuszna teza, że przerywanie czyjegoś toku mówienia nie jest zgodne z zasadami kultury języka i dobrego wychowania. Przekonuje o tym jedna z pragmatycznych definicji zdania, dopuszczająca taką strategię konwersacyjną, a sformułowaną przez Zenona Klemensiewicza, że o zdaniu możemy mówić wtedy, gdy komuś przery-

wamy i nie stajemy się przy tym niegrzeczni.

Etykieta językowa ma więc dwa aspekty: pierwszy — grzecznościowy — gdy komuś przerywamy wypowiedź i drugi — pragmatyczny — gdy ktoś mówi zbyt długo, nie dając nam dojść do głosu. Sprawy te reguluje podstawowa Zasada Kooperacji (*Cooperative Principle*) H. P. Grice'a*, która głosi: „Wnoś swój wkład do konwersacji tak, jak w danym jej stadium wymaga przyjęty cel czy kierunek wymiany słów, w której uczestniczysz” oraz podrzędna kategoria ilości (*Quantity*) w postaci dwóch szczegółowych maksym:

— niech twój wkład w konwersację zawiera tyle informacji, ile potrzeba dla aktualnych celów wymiany;

— niech twój wkład nie zawiera więcej informacji, niż potrzeba.

Chyba więc nie będziemy niegrzeczni, gdy — zgodnie z regułą Klemensiewicza — przerwiemy komuś, kto celowo przekracza Zasadę Kooperacji i dla kogo bycie autorytatywnym w perorze i autoprezentacji jest głównym i zarazem jedynym celem uczestnictwa w dyskursie.

Być może jednak mówca jedynie poddaje swój język zabiegom stylizacji językowej i w szlachetnym dystansie autoironii chce tylko zainteresować odbiorców swoją zdolnością do falsyfikacji i gry językowej. Na pewno jednak we wszystkich przedstawianych tu przykładach dyskursów granice między strategiami komunikacyjnymi są trudne do uchwycenia. Ale też może mówcy o to chodzi, by były one płynne i nieuchwytne, żyjemy bowiem w świecie gier i tekstów, w którym „wszystko wolno”. Teksty i dyskursy są konstrukcjami, które można dekonstruować.

Maciej Kawka

* H. P. Grice, *Logic and Conversation*, w: *Syntax and Semantics*, vol. 3, *Speech Acts*, red. P. Cole i J. L. Morgan, New York 1975, s. 45-46.

Jacek Chrobaczyński

Granty, korupcja i... husaria

Czytelnikom „Konspektu” chciałbym przekazać dwie informacje.

Pierwsza: niedziela, 27 maja, Wiadomości TVP, godz. 19.30 — grupa przedstawicieli organizacji pozarządowych zbiera podpisy w sprawie przeciwdziałania korupcji w Polsce. Głos jednej z osób (pań), niewątpliwie pracownika nauki, co wynika z kontekstu wypowiedzi (cytuję z pamięci):

Dziennikarz: — Czy spotkała się Pani z jakimś osobistym doświadczeniem korupcyjnym?

Zapytana: — Tak, w czasie gdy starałam się o grant w Komitecie Badań Naukowych zaproponowano mi pomyślne załatwienie sprawy [czyt. przyznanie grantu — przyp. J.Ch.] za 10% odstępnego [a miał to być szlachetny konkurs, gdzie mieli wygrywać najlepsi i najlepsze pomysły!].

Szybko policzyłem — hipotetycznie, grant na 250 tys. PLN, 10%, to 25 tys. PLN. Już niewiele trzeba dopłacić do przyzwoitego samochodu.

Informacja druga: „Gazeta Wyborcza” z 29 maja — prof. Andrzej Wiszniewski, szef/minister Komitetu Badań Naukowych otrzymał stanowisko szefa kampanii wyborczej Akcji Wyborczej Solidarność — Prawica. Po drodze była też (wyglup pośła na Sejm RP Ryszarda Czarneckiego) szabla rodowa z romantycznym napisem: *Nie wyjmuj mnie bez przyczyny i nie chowaj bez honoru*, dla nowego szefa wyborczych zmagani. To nie pierwszy zresztą tego rodzaju przypadek wykorzystania zbrojnego atrybutu — pamiętamy, tak niedawno przecież innego pracownika nauki, szefa dużej centrali związkowej do prezydenckich zaszczytów miały ponieść husarskie skrzydła.

Niczego nie sugeruję, ale chciałbym postawić pytanie: czy to są dobre czy złe informacje dla środowiska nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce? Szczególnie w momencie, gdy z niecierpliwością oczekujemy na nowelizację — przynajmniej — obowiązującej ustawy o szkolnictwie wyższym.

29 maja 2001 r.



Małgorzata Olkusa — lekkość monumentu

Małgorzata Olkusa urodziła się w 1953 r. w Krakowie. Studiowała na Wydziale Rzeźby krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych w pracowni prof. Mariana Koniecznego; uzyskała dyplom z wyróżnieniem oraz medalem (1977 r.). Jest profesorem w Instytucie Sztuki Akademii Pedagogicznej. Obecnie pełni funkcję prodziekana Wydziału Pedagogicznego AP. Posługuje się głównie ceramiką i kamieniem, zajmuje się także medalierstwem. Ma w dorobku kilkanaście wystaw indywidualnych oraz udział w ponad 60 ekspozycjach zbiorowych. Swoje prace prezentowała m. in. w Krakowie, Warszawie, Poznaniu, Gdańsku, Radomiu, Wrocławiu, Lublinie, Częstochowie, ale też w Ravennie (Włochy), Wielkim Tyrnowie, Sofii (Bułgaria), Norymberdze, Bonn, Lipsku, Eltville (Niemcy), Szeged, Budapeszcie (Węgry),

Ronneby (Szwecja), Arhus (Dania), Kijowie (Ukraina)...

Jej rzeźby posiadają renomowane muzea krajowe i zagraniczne oraz kolekcjonerzy prywatni. Otrzymała liczne nagrody i wyróżnienia, a kilka jej prac doczekało się realizacji: rzeźba plenerowa w Szograszpark, Villany (Węgry) — 1985; rzeźba plenerowa w Budduso (Włochy) — 1991; mała forma, Csongrad (Węgry) — 1994; popiersie prof. Jerzego Szablowskiego dla Zamku Królewskiego na Wawelu — 1994; pomnik wybitnego matematyka, prof. Stefana Banacha — Kraków 1999.



Obecnie nazbyt często odbiorcy sztuki, ale też niekiedy krytycy, przy próbie wartościowania określonego zjawiska artystycznego posługują się szablonem: „współczesne — niewspółczesne”, gdzie „współczesne” ma rodzić konotacje pozytywne, zaś „niewspółczesne” oznacza ni mniej ni więcej tylko epigońskie. Mał-



Profesor Jerzy Szablowski

Matgorzata Muskis



porcelana

Matka Teresa z Kalkuty, 1997



Terakota, wys. 50 cm

Z cyklu: Problemат Wieży Babel





ceramika

Z cyklu: Komedianci



Popiersie podwójne Andrzeja Wajdy i Krystyny Zachwatowicz
Gips patynowany, 60×80×50 cm

gorzata Olkuska zdecydowanie sprzeciwia się takim podziałom; twierdzi, że w sytuacji, gdy sztuka odwołuje się do tradycji w sposób twórczy, a nie na zasadzie kopii czy rekonstrukcji, to i tak przynależy do czasu, w którym powstaje, a zatem jest współczesna. Ją samą fascynują pradzieje, spuścizna ludzkiej kultury i wszystko, co zasługuje na miano ponadczasowego. Dlatego nie wyraża zdziwienia wobec niektórych stwierdzeń archeologów, na przykład takich, że liczne znaleziska są niezwykle... nowoczesne w formie lub temacie.

Wydaje się, że bardzo trafnie rozpoznał relacje pomiędzy sztuką artystki a tradycją Stanisław Rodziński:

„Małgorzata Olkuska w pewnym momencie swej twórczej działalności postanowiła, jak sądzę, podjąć polemikę z określoną tradycją w rzeźbie, postanowiła określoną tradycję konsekwentnie kontynuować. Dokonując wyboru postanowiła również, co naturalne, podejmować w swych pracach motywy i tematy, które są jej bliskie. W ten sposób odszukała swój świat wartości. (...) Krąg spraw, nastrojów i ludzi, którym od lat swą pracę w przedziwny sposób dedykuje”^{*}.

Można odnieść wrażenie, że rzeźbiarka — przywołując wykreowane niegdyś wartości — stara się poprzez nie interpretować współczesność. Szczególnie inspirujący okazuje się dla niej krąg kultury śródziemnomorskiej, mity, legendy, Biblia, ale też przeszłość i *genius loci* jej ukochanego Krakowa. Szerokie spektrum zainteresowań Małgorzaty Olkuskiej zyskało odzwierciedlenie w jej pracach układających się w cykle, przy czym trzeba zaznaczyć, że artystka nie przechodzi rewolucyjnie od tematu do tema-

tu, całkowicie rezygnując z poprzednich dociekań, lecz czyni to stopniowo: nowe wątki nie eliminują starych, ale — obrażając proces myślowy autorki — zdają się być ich konsekwencją i dopełnieniem. Wszystkie zaś razem komponują się w spójny system, w określony zestaw zasad i wartości.

*

Przez kilka pierwszych lat po uzyskaniu dyplomu realizowała Olkuska cykl *Kobieta*, oparty na akcie i torsie kobiecym. Interesowała ją wówczas zarówno zewnętrzność, fizyczność kobiecego ciała, jak i pierwiastek duchowy. Najbardziej adekwatną materią dla tej tematyki okazał się różowy i biały marmur. Operowanie tak trwałym materiałem, jakim jest marmur dawało młodej artystce poczucie utrwalania swych prac „na dłużej”.

Kolejnym cyklem, który trwał przez dłuższy czas, a i dzisiaj widoczne są jeszcze jego echa, były *Epitafia*. Pierwszą pracą tego rodzaju stało się *Epitafium dla Stańczyka*, bardzo dobrze przyjęte, dwukrotnie nagrodzone, a następnie zakupione przez Muzeum Rzeźby Współczesnej w Orońsku. Już we wczesnej młodości artystka zafascynowała się sarkofagami królewskimi na Wawelu, zaś odbyte później podróże utrwaliły to oczarowanie, zdała sobie bowiem sprawę, że wawelskie grobowce nie ustępują w niczym, a wręcz niekiedy przewyższają, podobne rzeźby w kościołach Italii czy Francji. Część epitafiów zrealizowała Małgorzata Olkuska w terakocie. Może jest to kolejny dowód zwrotu ku tradycji, bo przecież już sarkofagi etruskie zostały wykonane właśnie w tym tworzywie. Cykl ten zawiera i epitafia poświęcone postaciom historycznym (np. Bolesławowi Śmiałe-

mu, Kazimierzowi Wielkiemu), i żyjącym w XX wieku (np. prof. Karolowi Estreichowi), ale też bardzo prywatne, poświęcone rodzicom artystki. Na jej drogę twórczą wpłynął szczególnie ojciec, który również był rzeźbiarzem. Wszystkie epitafia cechuje kameralność rozmiarów, ale — co ciekawe — nie tracą one mimo tego nic ze swej bodaj najistotniejszej cechy — monumentalności.

Następny cykl nosi ogólny tytuł *Problemat Wieży Babel* i wyrasta z zainteresowań rzeźbiarki pradziejami. Widać tu aluzje do zigguratów; przewija się motyw ręki ludzkiej wyrażającej dążność do konstruowania, ale u szczytu ręce mieszają się, wypadają z nich elementy konstrukcji i budowla ulega rozpadowi. Czytelne są tu także nawiązania do malarstwa Brueghla (na Wieży Babel pojawiają się Brueghlowskie drabinki, symbolizujące ludzkie zamiary sięgania nieustannie wyżej i wyżej...).

Ważnym nurtem w dorobku rzeźbiarskim Małgorzaty Olkuskiej są portrety osób zarówno żyjących, jak i nieżyjących, najczęściej związanych z Krakowem, chociaż nie wyłącznie. Są wśród nich konterfekty prof. Jerzego Szablowskiego, Andrzeja Wajdy i Krystyny Zachwatowicz (wspólny), Jerzego Bińczyckiego, Wławy Szymborskiej, Ewy Demarczyk, Piotra

Skrzyneckiego, Tadeusza Kantora, Sławomira Mrożka, ks. prof. Józefa Tischnera, Matki Teresy z Kalkuty i in. Artystka troszczy się głównie o rozpoznanie charakteru osoby portretowanej, stąd jej wizerunki bywają słusznie określane jako „psychologiczne”.

*

Omawiane tu rzeźby cechuje szczególna wrażliwość i liryzm. Nie są one „rozkrzyczane”, jako że Olkuszka programowo rezygnuje z dramatycznych gestów i póź, chętniej zaś ufa wyciszeniu, kameralności i harmonii. Jej prace sytuują się pomiędzy realnością a symbolizmem; będąc na wskroś nowoczesnymi i świeżymi czerpią obficie z tradycji; są realizowane — o czym była mowa — w różnorodnej materii. Materiałem, po który artystka sięga szczególnie chętnie w ostatnich latach jest terakota. Chociaż z pozoru prostym, jest ona w istocie tworzywem bardzo szlachetnym; daje szansę pracy nie tylko przy użyciu narzędzia, ale bezpośrednio dłońmi, ma w sobie swoiste „ciepło”, którego — mimo wielu zalet — nie posiada marmur.

Marek Karwala

* S. Rodziński, *Wstęp* (do:) *Krakowskie... i nie tylko. Portrety Małgorzaty Olkuskiej*, Kraków 1999, s. 5, passim.



Źródła sztuki

Zjawiska artystyczne nie są wyłącznie prostymi reakcjami przyczynowo-skutkowymi. Nie wszystko zdaje się tłumaczyć racjami obiektywnymi i historycznymi, a generalnie wyznaczniki kulturowe epoki nie są jedynymi czynnikami stymulującymi fakty sztuki. Niezależnie od panującego stylu, kierunków artystycznych, klimatu epoki — o dziele ostatecznie decyduje artysta. Skala jego talentu jest istotnym podłożem powstających prac, na których wyciskają piętno jego życiowe doświadczenia: zachwyty i smutki, radości i dramaty, sprawy wzniosłe i banalne

Dodatkową inspirującą siłą jest dorobek dalszej i bliższej przeszłości, z całym bogactwem dzieł dotychczas powstałych. Patrząc na historie i zasadnicze źródła nowych dzieł sztuki zauważamy, że często mają one swe pierwowzory i wyraźne odniesienia do — jakże podobnych — wcześniejszych, świadcząc o „ciągach ikonograficznych” wiernie w czasie kontynuowanych. W takich przypadkach mówimy, że dzieło sztuki rodzi kolejne dzieło. Te naturalne objawy pokory dawnych mistrzów w stosunku do przeszłości, z obecnego punktu widzenia mogłyby być brane za plagiat, bądź co najmniej wtórność, zwłaszcza w kontekście dyktatu nowości, panującego w sztuce światowej ostatniego stulecia.

Istnieją jednak takie sytuacje, gdy władza, polityka, religia, moda wyraźnie wyznaczają treści oraz charakter uprawianych sztuk. Rodzi się wtedy pytanie o granice wolności czy uzależnienia artysty.

Władza zawsze potrzebowała artystów-apologetów, błaznów oraz sztukmistrzów. Umiłali jej panowanie, podkreślali status społeczny swych fundatorów, a czasem mieli stwarzać pozory światłości

jej umysłu, dowodząc otwartości na to co nowe lub modne. Artyści spełniali zatem rolę propagandową, mitotwórczą, mającą podkreślać wielkość władzy dla obecnych i przyszłych pokoleń.

Potężni władcy byli inicjatorami dzieł zarówno wielkich, jak i przeciętnych. Obok tak gigantycznych przedsięwzięć jak freski kaplicy Sykstyńskiej Michała Anioła malowanych pod silną presją papieża Juliusza II, obok intymnych dworskich portretów pędzla Velazqueza, czy reprezentacyjnych obrazów autorstwa Goi — też malarza kontraktowego — powstawały niezliczone przykłady malarstwa oficjalnego, będącego bardziej dokumentami historii kultury, niż śladami frapujących do dziś — „żywych” dzieł sztuki.

Kiedy system cechowy przekształcał się ostatecznie w pierwsze Akademie artystów-mistrzów, nadal obowiązywały skanonizowane hierarchie wartości, choć różniły się one w zależności od regionu pod względem podejścia do koloru, rysunku, bryły, tematów. Włoskie artystyczne akademie końca XVI w. dały początek nowej formie edukacji w zakresie sztuk pięknych. Późniejsze, bardzo sformali-

zowane i zhierarchizowane, a potem skostniałe Akademie Paryża (1648), Wiednia (1692), Monachium (1760) czy Londynu (1768) tworzyły kulturowy establishment. Członkostwo lub profesury w tych szacownych szkołach były społecznie cenione. Tam tworzone i konserwowano na lata wartości dobrych i złych kryteriów dzieła sztuki. W ten sposób kształtowano gusty publiczności, rozdawano artystom apanaże, przyjmując ich prace na doroczne Salony. W rezultacie drogą pochwał i wyróżnień lansowano głównie to co wzniosłe, uporządkowane w „rankingu” tematów i przybierające na ogół formę postrenesansową — klasycyzującą o zabarwieniu historycznym, bądź sentymentalnym.

Innym czynnikiem wpływającym na określanie się zjawisk artystycznych — w ostatnim stuleciu szczególnie widocznym — jest tzw. rynek sztuki oraz kształtująca je krytyka artystyczna. Myśl teoretyczna zawsze pozostawiała ślad na obliczu sztuki. Przez wieki miała charakter zobiektywizowany w formie traktatów, określonych znaczeń ikonograficznych oraz klarownych przepisów i zasad technologicznych, ściśle związanych z kreowaną formą artystyczną. Pomimo jednak takich rygorów artyści wznosili się na wyżyny twórcze świadczące nie tylko o ich mistrzostwie, ale także dowodzące ich nieskrępowanej wyobraźni — pomimo stosowanej konwencji.

Tempo przemian społeczno-politycznych oraz cywilizacyjnych od XIX w. do chwili obecnej wprowadziły nową jakość rytmu czasu i życia. Aktywnymi architek-

tami oblicza sztuki stali się nie tylko kolekcjonerzy, jak dawniej wielcy mecenasi i fundatorzy, ale marszandzi i krytycy. Oni podsycali emocje Salonów, oni gloryfikują lub obecnie lansują do rangi wydarzeń papkę pop-kultury, bardziej atrakcyjną medialnie, niż merytorycznie, czy stylistycznie klarowną. Ich dawne szydercze epitety: „impresjoniści”, „kubści”, „fowiści” — tworzyły w rezultacie nazewnictwo w historii sztuki, ale i podsycaly odważne artystyczne poszukiwania, tworząc wokół nich społeczne zainteresowanie na drodze sensacji i skandali prasowych. Rodzący się rynek sztuki wraz z galeriami tworzył i tworzy zatem mody artystyczne, których dyktatura w zawrotnym tempie zmieniała i zmienia morfologię sztuki, lansując przy okazji artystów do roli pięciominutowych idoli, bądź czyniąc z nich niewolników w wylęgarni krytyków.

Artysta wciągnięty w mechanizm osiągnięcia sukcesu zapomina nieraz o dziele pozostawiającym ślad jego indywidualnej egzystencji. Jego aktywność — na miarę swych czasów — jakże często chaotycznych i przypadkowych, przybiera niekiedy rolę aktualnej oraz ulotnej manifestacji artystycznej, mającej zaistnieć przede wszystkim „tu i teraz”, osiągając formę tymczasową, utrwaloną co najwyżej w postaci zastępczego przekazu medialnego. Sam twórca natomiast bywa bardziej kuglarzem, aktorem na galeryjnej scenie, niż kreatorem pozostawiającym trwałe dzieło sztuki.

Romuald Oramus

Grażyna Borowik

Żywa sztuka performance

Złożona i niejednoznaczna, realizowana na rozmaitych poziomach przekazu i odbioru sztuka współczesna częściej kieruje uwagę na działanie, na sam proces tworzenia niż na końcowy efekt. Performance jako swoista krzyżówka rozmaitych form artystycznej wypowiedzi angażuje wiele pokładów percepcji stwarzając tym samym wyjątkowe możliwości bezpośredniej konfrontacji i komunikacji z ludzkimi sprawami

Trudno jednak, a może i coraz trudniej, o klarowną definicję tej formy sztuki. Analizując pokazy performerów, a także te prezentacje, które wokół sztuki performance narastają za-uważamy, jak bardzo rozszerza się obszar twórczej penetracji obejmującej zasięgiem coraz odleglejsze pola refleksji. Anektowanie działań przynależnych innym kierunkom sztuki, wprowadzanie nowoczesnych mediów, wprzęgnięcie wszelkich możliwych przedmiotów, żywiołów ognia, wody i powietrza, elementów tańca, teatru i muzyki, niezmiennie rozszerza przestrzeń artystycznych poszukiwań czyniąc niejednokrotnie z performance pokaźnych rozmiarów widowisko.

W ujęciu historycznym performance pojawia się w latach sześćdziesiątych naszego wieku. Sytuuje się na osi wyznaczonej przez odkrycia i doświadczenia futurystów, ekscentryczne prowokacje dadaistów, malarstwo gestu, *events fluxus*, happening. Na osi wykreślonej przez wszystkie te realizacje, które tworzą sztukę żywą, sięgającą do obszarów pozaartystycznych, wychodzącą poza tradycyjne formy wypowiedzi, poza tradycyjne uwarunkowania społeczne.

Mówiąc więc o performance nie mamy na myśli zjawiska jednorodnego i to nie tylko ze względu na charakterystyczną dla tej formy multimedialność. Postrzegamy go w różnych



Josef Büro, Performance, Międzynarodowy Festiwal Sztuki w Chong-Ju (Korea Południowa), 1997



Międzynarodowy Festiwal Performance
Perfomedia, Berno (Włochy), 1996

odmianach wynikających z uwarunkowań zewnętrznych, obiektywnych jak również mających źródło w indywidualnych, subiektywnych doświadczeniach artysty, w jego psychice i temperamencie.

Ale sztukę w jakimś sensie tworzy także jej odbiorca. I chociaż nie ma jednego punktu patrzenia, a doświadczenia ludzi są nieporównywalne, coraz trudniej jest zachwycać, szokować, lub choćby tylko zadziwiać publiczność. Wydaje się, że wszystkie konwencje zostały już przełamane, wszystkie języki użyte, manifesty wykrzyczane, a jednak wciąż odkrywamy obszary niedopowiedzeń, niewyczerpany potencjał możliwych sytuacji i faktów, na które zareaguje artysta.

Angażując swe ciało, intelekt i emocje podejmuje ryzyko bezwzględного otwarcia się na ciąg zdarzeń nie do końca sprecyzowanych, na przypadek, na nie zawsze dające się przewidzieć reakcje odbiorcy.

Swobodny dobór środków pozwala kontaktować się z widzem tu i teraz, w konkretnej przestrzeni i miejscu, w realnym czasie. Formuła performance zakłada szczególnie udział publiczności, która poprzez swą obecność, mniej lub bardziej prowokowane współuczestnictwo intensyfikuje skalę emocjonalnych doznań. Komunikacja interpersonalna wyklucza dystans.

Oglądanie i bycie oglądanym, wzajemne przekazywanie energii, współbrzmienie własnego „ja” artysty z „ja” innej osoby, wszystko to sprawia, że w spontanicznym akcie kreacji można doświadczyć przejmującego wrażenia ingerencji w cudzą tożsamość.

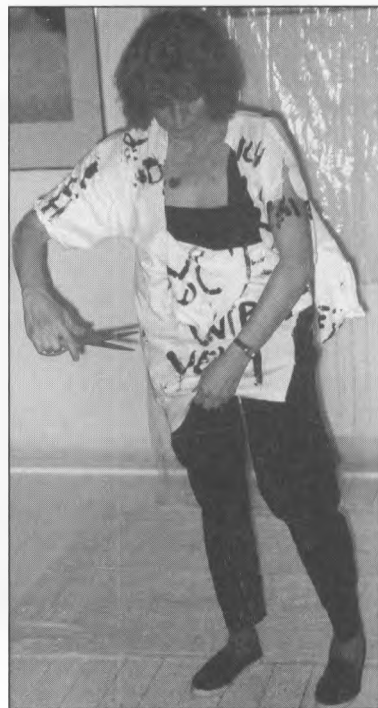
„Ja” jednego i drugiego odsłania się w działaniu. Performance, który przekracza granice sztuki sięgając do rzeczywistości pozaestetycznej, realizuje się w kontekście zwyczajnych epizodów codziennego życia, w obszarze wydarzeń realnych, doświadczanych powszechnie.

Ale dopiero artysta tym pospolitym faktem nadaje wymiar szczególny, kształtuje je w nowy, zaskakujący sposób. W poszukiwaniu

prawdy dobiera dla swej wypowiedzi najwłaściwsze środki ekspresji. Ujawniając nowe sensy i wartości kieruje naszą wyobraźnię poza sferę prostych skojarzeń, w stronę przekazu metaforycznego. Możliwość reagowania na wydarzenia społeczne i polityczne, jak również ingerowania w nie, pozwala twórcy zachować poczucie zaangażowania, wolności i bezkompromisowości.

Sposób traktowania siebie prowadzi do przekraczania kulturowego tabu. Czasami wystarczy po prostu być. Intymne doświadczenia wystawione na widok publiczny, manifestowanie własnej osobowości, eksploatowanie własnej biografii i prywatności codziennego życia składają się na materię i tworząwo dzieła. Artysta używa siebie jako medium. Jego ciało zmienia się w znak, nośnik znaczeń, miarę ludzkiej egzystencji.

Performance ze swymi licznymi nurtami wykazuje charakter ewolucyjny co sprawia, że pozostaje sztuką aktualną i dynamiczną, będącą w mocy ujawniać problemy ważne dla niej samej, dla odbiorcy i samego artysty.



Grażyna Borowik, Performance,
Galeria Micro Hall Art Center, Edewecht (Niemcy), 2000

Wiersze

Rodowód

w moim domu
oklejany stuletnim
deszczem
śniegiem
i słońcem
biją serca dusz
niepiśmiennych
ścinających sierpami
każdego roku
łany przednówków
wskazujących
świętego Floriana
który osiodłał księżyc
marzących o kromce
urodzajnej ziemi
w bliskim jak śmierć
wspartym na kilku
tyczkach modlitw
raju
obrzucanego zdrowaškami
z pól
zanurzonych
w listopadowym błocie
chuchających w palce
odmrożone lutym
mdlejących w pocie
sierpnia
w ziarna ojców
z których wykiełkowały
życia
czytających dzieci



Marek Antosz urodził się
w Szczurowej k. Tarnowa
w 1967 r. Tu mieszka i pracuje
(jest dyrektorem
gimnazjum). Ukończył Studium
Nauczycielskie w Tarnowie
i filologię polską w krakowskiej
WSP. Współpracuje
z „Zielonym Sztandarem”
i „Zarzewiem”. Debiutował
w 1993 r. Wiersze drukował
m.in. w „Suplemencie”,
„Wiciach” i w „Końcu Wieku”.
Autor tomiku wierszy *Nie mogę
sięgnąć* (Kraków 1995) oraz
rozprawy o twórczości Juliana
Kawalka *Prozaik w poeję
przemieniony* (Kraków 1996).
Jest prezesem Koła Młodych
Autorów krakowskiego
oddziału ZLP w Tarnowie.

Marek Antosz

Pamięci Twojego Ojca*Kazimierzowi Tyrse*

Ciągle dążymy tam, gdzie nasi przodkowie
 I Twój Ojciec twardo stojący na miedzy
 Wskazujący na niebo już nic nam nie powie
 Bo nie może zdradzić tajemniczej wiedzy

A my dążmy dalej, prowadźmy dysputy
 O tajemnym świetle, które ktoś już przeżył
 Wypłatajmy życie z wikliny dopóty
 Aż któryś z nas ujrzy, w co za życia wierzył

Dom rodzinny Tadeusza Nowaka

w Sikorzycach
 wieczór krąży
 nad kominem drewnianego domu
 nad sadem
 i wierszem
 cykającym w trawie
 wieczór jak wiersz, jak pieśń
 śpiewa balladę o domu
 w którym kwili dusza
 Dunajca
 a na schodach
 „po prostu mama”
 szepcząca pacierze i paciorki
 w intencji jednego z dwunastu
 który
 w Krakowie
 w Warszawie
 w Bolimowie
 ale JUŻ NIE
 a potem noc
 długa jak czas
 w nim śpią
 poeta i jego matka
 a pewnego dnia
 taka noc też
 dla nas

(…)

dwa wiersze
 uciekły spod pióra
 jeden wiersz-kot
 drugi wiersz-pies

kot grzeje się
 w słońcu
 igrając ze skrzydłem
 anioła

pies
 wściekł się
 i ukąsił poetę
 w pióro

19.07.1994

Źródła*Rodzicom*

chodzą za mną
jak cienie
jak duchy
wiersze wyklute
w bocianim gnieździe
na dębie
wśród klekotu
czcionek
mojej maszyny
z której nocami
wyciskam ostatnie tchnienie
wersów

chodzą za mną
cienie
i duchy
pobratanych
z Bogiem
z mojej rodziny
i wiersze wciskają mi
w mózg
każdej nocy
marząc o wieczności
w paru słowach
które rosną na polach
i w wiklinach
nad Wisłą
chodzę czasem
jak cień
jak duch
w moich snach
nad rzekę
i koszę w zanadrze
żdźbła wierszy
i rzucam na biurko
by wyschły
na pokłon
bez rymu
wiklinom i trawom
i dziadom

Henryk Czubała

Malowniczość i nostalgia

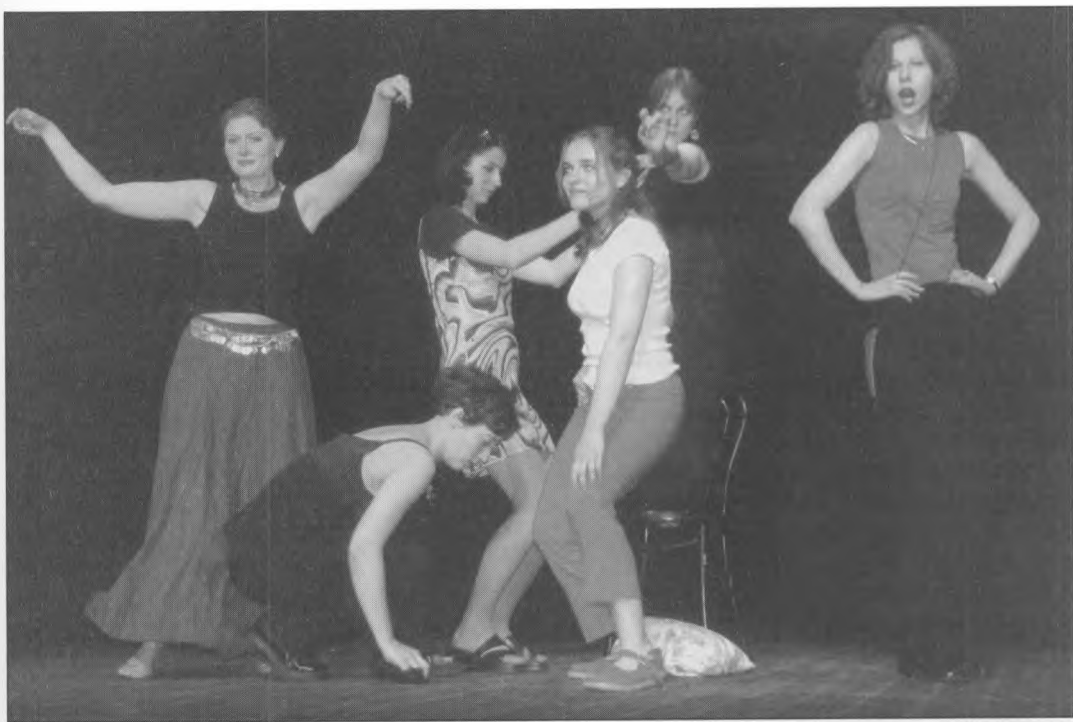
„Wszelkie pisanie zaczyna się od poznania siebie, od próby wejścia w swoje wnętrze, w swoją psychikę” — twierdził Tadeusz Nowak. Powtarzam te słowa i sądzę, że wiersze Marka Antosza stają się szczególnie interesujące wtedy, gdy ich autor myśli poetyckimi obrazami o sobie i świecie, gdy odsłania problemy życiowe lub moralne, ukazuje nowe uczucia albo „zadanie” do wykonania; gdy jego liryczne słowa przenika potrzeba lepszego poznania i wyrażenia, a czasem „przerobienia” siebie, albo nie mniej męczące pragnienie: pogodzenia się ze sobą.

Marek Antosz najczęściej daje wyraz swojej nostalgii. W wierszach przywołuje — już istniejące w kulturze ludowej i literaturze, która z niej czerpie — mity, symbole, tematy i szuka dla nich nowych konfiguracji. Jakby nie ufał mitotwórczej sile swojej wyobraźni... i syntetyzującej ludzkie doświadczenia sile poetyckiej mowy. Jego wiersze jako rezultat sztuki kombinatorycznej stają się tym samym znakami pragnienia dowartościowania przede wszystkim siebie, rzadziej — obrazami żywych wartości. Poeta jakby nie wierzył w sens poezji i możliwość zachowania swojej tożsamości — a więc w to wszystko, co nadało dramatyczny wyraz i oryginalny styl twórczości Juliana

Kawalca, Tadeusza Nowaka, Wiesława Myślińskiego, Józefa Barana...

Malowniczość i nostalgia w kulturze pojawiają się wraz z oznakami wyczerpania, albo nieuchronnej zmiany, którą trudno zaakceptować.. W wierszach Antosza poetycka magia traci swą siłę, a kultura ludowa, z którą jest związana, dostarcza coraz częściej tylko egzotycznych rekwizytów — zaś malowniczość i nostalgia to ich odnawianie. A zresztą... wydaje się niekiedy, iż postindustrialne i postmodernistyczne społeczeństwo konsumpcyjne niczego innego już od niej nie oczekuje. Próby poetyckiej mityzacji świata w wierszach Antosza są więc nieśmiałe — jakby wyczerpywała się kreatywna siła ludowej kultury, albo plemiennych mitów, która zainspirowała tyle wspaniałych dzieł! Obcy mu jest jakikolwiek ponowoczesny trybalizm. Z wyczerpania trudno zrobić poezję, ale... możliwa jest poezja o wyczerpaniu!

Wiersze Marka Antosza, które czytamy obok, w Galerii Konspektu, czerpią ze sztuki poetyckiej zwłaszcza Tadeusza Nowaka to, co najlepsze — sugestywność obrazowania i metafory, piękny rytm i ciepło prawdziwych uczuć — wszystko, co nie jest na sprzedaż.



Fot. M. Cichońska

Variations sur un thème t'aimé

Teatr de L'Entr'Acte

Rok 2001 rozpoczęliśmy pracować podejmując na nowo próby dwóch spektakli: *Mniszek* E. Maneta i *Pożądania schwytanego za ogon* P. Picassa w nieco zmienionej obsadzie. W lutym zagraliśmy *Pożądanie* podczas wieczoru w klubie AP „Bakałarz”, wieczoru, który zakończył się balem romanistów.

W marcu i kwietniu pracowaliśmy nad nowymi spektaklami. Tym razem sięgnęliśmy po niewielkie, dawne utwory sceniczne — osiemnastowieczne *Parady* Jana Potockiego. Napisane, jak całość jego spuścizny literackiej, w języku francuskim, dzisiaj nadal są pełne uroku, a ich język wydaje się być całkowicie współczesny. Wybraliśmy dwie: *Kasander literatem* oraz *Zakochany Gil*. Oprócz tego sięgnęliśmy po teksty z *Cyganów* z *Andaluzyji*, świetnej komedii z arietkami, na podstawie których powstały utwory muzyczne

autorstwa Małgorzaty i Roberta Michniewskich oraz Rainera Schindlera. Polskie teksty tłumacza *Cyganów* Jerzego Zagórskiego pozwoliły nam stworzyć polską wersję miniparady, czyli „zabawkę sceniczną” o Józiu i Małgosi. To nowość w naszym repertuarze, ponieważ jest wykonywana w języku ojczystym. *Parady* nawiązują do komedii dell'arte, w ruchu scenicznym, formie, w wykorzystaniu masek i elementów kostiumów, jednak jako całość próbując przełamać tę tradycję. Dla wykonawców są bardzo dobrą zabawą jako próba zmierzenia się z nowym skądinąd sposobem gry. Przyszłość pokaże, co powie na nasze *Parady* publiczność. Pierwszym sprawdzianem miał być występ podczas X Festiwalu Teatrów Francuskojęzycznych w Krakowie...

A oto relacja spisana na gorąco przez trzy jurorki tegorocznego festiwalu, który odbył

się w dniach 24–27 kwietnia w salach PWST w Krakowie:

„Studentci krakowskiej PWST odetchnęli z ulgą... X Międzynarodowy Festiwal Teatrów Francuskojęzycznych dobiegł końca. Przez cztery dni na scenach tej uczelni zespoły polskie i zagraniczne zaprezentowały w sumie piętnaście spektakli. Studentci AP już po raz trzeci uczestniczyli w tym spotkaniu i to nie tylko jako aktorzy czy widzowie, ale także jako członkowie festiwalowego jury. Pięciu studentów Nauczycielskiego Kolegium Języka Francuskiego mogło obejrzeć i ocenić dokonania zagranicznych i polskich zespołów. A było na co popatrzeć. Uwagę przyciągała nietuzikowa scenografia, ciekawa muzyka, niebanalny temat. Na szczególną uwagę zasługiwały: *Wolność w Brenie* wystawiona przez studentów z Metzu, *Wystąpienie przed akademią* teatru z Liège oraz *Mniszki* teatru Entr'Acte.

Nie zabrakło również spektakli pełnych humoru. Grupa Węgielek w przeżabawny i wdzięczny sposób opowiedziała o pierwszych miłościach oraz związanych z nimi oczekiwaniach i rozczarowaniach. Pogodny nastrój utrzymywał się również za sprawą teatru Entr'Acte i wystawionych przez niego *Parad* Jana Potockiego. Należy także wspomnieć o studentach z Brukseli, którzy w rozgrywającym się we współczesnych realiach spektaklu *Skąpiec II*, nawiązali do tradycji molierowskich.

Ale wróćmy do konkursu. Nasze zadanie nie należało do najprostszych. Zespoły zaprezentowały w miarę wyrównany poziom, a to nie ułatwiało nam pracy. Ostatecznie nie przyznaliśmy nagrody głównej, ale wyróżniliśmy najlepszych wykonawców. Na letni staż do Avignonu lub na festiwal w Pau wyjadą najlepsze aktorki i aktorzy wybrani ze wszystkich pięciu zespołów. Przyznana została również nagroda ufundowana przez rektora AP prof. Michała Śliwę dla grupy reprezentującej najlepszy poziom językowy (nagrodę odebrali studenci zespołu UJ).

Dzień festiwalowy nie kończył się z chwilą opadnięcia kurtyny. Po ostatnim spektaklu kto żyw i na siłach czym prędzej zmierzał do studenckiego klubu „Bakałarz”, a tam tańce, hulanki...” (A.M.E.)

Tak przebiegał dziesiąty, jubileuszowy festiwal zorganizowany przez Instytut Francuski w Krakowie, Ambasadę Francji i krakowską Akademię Pedagogiczną. Patronat medialny sprawowały „Gazeta Wyborcza” i TV 3. Konsul Francji pan Roland Blatmann patronował całości przedsięwzięcia. Dyrektorem artystycznym Festiwalu był jak zwykle Krzysztof Błoński, przewodniczącą jury Chantale Cantin z Instytutu Francuskiego, w przygotowaniach do festiwalu pomagali też Pierre Faulet, Wojciech Nowicki, K. Karaś, członkowie Théâtre de L'Entr'Acte i studenci Kolegium. Serwis fotograficzny zapewnili festiwalowi M. Cichocka i M. Sapiński. Trzeba przyznać, że należą się im słowa uznania.



Konsul Generalny Francji Ronald Blatmann
i Krzysztof Błoński, dyrektor artystyczny festiwalu

Najważniejszą zmianą w tegorocznej edycji była zmiana miejsca odbywania się festiwalu. Pożegnaliśmy Rotundę — nieodparcie przywołującą na myśl lata studenckich imprez, zabaw, festiwałów i występów, lata zmagania się z prowizorką, niedogodnościami, ale i przypominającą najciekawsze rozwiązania teatralne, znakomitą atmosferę wspólnego tworzenia, improwizacji, zrozumienia kłopotów i potrzebę nieustannego próbowania, poszukiwań, rzecz tak ciekawą w przypadku teatrów nieprofesjonalnych.

Występy dwunastu zespołów teatralnych odbywały się w dwóch salach PWST przy ul. Straszewskiego. Zespoły miały do dyspozycji sprzęt wysokiej jakości, obsługiwany przez profesjonalnych techników i pracowników Szkoły, garderoby, bogate zaplecze i rekwizytornię. Skupienie całej działalności w jednym miejscu pozwoliło znacznie usprawnić organizację.

Jury, w którym zasiadli Agnieszka Dudek, Marta Dżula, Paweł Miedziński, Edyta Ocytko i Agata Telega, oceniało podstawy warsztatu aktora francuskojęzycznego, czyli sprawność językową i dobrą dykcję, oraz naturalność, pomysłowość, umiejętność budowania wyrazistej postaci, humor i swobodę bycia na scenie. To właśnie te elementy pozwalają aktorom nieprofesjonalnym zaistnieć w kreowanej przez nich roli.

Zaprezentowane w tym roku spektakle były mocno osadzone we współczesności, odzwierciedlały w dużym stopniu uwarunkowania istniejące w grupach, wspólnotach, sprzeczności między jednostką a rodziną (*Cuisines et dépendances*); sprawę wyborów jednostkowych w imię prawdy, czy też zgodnie z własnym interesem i własną wizją moralnego porządku (*Voyageur sans bagages*). Mieliśmy też problem odrzucenia, powiązań i zależności w ramach wspólnoty (*Clowns*), sprawę kodeksu grupy, sprawę tworzenia się związków i ich trwałości (*Gauche uppercut*); i w sławnej *La Leçon* straszny układ prowadzący do śmierci, gdzie śmiesz-

ny staruszek wykończył swą uczennicę w okrutnych naukowo-metodycznych zapasach. Do tego dużo tekstu, a mniej pomysłów inscenizacyjnych. Jednak *Klauni* podobali się, nie nudzili, a wręcz przeciwnie — zasłużyli na wyróżnienie dzięki żywiołowości i dobremu aktorstwu. Gliwicki *Podróżny bez bagażu* miał za to dobre kostiumy, a *Lewy sierpowy* mocny był językowo..., w czasie *Lekcji* poczuliśmy się jak na męczącym sprawdzianie językowym, a do smakowania banalnie przyrządzanych potraw w rodzinnym sosie zniechęciły nas kuchenne *Machinacje i zależności*...

Są i tacy, dla których *Wizyta starszej pani* F. Dürrenmatta była najciekawszym wydarzeniem festiwalu. Przygotowali ją Rumuni, zespół nieznan, a przyciągnął tak wielu widzów, że zabrakło miejsc na widowni... Wielu zafascynowała *Wolność w Bremie*, spektakl Actor's Café, zespołu z Metz, opowieść o zbrodniarce, ascetyczna historia rozgrywająca się na tle białych zasłon, gdzie taniec i śpiew tworzyły ramy dla obrazów śmierci. Kilka słów należy się zespołowi warszawskiemu (Grand Prix 2000), który przedstawił *Chorego z urojenia* Moliere. Odważnie podjął wyzwanie i zagrał w manierze klasycznej.



Fot. M. Cichocka



Le malade imaginaire

Role męskie zabawnie i uroczo odtwarzały kobiety, a jednak rola tytułowa przypadła mężczyźnie ...

Festiwal zamknął Kafka w wykonaniu Belgów. To oni przypomnieli nam, kim jesteśmy w świetle reflektorów, przykuci do krzeseł, podłączeni do mikrofonów, za stołem, z plikiem kartek..., z bananem w ręce, małpa i człowiek. No cóż, każdy tu może się odnaleźć, i aktor i widz.

Co festiwal oznaczał dla nas, dla zespołu teatru Entr'Acte? Jeszcze raz mogliśmy zagrać i to w bardzo dobrych warunkach *Mniszki* i to na dużej scenie. Pokazaliśmy *Parady* J. Potockiego w holu głównym, na podście, aranżując sytuację, w jakiej grane były przed wiekami okazjonalnie przedstawienia. Pierwszego dnia pokazaliśmy *Kassandra literatem* z piosenką *L'amour dans mon âme* w wykonaniu Małgorzaty i z akompaniamentem Roberta Michniewskich, w drugim *Zakochanego Gila*, którego wprowadził zabawnym kupletem *Venez, madame* Rainer Schindler. Każdą paradę zapowiadał Jacek Sonik odziany w strój Arlekina, ten sam kostium, w którym

przed laty Arlekin Z *Kramu* Karoliny M. de Ghelderode'a prowadził swoją małą trupę". Przez trzy dni członkinie i członkowie naszej trupy prowadzili wieczory taneczne w klubie „Bakałarz”. Na owych „hulankach” można było spotkać wszystkich uczestników festiwalu, którzy dopiero tutaj, po całym dniu pracy, mogli naprawdę poznać się i porozmawiać. Dzień czwarty: ryży osobnik odziany w skórę, ktoś znany i nieznany pojawia się na scenie podczas ostatniego spektaklu naszych przyjaciół z Liège, włącza się w akcję: to ucha-

rakteryzowany Krzysztof Błoiński. Robert, Alban, Vincent i Christophe zamykają X Festiwal.

A zespół Théâtre de L'Entr'Acte pakuje kostiumy i dekoracje. Wyrusza do Brukseli. Tu w Królewskim Konserwatorium ma zagrać *Mniszki* (1 maja) i to przed bardzo wymagającą publicznością: na widowni zasiądzie grono profesorskie i studenci — w większości dobrzy znajomi, bowiem od kilku lat gościmy brukselską szkołę teatralną na naszym festiwalu — adepci sztuki dramatycznej, przedstawiciele belgijskiej Polonii. Pierwsze wrażenie jest niesamowite — sala ma charakter sali tzw. szekspirowskiej: bez wydzielonej sceny, pomieszczenie okalają balkony. Jak tu grać *Mniszki*? Liny związane do kolumn piętrowej konstrukcji, zjazdy z gzymsów, podwieszenia do balustrady i rampy oświetleniowej. Adaptacja scenografii wymaga wytężonej pracy całego zespołu (stronę techniczną przejęli Katarzyna, Małgorzata i Robert). *Kassander literatem* rozpoczął nasze występy w przedsionku, gdzie ogromne lustro, schowki i schody dopełniły dekoracji. Tym razem *Mniszki* zagrały na dwóch planach,

gdyż wszelkie dźwięki, światła i powietrze dochodziły z wysokości. Czy był to klasztor, lochy, czy też statek na morzu?

Po dwóch dniach byliśmy już na festiwalu w Metz (3–5 maja). Świetna sala, znakomite warunki, wygodne garderoby, obsługa techniczna na medal. *Parada* tym razem zagrana we wnętrzu nowoczesnym, jakby mimochodem wpisała się w formułę festiwalu, na którym co chwilę coś się dzieje, w przeróżnych miejscach, o dziwnym czasie (np. podczas

południowego posiłku można tu wysłuchać niesamowitego koncertu saksofonicznego, a nocną porą stary kościół zamienia się w salę koncertową). *Mniszki* miały do dyspozycji ogromną przestrzeń i sam spektakl poszedł sprawnie, choć chyba jednak doświadczenia z Brukseli wydają się ciekawsze.

Albin Jura

* Spektakl wystawiony przez Fakultatywne Studium Teatralne WSP w 1989 r.

Repertuar teatru Entr'Acte

Le désir attrapé par la queue P. Picasso

Maria Błońska, Agnieszka Dudek,
Sabina Książek, Katarzyna Wrona,
Paweł Miedziński, Marcin Piotrowski,
Rainer Schindler, Fryderyk Tatomir
reż. J. Błońska

technika: Marta Dzuła

oprac. muzyczne: Małgorzata i Robert
Michniewscy

Les Nonnes E. Manet

obsada: Janina Błońska, Sebastian Kubica,
Fryderyk Tatomir, Michał Truchan

reż. J. Błońska

muzyka: Małgorzata i Robert Michniewscy

technika: Tomasz Milewski, Katarzyna
Wrona, Małgorzata i Robert Michniewscy,
Krzysztof Błoński

Parades J. Potocki

reż. J. Błońska

Cassandre homme de lettres

obsada: Katarzyna Wrona, Sebastian
Kubica, Robert Michniewski, Jacek Sonik,
Fryderyk Tatomir

piosenkę wykonuje Małgorzata
Michniewska, akompaniuje Robert
Michniewski

Gile Amoureux

obsada: Maria Błońska, Marcin Piotrowski,
Jacek Sonik

piosenka w wykonaniu i z muzyką Rainera
Schindlera



Fot. Marta Wolska

Piotr Borek

O polskojęzycznym przekładzie I Statutu litewskiego

Trzy statuty Wielkiego Księstwa Litewskiego z lat 1529, 1566 i 1588 odegrały fundamentalną rolę w kształtowaniu prawodawstwa w państwie litewskim. Nic więc dziwnego, że dokumenty te stały się już od XIX stulecia źródłem badań zarówno historyków myśli polityczno-prawnej, kultury jak i języka.

Praca Marii T. Lizisowej wpisuje się w szereg monografii podejmujących kwestie prawodawstwa litewskiego w XVI stuleciu. Autorka skupia swą uwagę przede wszystkim na dawnym języku kancelaryjnym funkcjonującym na Litwie, uwzględniając zwłaszcza język tzw. *Kodeksu Olszewskiego*. Omawiana rozprawa dzieli się na cztery części. W rozdziale pierwszym badaczka charakteryzuje statuty litewskie na tle europejskiego prawodawstwa. Okazuje się, iż dokumenty te, reprezentujące typ prawa państwowego, wzorowane były na prawie rzymskim z uwzględnieniem norm *Corpus Iuris Civilis* cesarza Justyniana. Wzór romański decydujący o wspólnocie kulturowej ówczesnej Europy nie przesłonił jednak elementów partykularnych, charakterystycznych dla tradycyjnego prawa zwyczajowego. Redaktorzy I Statutu litewskiego mogli się kierować XIV-wiecznymi przywilejami ziemskimi, zawierającymi postanowienia monarchy z zakresu prawa publicznego oraz tzw. sudebnikami z zakresu prawa karnego (pierwszy dla Litwy z 1468 roku). W XV stuleciu dokonano też przekładu na język ruski polskich statutów Kazimierza Wielkiego i Władysława Jagiełły, co nie pozostało bez wpływu na kształt prawa litewskiego. M. T. Lizisowa zwraca uwagę na fakt, iż I Statut litewski spisany został w języku ruskim, a następnie przetłumaczony na język polski i łaciński.

Sprawa autorstwa do dziś nie została jednoznacznie wyjaśniona, choć przeważa pogląd, iż dokument powstał w środowisku wojewody wileńskiego Olbrachta Gasztołda. Po opublikowaniu tekstu okazało się, że statut nie stanowi pełnej kodyfikacji praw i wymaga istotnych uzupełnień. Braki starano się wyeliminować w kolejnych wersjach dokumentu, tworzonych w następnych kilkudziesięciu latach. Zatwierdzenie III Statutu przez Zygmunta III Wazę na sejmie koronacyjnym (28 I 1588) umocniło niezależność prawną Wielkiego Księstwa od państwa polskiego. Warto nadmienić, iż prawo litewskie stało się od wieku XVII wzorem dla Rusi Moskiewskiej w praktyce sądowo-administracyjnej. Obowiązywało również na terenach przyłączonych do Korony na mocy unii lubelskiej (1569). Co ciekawe, III Statut litewski funkcjonował w tzw. guberni zachodniej cesarstwa rosyjskiego aż do roku 1840.



Maria T. Lizisowa

W pierwszej części rozprawy autorka podejmuje także kwestie związane z rękopiśmiennymi przekazami i edycjami statutów litewskich. Do chwili obecnej zachowało się siedem odręcznych kopii I Statutu litewskiego w trzech językach: cztery w języku ruskim (właściwie starobiałoruskim), jedna w polskim (w *Kodeksie Olszewskim* znajdującym się w zbiorach Biblioteki Narodowej pod numerem 8088) i dwie w języku łacińskim. Wielojęzyczność dokumentu mogła się wiązać z bilingwizmem szlachty litewskiej oraz ekspansją polszczyzny na tereny Wielkiego Księstwa. Od XVII do początku XIX stulecia wydano aż osiem polskojęzycznych edycji III Statutu litewskiego. Wśród badaczy do niedawna panowało przekonanie, że wraz z ruską wersją I Statutu z 1529 roku ukazała się i redakcja polskojęzyczna. Czy tak rzeczywiście było? Najstarszy odnaleziony do tej pory przekaz pochodzi z roku 1614 (druk w Wilnie) i znajduje się m. in. w Bibliotece Jagiellońskiej pod sygn. 311372. Dzięki porównaniu treści poszczególnych statutów badaczka wnioskuje, że Litwa pragnęła zachować niezależność od Korony w zakresie prawa prywatnego. Natomiast w dziedzinie prawa publicznego oba państwa dążyły do unifikacji.

Drugi fragment rozprawy M. T. Lizisowa wypełniła rozważaniami o języku statutów litewskich. Rozwój języka kancelaryjnego w znacznej mierze determinowała historia polityczna, gospodarcza i kulturalna kraju. Wielowiekowe konflikty etniczne, podboje i osiedlanie się coraz to nowych nacji decydowały o destabilizacji polityczno-gospodarczej regionu. Od wieku XIII Litwini zdobyli zdecydowaną przewagę nad Rusią. Sto lat później, za panowania Giedymina i Olgerda, wpływy Litwy sięgały od Mazowsza po Księstwo Smoleńskie, a na południu po Księstwo Kijowskie. Integracja kulturalna wielonarodowościowego organizmu państwowego uległa przyspieszeniu po unii polsko-litewskiej w XVI stuleciu. Wtedy właśnie nasiliła się

produkcja rękopiśmiennych kazań, listów, modlitw, pieśni, literatury użytkowej itp. Pisano zarówno w języku ruskim, litewskim jak i polskim. Tym ostatnim posługiwali się magnaci, część szlachty i mieszczaństwa. M. T. Lizisowa przypomina, że od czasów Giedymina językiem urzędowym i kancelaryjnym na Litwie był język ruski. Natomiast polszczyzna już za panowania Jagielly stanowiła oznakę awansu kulturalnego. Przyjęcie jej przez litewsko-ruską elitę świadczyło o ciążeniu Litwy do zachodnioeuropejskiego świata kultury. W XVI stuleciu w Wielkim Księstwie dominowała twórczość w języku polskim, która przewyższała blisko dwudziestokrotnie produkcję piśmienniczą w języku ruskim i litewskim. Fakt ten uzmysławia rangę XVI-wiecznej polszczyzny, którą postrzegano na wschodzie jako język „wyższej cywilizacji”. Język polski, zdaniem badaczki, wchodził do litewskich dokumentów państwowych „od dołu”. Najpierw dzięki podpisom pod ruskimi tekstami prawnymi, później przez redakcję całych dokumentów. Już w drugiej połowie XVII wieku większość tekstów prawnych była polskojęzyczna. Zmiana prawa na Litwie wywołana stworzeniem kolejnych statutów spowodowała ewolucję języka prawnego, który, siłą rzeczy, odchodził od staroruszczyzny w kierunku polskiej terminologii. Jak przekonująco dowodzi M. T. Lizisowa, statuty litewskie świadczą o wchodzeniu polszczyzny do użytku w kancelarii wielkksiążęcej. W ruskim oryginale statutów większość terminologii prawnej posiada polskie odpowiedniki. Uczona jest przekonana o przenikaniu tych terminów do języka oryginału. Za przykład interferencji uznaje kalkowanie morfologii wzorów polskich. I to zarówno w zakresie budowy leksemów jak i układu składniowego. Z drugiej jednak strony podkreśla ogólnostowiańską proweniencję podstawowego zrębu słownictwa obecnego w statutach litewskich. Jako materiał ilustracyjny proponuje analizę gramatyczno-seman-

tyczną trzech podstawowych pojęć: *prawo*, *wina*, *sąd* na tle ogólnoeuropejskim. Zestawienie powyższych terminów ze słowiańskimi, łacińskimi i greckimi odpowiednikami prowadzi do wniosku o bliskości prawnokulturalnej ówczesnej Europy. Pomimo licznych odrębności w detalach, główny trzon dyrektyw prawnych był stały. Mogło to wynikać zarówno z autorytetu Pisma Świętego jak i prawa kanonicznego, feudalnego czy też wspólnych wzorów rzymskich.

Wydaje się, że najważniejszą partią monografii jest część trzecia, traktująca o stanie polszczyzny w I Statucie litewskim mieszczącym się w *Kodeksie Olszewskim* z połowy XVI wieku. Za punkt odniesienia badaczka przyjmuje późnośredniowieczne i wczesnorenesansowe zabytki piśmiennictwa polskiego. Analizując język rękopiśmiennego fragmentu kodeksu z ok. 1550 roku, będącego odpisem być może starszego przekładu z 1529 (?) roku, M. T. Lizisowa nie dostrzega zbyt wielu odchyśleń od norm rdzennej polszczyzny. W polskim przekładzie różnice dotyczą przede wszystkim fleksji, tj. przyłączania polskich końcówek do tych samych tematów fleksyjnych. Istotniejsza wydaje się różnica w alfabecie: z jednej strony cyrylica, z drugiej łacinka. Nikła odmienność leksyki, morfologii i fonetyki zabytku względem rdzennej polszczyzny pozwala badaczce wnioskować jedynie o swoistym kolorycie lokalnym. Nieвозмоnym okazuje się natomiast ustalenie, który z polskich dialektów etnicznych mógł wpłynąć na polski przekład. W rękopisie brak również danych o ruskich cechach dialektycznych. Słusznie zatem autorka poprzestaje na ogólnym stwierdzeniu „kresowej” bazy fonetycznej, widocznej m. in. „w mieszanu spółgłosek miękkich, twardych i stwardniałych”. Natomiast nieco dyskusyjne musi się wydać czytelnikowi zdanie kończące rozważania: „bezsprzeczny fakt jest to, że język polski Statutów nie został przejęty z polskich teks-

tów prawodawczych, lecz wykształcił się na Litwie dla potrzeb tamtejszych realiów prawnych...” Stwierdzenie to jest wyłącznie przypuszczeniem bez dowodu. Czytając drugi i trzeci rozdział pracy, można dojść do wręcz odwrotnego wniosku. Skoro przyjmujemy, że I Statut litewski redagowało grono kompetentnych prawników władających biegle językiem polskim i łaciną, nie możemy wykluczyć głębokiej znajomości np. praw koronnych. W przypadku funkcjonowania prawnych pojęć w obrębie polszczyzny prawdopodobniejsze wydaje się przejście konkretnego leksemu niż tworzenie neologizmów. Zjawisko to wymagałoby dokładnego porównania leksyki polskich tekstów prawnych z analizowanym w pracy językiem *Kodeksu Olszewskiego*.

Ponad połowę rozprawy wypełnia słownik wyrazów występujących w zabytku. Obejmuje on 1856 jednowyrazowych haseł wraz z ruskimi odpowiednikami oraz 19 nazw własnych. W zamierzeniu autorki może on stanowić „materiał wyjściowy do analizy semantycznej przebogatej i oryginalnej leksyki w polszczyźnie Wielkiego Księstwa Litewskiego”.

Za niewątpliwą zaletę opracowania M. T. Lizisowej wypada uznać rozległość materiału porównawczego z uwzględnieniem bogatej literatury przedmiotu. Prezentowana monografia z pewnością stanie się podstawową lekturą dla badaczy historii języków słowiańskich oraz znawców dawnego języka prawnokancelaryjnego. Napisana przystępnym stylem może okazać się ponadto frapującą lekturą dla miłośników dziejów Wielkiego Księstwa Litewskiego.

Piotr Borek

Instytut Filologii Polskiej AP w Krakowie

Maria Teresa Lizisowa, *Język Kodeksu Olszewskiego (1550). Z recepcji staropolskiego języka prawnosądowego w Wielkim Księstwie Litewskim w szesnastym wieku*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2000, 360 s.

Dorota Dziewanowska

Trochę o wszystkim — nowy podręcznik języka rosyjskiego

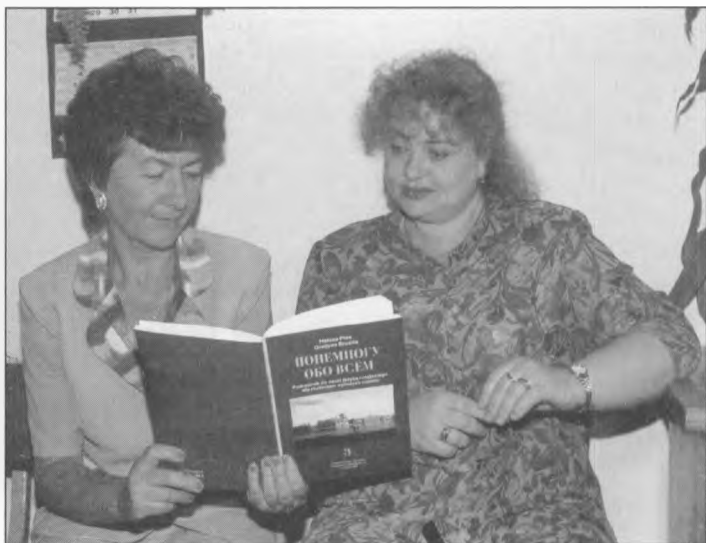
Podręcznik autorstwa Heleny Ples i Grażyny Bruzdy *Понемногу обо всём* to znakomita publikacja, wychodząca naprzeciw oczekiwaniom lektorów uczących języka rosyjskiego na poziomie zaawansowanym. Opracowanie składa się z trzech części. Jak sugeruje tytuł *Понемногу обо всём*, został w nim zawarty wszechstronny pod względem tematycznym materiał tekstowy, stanowiący podstawę dla wprowadzenia leksyki specjalistycznej z różnych dziedzin nauki. Bogata i różnorodna tematyka poszczególnych paragrafów umożliwia wykładowcom dokonanie wyboru tematu zgodnie z zainteresowaniami i profilem studiów słuchaczy. Tematyka eksponowana w podręczniku koncentruje się wokół zagadnień dotyczących historii Rosji, geografii, biologii, pedagogiki, literatury, a także życia codziennego, realiów życia w Rosji, obyczajowości, zainteresowań i problemów współczesnej młodzieży. Każdemu kręgowi tematycznemu poświęcono kilka paragrafów. Na przykład, na wprowadzenie kręgu tematycznego dotyczącego historii Rosji przeznaczono 10 paragrafów.

Godny podkreślenia jest fakt, iż autorki z niezwykłą starannością dobrały teksty zawarte w poszczególnych paragrafach oraz umiejętnie zaadaptowały je do potrzeb dydaktycznych. Na szczególne uznanie zasługuje dbałość autorek o to, by teksty podręcznikowe odpowiadały zainteresowaniom studentów zgodnie

z ich kierunkiem studiów, a także by odzwierciedlały nowe realia rosyjskie i były bliskie współczesnemu odbiorcy. Dobierając teksty, autorki sięgnęły do aktualnych źródeł (rosyjskich czasopism, encyklopedii, podręczników historii). Moim zdaniem, warte polecenia są teksty o charakterze kulturoznawczym, takie jak: *Русские, народные праздники, обычаи, традиции; Русский характер; Русская свадьба; Русскому самовару 250 лет; Каков промысел, таков обычаи* itp.

Należy stwierdzić, że oprócz niewątpliwych walorów kształcących teksty zawarte w podręczniku spełniają rolę motywacyjną, ponieważ zaspokajają potrzeby poznawcze studentów i tym samym motywują ich do uczenia się języka oraz posługiwania się nim w różnych sferach komunikacji językowej. Warto także podkreślić, że recenzowany podręcznik realizuje zasadę komunikacyjności w nauczaniu języka rosyjskiego, bowiem zawiera materiał pozwalający uczyć się praktycznego użycia języka.

We wstępie autorki zaznaczyły, że ich podręcznik adresowany jest do studentów uczących się języka rosyjskiego na poziomie zaawansowanym. W związku z tym pracę z nimi powinna poprzedzać prezentacja słownictwa ogólnego oraz podstawowego materiału



Grażyna Bruzda i Helena Ples

gramatycznego. Niemniej Autorki zadbały o to, by w każdym rozdziale wyeksponować materiał leksykalny, dotyczący danego kręgu tematycznego. Wyrazy rosyjskie, połączenia wyrazowe lub całe konstrukcje zdaniowe zostały podane wraz z ich odpowiednikami polskimi. Przyjęta w podręczniku forma prezentacji materiału leksykalnego niewątpliwie ułatwi pracę z tekstem, a także będzie sprzyjać ugruntowaniu nowej leksyki. Teksty podręcznikowe stanowią punkt wyjścia do wykonywania szeregu ćwiczeń, które można podzielić na ćwiczenia potekstowe oraz ćwiczenia gramatyczno-leksykalne. Ćwiczenia potekstowe zostały opracowane zgodnie z zasadą stopniowania trudności. Jako pierwsze zamieszczono ćwiczenia o charakterze odtwórczym, polegające na udzielaniu odpowiedzi na pytania odnoszące się do tekstu, układaniu planu opowiadania, układaniu zdań z podanymi wyrazami lub połączeniami wyrazowymi zaczerpniętymi z tekstu podstawowego. Kolejną grupę stanowią ćwiczenia produkcyjne, których polecenie brzmi *Подымайте и скажите*. Ich wykonanie polega na kreatywnym wykorzystaniu przez studentów poznanego materiału językowego dla tworzenia wypowiedzi w określonej sytuacji komunikacyjnej. Ćwiczenia te nie tylko sprzyjają kształtowaniu umiejętności mownych studentów, ale także rozwijają ich samodzielne myślenie i zdolność do formułowania własnych sądów czy spostrzeżeń. Jak już wspomniałam — w podręczniku nie zabrakło także ćwiczeń gramatyczno-leksykalnych, sprzyjających kształtowaniu kompetencji lingwistycznej. Analiza tych ćwiczeń wykazuje znaczne ich zróżnicowanie tak pod względem formy, jak i wymagań stawianych studentom.

Na uwagę zasługuje także fakt, że w każdym paragrafie zamieszczono ćwiczenia translacyjne. Stosowanie ćwiczeń translacyjnych, polegających na tłumaczeniu w relacji język ojczysty język obcy są

niezwykle cenne, bowiem zapobiegają one (między innymi) powstawaniu błędów interferencyjnych, co ma istotne znaczenie w odniesieniu do nauki języka rosyjskiego ze względu na liczne podobieństwa z językiem polskim. W podręczniku nie zabrakło także ćwiczeń rozwijających umiejętność tłumaczenia tekstu rosyjskiego na język polski. Ponadto, w każdym paragrafie zamieszczono teksty uzupełniające, do których opracowano ćwiczenia. Ich podstawowym celem jest rozwijanie umiejętności rozumienia tekstów graficznych. Równocześnie stwarzają one możliwość wdrażania studentów do samodzielnej pracy z tekstem, a także przygotowują ich do samokształcenia językowego.

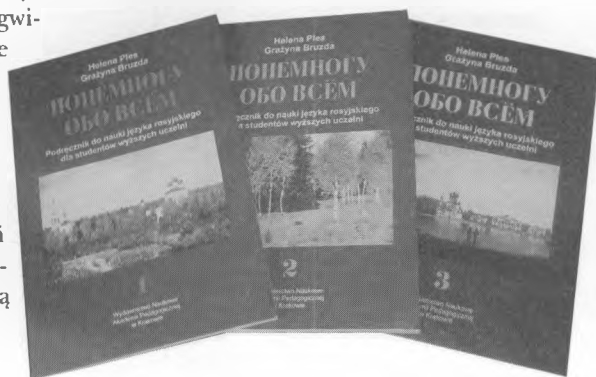
Autorki, wychodząc ze słusznego założenia, że nauka języka powinna być przyjemna i satysfakcjonująca, wprowadziły do podręcznika przysłowia rosyjskie, anegdoty, a także zadbały o ciekawy materiał ilustracyjny.

W moim przekonaniu podręcznik *Понемногу обо всём* stanowi cenną pomoc dydaktyczną zarówno dla wykładowców, jak i studentów.

Dorota Dziewanowska

Instytut Filologii Rosyjskiej AP w Krakowie

Helena Ples, Grażyna Bruzda, *Понемногу обо всём*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2001, cz. 1, 191 s.; cz. 2, 197 s.; cz. 3, 202 s.



Monika Kostka

Gdzie funkcjonują wartości?

W ostatnich latach pojawiło się wiele prac poświęconych aksjologii. Dotyczą one m.in. zagadnień etyki, pedagogiki, spraw wiary i niewiary*. Trudno powiedzieć, czy to nagle zainteresowanie wartościami spowodowane jest społecznymi problemami alienacji w świecie, czy to syndrom przełomu wieków?

Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową Ryszarda Jedlińskiego jest książką prezentującą wartości z punktu widzenia pedagogiki. Pierwsze trzy rozdziały poświęcone są wyjaśnieniu i uściśleniu podstawowych pojęć: wartość, typologie wartości, wartościowanie, językowy obraz świata, językowy świat pośredni, pojęcia związane z lingwistyką kognitywną. Rozdział czwarty omawia metodologię pracy. Piąty opisuje i ogólnie podsumowuje przeprowadzone badania. Natomiast rozdziały od szóstego do dziewiątego omawiają szczegółowo wybrane wartości. Ostatni zawiera wnioski i propozycje lingwoedukacyjne sformułowane na podstawie przeprowadzonych badań.

W rozdziale I porządkowane są problemy terminologiczne związane z pojęciami „wartości”, „wartościowania” oraz „językowego obrazu świata”. Autor traktuje język „zgodnie z postulatami lingwistyki kulturowej nie tylko jako środek służący przekazywaniu informacji i komunikowaniu wewnętrznych przeżyć jednostki, odnoszących się do rzeczywistości społeczno-przyrodniczej, ale również jako sposób konceptualizacji tej rzeczywistości, jako swoisty magazyn doświadczenia zbiorowego danej społeczności”. Dlatego też rozważa rozumienie słowa „wartość” w aspektach: słownikowym, filozoficznym, socjologicznym, psychologicznym i lingwistycznym.



Ryszard Jedliński

Autor przedstawia pojęcie „wartościowania” w literaturze socjologicznej, psychologicznej i lingwistycznej. Uwypukla ten model wartościowania, który jest szczególnie przydatny w analizie wypowiedzi potocznych, a więc i wypowiedzi uczniowskich.

R. Jedliński podkreśla, że język jest nie tylko środkiem komunikacji, ale i „wyrazem ducha oraz oglądu świata przez użytkowników języka”. Termin „językowy obraz świata” ujmując w kategoriach semantycznych i lingwistycznych i rozumie jako sposób obecności świata w świadomości jednostki. Opowiada się za jego kognitywnym, uwzględniającym szeroki aspekt kulturowy, rozumieniem. Przedstawia własną typologię wartości, dostosowaną do potrzeb badań empirycznych. Wartości porządkuje według ich trwałości oraz zdolności fundowania jednych przez drugie. W rozdziale *Wartości a kultura* dokonuje prze-

głądu różnych koncepcji kultury. Koncentruje się na antropologicznym rozumieniu terminu „kultura”, które pozwala na holistyczne ujęcie procesów społecznego kształtowania się środowiska ludzkiego, zawierającym w sobie zarówno to, co materialne, jak i duchowe. Omawiając zmiany, którym podlega tożsamość kulturowa, zwraca uwagę na jej zagrożenia przez zjawiska globalizacji.

Autor wprowadza i uściśla pojęcia — nazwy wartości, preferowane przez uczniów kończących szkołę podstawową. Przedstawia również wyniki badań empirycznych, które przeprowadził wśród piętnastolatków (rozdz. *Założenia lingwistyki kognitywnej — znaczenie pojęć*).

Głównym celem pracy było uzyskanie informacji o językowym świecie wartości młodzieży kończącej szkołę podstawową. Służy temu refleksja nad konceptualizacją pojęć, w której zastosowano kategorie prototypu, stereotypu i modeli kognitywnych. Warto dodać, że do podmiotowej rekonstrukcji utrwalonego w języku uczniów świata wartości wykorzystano w pracy aparat semantyki kognitywnej. Słownictwo nazywające poszczególne wartości rozpatrywane jest w aspekcie kognitywnym w celu „zdania sprawy ze sposobu utrwalonej społecznie i dającej się poznać poprzez język i użycie języka wiedzy o świecie”.

Badania przeprowadzono za pomocą ankiety, zawierającej główne pytanie o dziesięć najważniejszych wartości, prośbę o uszere-

gowanie ich według indywidualnej skali ważności oraz o uzasadnienie dokonanego wyboru. Ankieta orientuje wyłącznie w dziedzinie wartości deklarowanych i odczuwanych. Uznawane, uzewnętrzniające się w zachowaniach ludzkich, można poznać dopiero po kilku latach, dzięki rozległym badaniom psychologicznym. Ankietą objęto młodzież (1001 osób) ze szkół Krakowa, średniej wielkości miast i ośrodków wiejskich.

Wykorzystując badania sondażowe, autor zrekonstruował hierarchię wartości akceptowanych przez młodzież. Z jego badań wynikają istotne hipotezy, m. in. o zaniku światopoglądu zbiorowego młodzieży oraz braku „wartości pokoleniowej”. W hierarchii wybranych wartości na pierwsze miejsce wysuwa się rodzina, następnie miłość, potem Bóg. Autor z niepokojem zauważa, że na odległych miejscach znalazły się wartości uniwersalne: prawda, piękno i dobro, a także patriotyzm.

Rozważania kończy autor wnioskami i propozycjami lingwoedukacyjnymi. Podkreśla rolę nauczyciela w aksjologicznej edukacji młodzieży oraz konieczność pobudzania uczniów do interpretacyjnej aktywności przez twórcze wypowiedzi.

Monika Kostka

Ryszard Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2000, 289 s.

Hanna Batorowska: *Technologia informacyjna w kształceniu ogólnym*. Kraków 2001

Praca ta jest pierwszym w kształceniu szkolnym podręcznikiem o takim zakresie. Stanowi udaną próbę syntezy najważniejszych zagadnień z zakresu technologii informacyjnej. Dzięki systematycznym wysiłkom i kompetencji autorki, dr Hanny Batorowskiej, adiunkta w Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej AP w Krakowie, nauczyciele, zwłaszcza bibliotekarze szkolni, otrzymali solidną pomoc — niezbędny element nowoczesnego warsztatu dydaktycznego. Technologia informacyjna rozumiana jest w tej pracy jako zorganizowany zbiór metod, działań i środków, wykorzystywanych w procesie gromadzenia, opracowywania, magazynowania, wyszukiwania i wykorzystywania informacji.

Podręcznik wprowadza nas w krąg problemów, obecnych i ważnych w działalności współczesnego człowieka, zwłaszcza w pracy dydaktycznej. Oparty został na studiach naukowych i pracach metodycznych z takich dziedzin jak: bibliotekarstwo, bibliologia, czytelnictwo, prasoznawstwo, informacja na-

ukowa, informatyka. Najważniejsze problemy w nim omówione dotyczą: miejsca technologii informacyjnej w kształceniu ogólnym oraz w programie edukacji czytelniczej i medialnej, biblioteki szkolnej jako dydaktycznego centrum w zreformowanej szkole i jej działalności informacyjnej (wybrane ćwiczenia praktyczne). Podręcznik ma na celu nauczanie w szkole formułowania zapytań informacyjnych, wyszukiwania, przetwarzania, selekcji, analizy, syntezy, klasyfikacji, kategoryzacji, indeksowania, prezentowania, przechowywania, interpretacji i oceny informacji, a więc umiejętności, bez których trudno sobie radzić we współczesnym świecie.

Obowiązkiem współczesnej szkoły jest wprowadzenie młodzieży do społeczeństwa informacyjnego przy zachowaniu jej intelektualnej i emocjonalnej tożsamości. Podręcznik H. Batorowskiej będzie z pewnością ogromną pomocą w tych działaniach. Na tym polega jego główny walor.

Józef Szocki

Listy

Szanowny Panie Redaktorze,
W pociągu ekspresowym z Krakowa do Warszawy oddałem się lekturze interesującego 6. numeru „Konspektu” (wiosna 2001). Pismo redagowane jest profesjonalnie, co niejednokrotnie podkreślałem. Tym bardziej zdziwiła mnie nota bibliograficzna pod recenzją Agnieszki Szopy „Polscy filozofowie i humaniści XX wieku”, z której wynika, że książkę opublikowało Wydawnictwo Naukowe AP. Wystarczy zerknąć na pierwszą stronę okładki, na której widnieje WE, a więc logo Wydawnictwa Eduka-

cyjnego, zaś na stronie redakcyjnej pełny opis bibliograficzny.

Bardzo ciekawi mnie, czy jest to błąd autorki recenzji czy redakcji?

Łączę wyrazy szacunku
prof. zw. dr hab. Bolesław Faron
dyrektor naukowy Wydawnictwa Edukacyjnego

Warszawa, Hotel Belfer, 17 maja 2001 r.

Błąd w notce bibliograficznej powstał z winy redaktora „Konspektu”. Autorkę recenzji i Wydawcę przepraszamy. (bg)



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

TOMASZ GOBAN-KLAS

Zarys historii i rozwoju mediów. Od malowideł naskalnych do multimediów

Praca jest popularnym zarysem, napisana dobrym językiem, o wartkiej narracji, czyta się ją dobrze. Nazwisko autora, znawcy mediów, jest dobrą rekomendacją dla czytelnika.

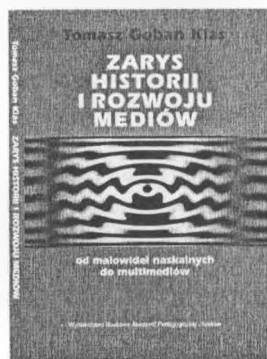
Kazimierz Krzysztofek, Instytut Kultury, Warszawa

Przydatne kompendium wiedzy o mediach, polecane zwłaszcza studentom dziennikarstwa. Autor przedstawia kolejne wynalazki, omawiając kontekst społeczny, w jakim dany wynalazek się tworzył, ideę wynalazku, jego pierwotne i nowe użycie itp. Praca zawiera też zestawienie chronologiczne ważniejszych wydarzeń w historii mediów oraz tematy do samodzielnego przemyślenia.

ZAWARTOŚĆ: Człowiek i jego media; W kręgu pisma; Światłem rysowanie; Rzeźbienie dźwięków: muzyka mechaniczna; Od abakusa do arytmetru: narzędzia cyfrowe; Era Turinga i komputera; Pożegnanie z Gutenbergiem; Nowe szaty radia i telewizji; Laser — światło, ale jakie!; Wideo w tysiącu odmian; Podsumowanie; Chronologia; Tematy do samodzielnego przemyślenia.

ZAKRES TEMATYCZNY: historia kultury, historia mediów, przetwarzanie informacji

format A5, 168 s.



ALICJA BALUCH, KAZIMIERZ GAJDA (RED.)
Instytut Filologii Polskiej

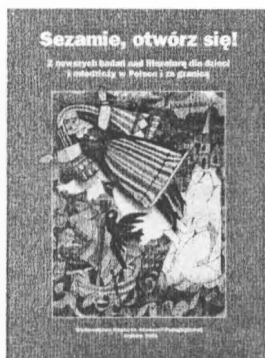
Sezamie, otwórz się!
Z najnowszych badań nad literaturą dla dzieci i młodzieży

Księga pamiątkowa ofiarowana Profesorowi Józefowi Bialkowi. Oprócz przedstawienia sylwetki Profesora i bibliografii publikacji jego prac znalazły się w niej artykuły dotyczące rozmaitych aspektów literatury dla dzieci — baśni, fantastyki, pisarzy piszących dla dzieci, czytelnictwa i recepcji wśród dzieci.

AUTORZY ARTYKUŁÓW: A. Baluch, S. Urbanova, M. Chrobak, G. Le-szczyński, S. Frycie, E. Teodorowicz-Helman; K. Krasoń, Z. Ozóg, M. Guś-piel, A. Ungeheuer-Goląb, M. Ostasz, Z. Bizuchowska, J. Ługowska, R. Waksmund, J. Paclawski, G. Skotnicka, A. Smuszkiewicz, Z. Baran, M. Kątny, H. Kosętka, J. Papużyńska, M. Jazowska-Gumulska, J. Jarowiec-ki, B. Pietrzyk, K. Tamura

ZAKRES TEMATYCZNY: filologia polska, literatura dziecięca i młodzieżowa, historia i teoria literatury, krytyka literacka

format B5, 348 s.



MARIA JAZOWSKA-GUMULSKA

Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej

Oswajanie z kulturą.
W kręgu inspiracji folklorystycznych w literaturze dla dzieci i mło-dzieży

Jest to publikacja ważna i przemyślana, wyraźnie nawiązująca do prowadzonych obecnie dyskusji na temat kulturowej ciągłości i zagrożeń wiążących się z postę-pującą unifikacją, a także dominacją — w istocie ponadnarodowej — kultury masowej. Może być więc potraktowana jako ważny i dobrze udokumentowany głos w tej dyskusji.

Jolanta Ługowska, Uniwersytet Wrocławski

Książka składa się z ośmiu rozpraw, których tematem jest obecność w literaturze dla dzieci i młodzieży różnych odwołań i nawiązań do kul-tury ludowej, swoistych zapożyczeń i cytatów folklorystycznych, a także treści o charakterze regionalnym.

ZAWARTOŚĆ: Wstęp; Treści folklorystyczne w czasopismach dla dzieci i młodzieży wieku XIX; Wiersz ludowy w dziewiętnastowiecznej poezji dla dzieci; Inspiracje folklorystyczne w poezji dla dzieci na przykładzie folkloru podhalańskiego; Antropologiczna koncepcja kultury *Róży bez kolców* Zofii Urbanowskiej; Królowa Tatra jako motyw baśniowy i wyraz turystycznych fascynacji M. Konopnickiej; Legendy i zwyczaje krakow-skie w piśmiennictwie dla dzieci i młodzieży; Elementy folkloru w ilus-tracji książki dziecięcej na przykładzie sztuki ilustratorskiej Zofii Stry-jęńskiej; Dziedzictwo kulturowe w ludowej poezji Podhala dla młodego odbiorcy; Zakończenie; Nota edytorska

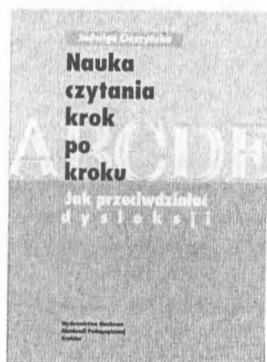
ZAKRES TEMATYCZNY: filologia polska, krytyka literacka, etnologia, folklor

Prace Monograficzne nr 307, format A5, 136 s.



JADWIGA CIESZYŃSKA
Instytut Filologii Polskiej

**Nauka czytania krok po kroku.
Jak przeciwdziałać dysleksji**



Książka ta ma dużą przydatność praktyczną. Będzie dobrze służyć nauczycielom w pracy nad kształceniem u uczniów umiejętności czytania, w diagnozowaniu tej umiejętności oraz prowadzeniu działań terapeutycznych. Publikacja odda również usługi rodzicom, często nie zorientowanym w przyczynach trudności swoich dzieci i nie uznysławiającym sobie, jak istotną rolę odgrywa wczesne rozpoznanie u dziecka objawów ryzyka dysleksji.

Helena Synowiec, Uniwersytet Śląski

Praca będąca rezultatem wieloletnich doświadczeń logopedycznych autorki, prowadzonych przez nią badań i poszukiwań skutecznych metod nauczania dzieci czytania, a także gruntownej znajomości zagadnień z zakresu logopedii i dziedzin pokrewnych. W książce obok rozdziałów o charakterze teoretycznym znalazły się takie, które zaznajamiają z diagnozowaniem dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych oraz z formami terapii dzieci wykazujących trudności w czytaniu i pisaniu. Dopłnieniem pracy jest aneks zawierający liczne przykłady i ćwiczenia.

ZAWARTOŚĆ: Wstęp; Dysleksja — ustalenia terminologiczne; Nauka czytania w świetle badań naukowych; Mózgowa organizacja funkcji językowych; Diagnozowanie rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym; Diagnoza trudności w czytaniu i pisaniu; Praca terapeutyczna z dzieckiem z trudnościami w czytaniu i pisaniu; Zakończenie; Bibliografia; Aneks

ZAKRES TEMATYCZNY: logopedia, lingwistyka, pedagogika

format B5, 136 s.

ELŻBIETA MARIA MINCZAKIEWICZ
Katedra Pedagogiki Specjalnej

**Jak pomóc w rozwoju dziecka z zespołem Downa.
Poradnik dla rodziców i wychowawców**

Opracowanie ma z jednej strony charakter poradnika metodycznego ukazującego przykłady postępowania wychowawczego w procesie ogólnego rozwoju dzieci z zespołem Downa, a z drugiej podręcznika z wyznaczoną mu funkcją poznawczo-wyjaśniającą i ćwiczeniową. Adresowane jest głównie do rodziców i wychowawców opiekujących się dziećmi, u których rozpoznano zespół Downa. Polecamy go również studentom pedagogiki specjalnej, a także studentom logopedii.

ZAWARTOŚĆ: Apel Twojego Dziecka; Wstęp; Co to jest zespół Downa? (ZD); Po czym można rozpoznać ZD; Dzieci z ZD różnią się między sobą; Co warto jeszcze wiedzieć o ZD?; Potrzeby rozwojowe dziecka — to rzecz

ważna!; Efekty rozwoju dziecka odbiciem jego wychowania; Jak uczyć dziecko oddychania przez nos?; Jak przezwyciężać trudności związane z połykaniem? Jak przygotować dziecko do mówienia? Etapy kształtowania i rozwoju mowy; Program rozwoju i usprawniania mowy; Kształtowanie umiejętności komunikacyjnych; Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku od 4 do 8 lat; Ruch istotą rozwoju człowieka i podstawą preferowanych metod jego usprawniania; Zabawa jako element rozwoju języka i aktywności poznawczej dziecka; Przykłady wybranych zabawek; Metody wspomagania rozwoju dzieci; Jak dziecko poznaje dzięki zabawie siebie i swoje otoczenie? Bibliografia; Aneks

ZAKRES TEMATYCZNY: pedagogika specjalna, logopedia, psychologia, rodzina, wychowanie

format B5, 256 s.



STELLA MÜLLER-MADEJ

Dziewczynka z listy Schindlera

Część I: Oczami dziecka

Część II: Lata powojenne

Ta książka pełna jest pasji, bólu, ale także miłości do bliskich i do innych ocalonych z zagłady. Może posłużyć szerszej refleksji o naturze człowieczeństwa, zła i dobra, a także idei pojednania, dokonującego się na gruncie pełnej prawdy, pełnego zrozumienia ze strony wszystkich, których dotknął holokaust — także nas, spadkobierców pamięci o tragedii.

Jan Pieszcachowicz



Zapis przeżyć dziewczynki, której przyszło dorastać w okrutnych czasach zagłady. Zamożna, zasymilowana rodzina Müllerów z dziesięcioletnią Stellą i czternastoletnim Adamem w 1940 roku przesiedlona została do krakowskiego getta, a później uwięziona w obozie w Płaszowie. Szczęśliwym zrzędzeniem losu Müllerowie znaleźli się na tzw. liście Oskara Schindlera, Niemca w nazistowskim mundurze, wybawcy prawie 1200 Żydów. Część II przedstawia powojenne losy Müllerów; jest także wybiórczą kroniką życia w powojennym Krakowie. Przewijają się postacie takie, jak Tadeusz Kulisiewicz, Roman Polański, Magdalena Samozwaniec, a nawet Wojciech Jaruzelski.

format A5, twarda oprawa, cz. I: 252 s.; cz. II: 262 s.

HENRYKA KRAMARZ

Instytut Historii

Tadeusz Rutowski.**Portret pozytywisty i demokracji galicyjskiego**

Wartość pracy jest niewątpliwa. Leży nie tylko w monograficznym przedstawieniu życia i dzieła wielkiego Polaka, ale w doskonale rozwiniętej warstwie dokumentacyjnej. Autorka posługuje się językiem stylizowanym i nie pozbawionym uroku. Otrzymujemy w efekcie książkę barwną i ciekawą, godną polecenia szero-kiemu kręgowi czytelników.

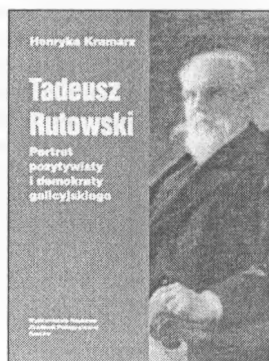
Krzysztof Zamorski, Uniwersytet Jagielloński

Monografia dotycząca postaci wybitnego przedstawiciela demokratów galicyjskich i jego zasług obywatelskich, pisarskich oraz redaktorskich. Oparta została na solidnym materiale źródłowym, współczesnej prasie oraz publicystyce, pamiętnikach, wspomnieniach i wywiadach.

ZAWARTOŚĆ: I. Młodość (1852–1880): Pod wpływami Wiednia; II. Wiek dojrzały (1880–1914): Działalność organicznikowska w Galicji i patronowanie sztuce narodowej; III. Schyłek życia (1914–1918): Wojenna prezydentura we Lwowie; Wykaz źródeł i literatury pomocniczej; Indeks nazwisk.

ZAKRES TEMATYCZNY: historia Polski, biografie, historia kultury

Prace Monograficzne nr 305, format B5, 156 s. + 24 s. il.



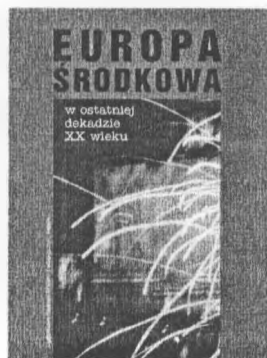
ANDRZEJ ESSEN, ANDRZEJ KASTORY,
MAGDALENA MIKOŁAJCZYK (RED.)
Instytut Historii

Europa Środkowa w ostatniej dekadzie XX wieku

Plon konferencji naukowej zorganizowanej w Krakowie w 1999 roku, poświęconej przemianom, które dokonały się w krajach Europy Środkowej i Południowo-Wschodniej po upadku komunizmu. Wśród autorów artykułów znaleźli się: A. Lipatow, J. Smaga, W. Bonusiak, B. Drwęski, J. Jemnitz, D. Berindei, I. Stawowy-Kawka, J. Pach, J. Valenta, K. Łabędź, E. Stawowy, K. Sobolewska-Mysłik, M. Śliwa, J. Prokop, M. Mikołajczyk, L. Kudła, J. Brynkus, J. Mazurowa, S. Kiselinowski.

ZAWARTOŚĆ: I. Rosja i państwa sukcesyjne ZSRR; II. Transformacja polityczna i gospodarcza w krajach Europy Środkowej i Bałkanów; III. Transformacja ustrojowa w Europie Środkowej; IV. Polskie obrachunki z przeszłością; V. Edukacja historyczna a zmiany polityczne, społeczne i ustrojowe w Europie Środkowej i na Bałkanach w latach 90.

ZAKRES TEMATYCZNY: historia Polski, historia powszechna, edukacja historyczna



JANUSZ WOJTYCZA

Katedra Pedagogiki

Studia i materiały z dziejów przysposobienia wojskowego w Polsce w latach 1918–1926



Autor podejmuje problematykę, która dotąd nie została obszerniej potraktowana przez historiografię zajmującą się armią i obronnością kraju. Omawia m.in. próby koordynacji działalności w dziedzinie przysposobienia obronnego w II Rzeczypospolitej, powstanie i rozwój obozów przysposobienia wojskowego, związki harcerstwa z wojskiem. Książka zawiera też obszerną część źródłową, w której znalazły się wartościowe poznawczo, starannie wybrane z różnych archiwów materiały źródłowe.

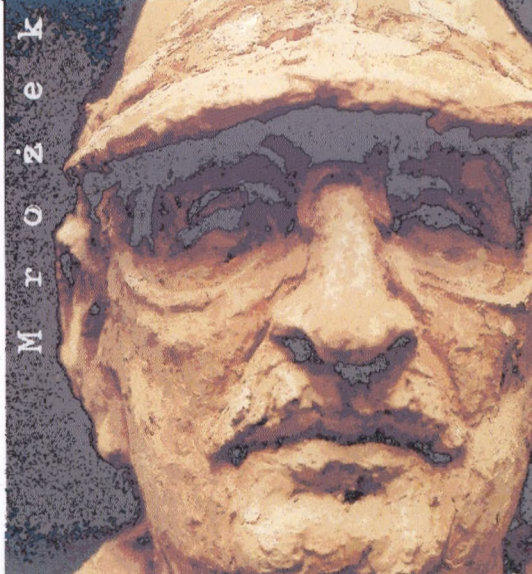
ZAKRES TEMATYCZNY: historia Polski, wojskowość, dokumenty, archiwalia

Prace Monograficzne nr 306, format A5, 216 s.

N o w a k



M r o z e k



K a n t o r



S k r z y n e c k i



o rzeźbie Małgorzaty Olkuskiej
pisze Marek Karwala



PRZEDSIĘBIORSTWO
WIELOBRANŻOWE

SZEROKI ZAKRES USŁUG PROEKOLOGICZNYCH I PORZĄDKOWYCH

- segregacja i odzysk surowców wtórnych
- doradztwo, diagnostyka, wykonawstwo
i utrzymanie sieci kanalizacyjnych
- kompleksowe utrzymanie czystości
oraz rekultywacja terenów przemysłowych
- odbiór i segregacja odpadów komunalnych

30-375 Kraków,
ul. Podgórk Tynieckie 103
tel./fax (012) 267 57 98
0501 327 752