

Pismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie

ISSN 1509 - 6726

konspekt

nr 18

wiosna 2004

Gość Konspektu

profesor **Marek Stachowski**

rektor Akademii Muzycznej w Krakowie

Psychologia-Wychowanie-Dydaktyka

O autyzmie piszą

Francesc Cuxart

Joanna Kossewska

Alina Perzanowska

Esej Romualda Oramusa

Gry, zabawy, zagadki, rytuały

Teatr L'Entr'Acte

Informacje

KONFERENCJE

Polemiki

KSIAŻKI

KONSPEKT W INTERNECIE
www.ap.krakow.pl/konspekt

Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej

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

Poleca

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

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

Do nabycia

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

Na życzenie przysyłamy aktualny katalog

Od redakcji

W numerze, który oddajemy do rąk czytelników, wyraźnie zaznacza się obecność autorów związanych z Katedrą Psychologii naszej uczelni. Problem osób autystycznych przyciągnął uwagę współpracujących z naszym pismem psychologów, którzy poszukują sposobów włączenia chorych na autyzm w życie społeczne. Artykuły, które publikujemy, przeczytają z zainteresowaniem nie tylko ich rodzice i opiekunowie. Równie interesujące okazują się teksty poświęcone nie do końca poznanym, psychologicznym aspektom sztuk czytania i zapamiętywania. Podejmując tę tematykę, dwudziestowieczna psychologia rozszerza naszą antropologiczną i humanistyczną świadomość. Zgodnie z duchem nowoczesności radzi, jak podnieść komfort życia codziennego, stając się nie mniej użyteczną niż techniczne zdobycze cywilizacji...

Gość „Konspektu”, profesor Marek Stachowski, rektor Akademii Muzycznej w Krakowie, wyraża obawę o poziom kształcenia muzycznego. Czy można tę edukację uznać za elitarną i luksusową, skoro w kulturze masowej zainteresowanie muzyką jest tak powszechne?

Z zainteresowaniem śledzimy spory językoznawców o pisownię słowa „internet”, które przedstawia Maciej Malinowski. Współczesna polszczyzna przysparza nam jednak wielu nie tylko ortograficznych kłopotów, o czym przypomina — z lekką ironizując — Maciej Kawka.

Zapraszamy do lektury

Konspekt

numer 18



Pismo Akademii Pedagogicznej
im. Komisji Edukacji Narodowej
<http://www.ap.krakow.pl/konspekt>
30-084 Kraków
ul. Podchorążych 2, pok. 7p
tel. (0-12) 662 61 28
fax: (0-12) 635 88 85
e-mail: konspekt@ap.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 Czubala
(redaktor naczelny)
Iwona Pietrkiewicz

WSPÓŁPRACA
Stanisław Jasionowicz,
Marek Karwala, Piotr Krywak,
Czesław Michalski, Janusz
Morbitzer, Romuald Oramus,
Mirosław Oset,
Barbara Sykulska, Marta Widurska

ZDJĘCIA
Marian Pasternak
Mieczysław Więclawek

WERSJA ONLINE
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: redakcja@wydawnictwoap.pl
<http://www.wydawnictwoap.pl>

SKŁAD
Krzysztof Porosło
PROJEKT OKŁADKI
Małgorzata Wyka

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

5 GOŚĆ KONSPEKTU

Stworzenie miejsca nauczania kultury i sztuki dla dzieci i młodzieży zawsze było w Polsce problemem. Istniejące u nas przedszkola muzyczne, podstawowe i średnie szkoły muzyczne są ukierunkowane profesjonalnie. Nam natomiast chodziło o to, żeby w każdej szkole podstawowej była możliwość nauczania przedmiotu artystycznego, a nie jakichś dziwnych kombinacji plastyki z muzyką
— mówi profesor **Marek Stachowski**, rektor Akademii Muzycznej w Krakowie



10 PSYCHOLOGIA

Próba sformułowania koncepcji człowieka odmiennej zarówno od mechanistycznego obrazu behawiorystów, jak i klinicznego obrazu kreślonego przez psychoanalitików, wyrażona explicite w ostrej, polemicznej formie, była tym wyzwaniem psychologii humanistycznej, które znalazło najszerzy oddźwięk
— pisze **Jerzy Kulczycki**

18

Według najnowszych badań epidemiologicznych coraz więcej dzieci przejawia zaburzenia klasyfikowane w kategoriach szeroko rozumianego autyzmu. Został on naukowo opisany po raz pierwszy w 1943 roku przez Leo Kanner. Dzisiaj, po wielu latach badań, wiedza na temat autyzmu jest rozległa, lecz wciąż niepełna
— o międzynarodowej współpracy na rzecz pomocy chorym z autyzmem piszą **Francesc Cuxart**, **Joanna Kossewska** i **Alina Perzanowska**

40 PSYCHOLOGIA

Problem fascynacji dziełem literackim i jego bohaterem wraz z przypisanym im światem baśniowości, magii i oniryzmu, jest równie stary jak słowo pisane...
– o psychologicznych aspektach czytania
pisze **Dorota Zarębska-Piotrowska**

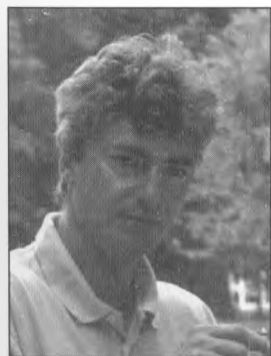
94 DYDAKTYKA

Czasy, w których cały piśmienny naród zgłębiał poezję Mickiewicza, słęczał nad powieściami Orzeszkowej czy Żeromskiego, minęły bezpowrotnie. Literatura wysoka nie jest już literaturą ogółu inteligencji; krąg jej odbiorców zmalał tak, iż stała się elitarna. Masy zaś wyraźnie od niej uciekają. I tylko szkoła powszechna, zawsze wierna tradycji, musi ją – bez większych sukcesów – popularyzować
– twierdzi **Piotr Krywak**



133 MIEJSCA WSPÓLNE

Współczesny badacz kondycji ludzkiej ma w zasięgu ręki i umysłu (ale czy wrażliwości?) pochodzącą z wielu obszarów Nauki i Tradycji ogromną wiedzę, która mogłaby pozwolić na stworzenie spójnej wizji pełniejszego – bo bardziej świadomego siebie – człowieka XXI i XXII wieku
– czy powstanie nowej antropologii jest prawdopodobne,
pyta **Stanisław Jasionowicz**



KONSPEKT W INTERNECIE

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

- 13 Marta Widurska JUBILEUSZ PROFESORA STANISŁAW BURKOTA
- 14 O PRACACH SENATU AP pisze Iwona Tomasik
- 18 Joanna Kossewska POMOC RODZINIE Z DZIECKIEM AUTYSTYCZNYM. E-LEARNING DLA RODZICÓW I WYCHOWAWCÓW
- 22 Francisc Cuxart AUTYZM – POMIĘDZY PRAKTYKĄ KLINICZNĄ A TEORIĄ
- 26 Joanna Kossewska, Alina Perzanowska DZIECI STAJĄ SIĘ DOROSŁE – FARMY DLA OSÓB Z AUTYZMEM
- 31 Leszek Wrona KATEDRA PSYCHOLOGII – POZNAJCIĘ NAS BLIŻEJ
- 32 Teresa Samek ABYŚMY TYLKO ZDROWI BYLI!
- 35 Beata Gorycka CO ROBIĆ, ABY RODZENSTWO DORASTAŁO BEZ RYWALIZACJI
- 38 Ewa Malczak MŁODZIEŻ WOBEC WARTOŚCI
- 44 Maria Kliś PROCES ROZUMIENIA TEKSTU W BADANIACH PSYCHOLOGICZNYCH
- 49 Janusz Morbitzer ŚWIAT WARTOŚCI W INTERNECIE
- 54 Odeszli – STANISŁAW WRÓBEL, BARBARA JANINA ORŁOWSKA
- 58 Maria Teresa Lizisowa KRAKÓW–GRODNO. JĘZYKI I KULTURA WIELKIEGO KSIĘSTWA LITEWSKIEGO
- 59 Dorota Mach HENRYK SIENKIEWICZ – POLAK I EUROPEJCZYK
- 60 Wanda Matras KRAKÓW–ŁWÓW I BIBLIOLOGIA
- 63 Krzysztof Wiatr O KSZTAŁCENIU JĘZYKOWYM
- 65 Bożena Pietrzyk, Ryszard Ślęczka PROFESOR CZESŁAW MAJOREK. W SŁUŻBIE SZKOŁY I NAUKI
- 67 Barbara Sykulska GAŁCZYŃSKI WCIĄŻ ŻYWI
- 70 Józef Kuźma, Janusz Morbitzer EDUKACJA – SZKOŁA – NAUCZYCIELE. PROMOWANIE ROZWOJU DZIECKA
- 72 Janusz Wojtyca 30 LAT KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI PRZYSPOSOBIENIA OBRONNEGO W NASZEJ UCZELNI
- 76 Janusz Wojtyca WSPOMNIENIE O WŁADYSŁAWIE CHOMIE (1902–1976)
- 78 Łukasz Techmański UROCZYSTOŚĆ W PALACU BISKUPIM
- 79 Ewa Piotrowska, Renata Zajac NOWOCZESNOŚĆ W BIBLIOTECE GŁÓWNEJ
- 82 Joanna Kawalec, Krystyna Laszkiewicz POCZĄTKI I ROZWÓJ BIBLIOTEKI WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
- 83 Anna Rozmus TECHNIKI ZAPAMIĘTYWANIA DLA DZIECI W WIEKU SZKOLNYM
- 85 Leszek Wrona ARCHIWUM X
- 87 Anna Suchon KSZTAŁCENIE KADRY PEDAGOGICZNEJ DLA SZKÓŁ SPECJALNYCH W NIEMCZECH
- 89 Anna Przybysz KSZTAŁCENIE W UNII EUROPEJSKIEJ. OPINIE STUDENTÓW PEDAGOGIKI
- 93 Magdalena Bałda TERAPIA PRZEZ SZTUKĘ
- 97 Maria Tomaszewska MUZYKA W NAUCZANIU ZINTEGROWANYM
- 98 Katarzyna Pławicka OCALIĆ CZYTANIE
- 100 Ewa Malczak „ZA ZASŁONĄ DYMNA”
- 104 Maciej Kawka DYSKURS AKADEMICKI
- 106 Kazimierz Karolczak MOJA AMERYKA (2)
- 110 O SPORCIE pisze Czesław Michalski
- 112 Bożena Kucała ORWELL JAKO ESEISTA
- 114 Janusz Morbitzer STRASZENIE INTERNETEM
- 117 Maciej Malinowski (Oj) CZYSTY JĘZYK
- 118 Marek Karwala GRAZYNA BRYLEWSKA – W PRZESTRZENI PRAWDY
- 121 WIERSZE Beaty Kurek, Grzegorza Fabina i Eweliny Sączko
- 123 Romuald Oramus GRY, ZABAWY, ZAGADKI, RYTUAŁY
- 128 Marzena Zajac „MY I ONI”
- 129 Marek Karwala SZTUKA PONAD GRANICAMI
- 130 Janina Błońska L'ENTR'ACTE
- 136 Barbara Antczak POMIĘDZY SWOBODĄ A OGRANICZENIEM CZYLI RAZ JESZCZE O WYBORZE PODRĘCZNIKA SZKOLNEGO
- 139 Monika Krajewska ACTA LEMIANA
- 142 Czesław Banach O SZKOLNYCH RELACJACH INTERPERSONALNYCH I... PRZEZWISKACH NAUCZYCIELI
- 143 Anna Sikora ROMANSE POPULARNE KOŃCA XX WIEKU
- 145 Maria Pidlypczak-Majerowicz Z DZIEJÓW BIBLIOTEK ZAKONNYCH
- 146 Eugeniusz Wilk KSIĄŻKA O EDUKACJI MEDIALNEJ
- 147 Sabina Kwiecień PRASA DAWNA I NIE TYLKO
- 149 NOWOŚCI WYDAWNICTWA NAUKOWEGO PRZEDSTAWIA Jolanta Grzegorzek

O edukacji artystycznej

Rozmowa z profesorem Markiem Stachowskim, rektorem Akademii Muzycznej w Krakowie

Nauka w akademii muzycznej nadal daje absolwentom wysokie kwalifikacje, choć obawiam się spadku poziomu kształcenia ze względu na dążenie do obniżenia kosztu studiów. Polscy młodzi muzycy potrafią przeciwstawiać się modzie i tradycji
— mówi profesor Marek Stachowski

Adam Korzeniowski:

Spoleczność akademicka krakowskiej Akademii Muzycznej po raz kolejny powierzyła Panu funkcję rektora. Jakie nowe zadania stoją przed uczelnią artystyczną w perspektywie integracji z Unią Europejską?

Marek Stachowski:

— Unia to duże wyzwanie, przystąpienie do niej oznacza zmianę sposobu myślenia i konieczność dostosowania się do nieznanych nam dotąd reguł. Większość rektorów polskich szkół wyższych, nie tylko artystycznych, uważa, iż naszym najważniejszym zadaniem jest pogodzenie — bardzo mocno to podkreślam — nowych wymogów biurokratycznych z utrzymaniem wysokiego poziomu kształcenia. Wydaje się, że odmienne modele edukacji, które spotykamy w krajach Unii, uwzględniając obowiązujące w niej prawo, pomijają troskę o umiejętności absolwentów. Tymczasem my właśnie na nie kładliśmy zawsze nacisk i dlatego wielu naszych uczniów doskonale radzi sobie za granicą. Politycy Unii zwracają nam jednak uwagę na to, że troszcząc się o jakość, zapomnieliśmy o nadmiernych kosztach studiów. A przecież z wysokiego poziomu kształcenia absolutnie nie chcemy zrezygnować. Konieczność obniżenia kosztów edukacji stanowi zatem dla nas poważny problem. Obecnie zajmujemy się także wprowadzeniem systemu punktów ECTS i kształcenia dwustopniowego. Prędzej czy

później, dwustopniowy model studiów stanie się bowiem koniecznością.

Wydaje się, że istnieją istotne różnice pomiędzy poszczególnymi specjalnościami i nie można określić ogólnie okresu trwania studiów licencjackich i magisterskich...

— Nigdzie nie powiedziano, że studia dwustopniowe muszą dzielić się na okresy: trzy lata plus dwa. W państwach bogatych są uczelnie, w których czas nauki wynosi sześć lat. Pierwszy etap obejmuje cztery, drugi — dwa lata. Rozważa się także inny wariant: cztery lata na uzyskanie gruntownego wykształcenia, potem roczna specjalizacja. Można też rozważyć koncepcję nowej formy studiów podyplomowych połączonych z doktoranckimi.

Uczestniczy Pan w pracach wielu instytucji. Jedną z nich jest Stowarzyszenie Bałtyckich Akademii Muzycznych, czym się ona zajmuje?

— Association of Baltic Academies of Music powstało kilkanaście lat temu z inicjatywy Wilfrieda Jochimsa, ówczesnego prorektora Akademii Muzycznej w Kolonii oraz wieloletniego rektora wileńskiej Akademii Muzycznej Juozasa Antanavičiusa. Zrzesza muzyczne szkoły wyższe państw bałtyckich. Choć to organizacja nieliczna, działa sprawnie, w przeciwieństwie do Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhoch-

Marek Stachowski, ur. w 1936 w Piekarach Śląskich, studiował kompozycję pod kierunkiem Krzysztofa Pendereckiego oraz teorię muzyki w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej w Krakowie. Jest laureatem wielu konkursów kompozytorskich, m.in. Międzynarodowego Konkursu Fundacji „Gaudeamus” (1968), Konkursu Im. A. Malawskiego (1968, I nagroda), Międzynarodowego Konkursu „Komitetu Solidarności” w Skopje (1969), Konkursu Im. K. Szymanowskiego (1974, I nagroda). Kilka z jego utworów wyróżniono na Międzynarodowej Trybunie Kompozytorów w Paryżu, wielokrotnie otrzymywał także inne znaczące wyróżnienia — Nagrodę Miasta Krakowa, Nagrodę Ministra Kultury i Sztuki czy Nagrodę Fundacji Alfreda Jurzykowskiego w Nowym Jorku. Wykładał w Akademii Muzycznej w Krakowie oraz na Uniwersytecie Jagiellońskim, a także na Uniwersytecie Yale, na letnich kursach w Durham; prowadził również seminaria podczas Gaudeamus Music Week oraz kursy kompozytorskie w Rubin Academy of Music and Dance w Jerozolimie. Autor kompozycji: m.in. *Pięć zmysłów i róża* na mezzosopran, flet, ksylofimbę, puzon i harfę do wiersza T. Kubiaka (1964), *Musica per quartetto d'archi* (1965), *Musica con una battuta del tam-tam* (1966), *Neusis II* na chór mieszany, zespół soliistów, perkusję, wiolonczelę i kontrabasy (1968), *Chant de l'espoir* na głos recytujący, baryton, chór mieszany, chór chłopięcy i orkiestrę symfoniczną do tekstów P. Eluarda (1969), *Audition* na flet, wiolonczelę i fortepian (1970), *Irisation* na orkiestrę (1970), *Extensions* na fortepian (1971), *II Kwartet smyczkowy* (1972), *Musique solennelle* na orkiestrę (1973), *Śpiewy thakuryjskie* na chór mieszany i orkiestrę do słów R. Tagore (1974), *Poeme sonore* na orkiestrę (1976), *Płaki* na sopran i 4 instrumenty do tekstów poetów polskich (1976), *Divertimento* na kameralną orkiestrę smyczkową (1978), *Quartetto da ingresso* na kwartet smyczkowy (1980), *Chorela* na orkiestrę symfoniczną (1980), *Amoretti* na tenor, lutnię i gambę (1981), *Pezzo grazioso* na kwintet dęty (1982), *Capriccio* na orkiestrę (1983), *Madrigalli dell'estate* na głos i trio smyczkowe (1984), *Ody safickie* na mezzosopran i orkiestrę symfoniczną (1985), *Musique en quatre scènes* na kwintet klarnetowy (1987), *Jubilatio Deo* na chór mieszany i organy (19787), *Chamber Concert* (1989), *Z księgi nocy* na orkiestrę symfoniczną (1990), *Sonata per archi* (1991).

schulen — molocha, w którym mówi się o wielu sprawach, ale efekty dysput są niewielkie. ABAM działa na rzecz ludzi młodych, skupia się na organizowaniu koncertów studenckich, a także bezpłatnych kursów dla młodzieży. Chodzi o to, by studenci z różnych państw członkowskich mogli dokształcać się za granicą, ponosząc jedynie koszty przyjazdu. Niemcy fundowały nawet początkowo stypendia dla studentów ze Wschodniej Europy, co ułatwiało studia u wielu fantastycznych pedagogów. Sam prowadziłem taki kurs w Rostocku.

Jest Pan przede wszystkim kompozytorem, jakie były początki Pańskiej drogi muzycznej...

— Pochodzę ze Śląska, gdzie tradycją rodzinną jest rodzinne muzykowanie. Wszyscy moi krewni byli muzykami amatorami. Wcześniej rozpocząłem naukę u miejscowego organisty, a rodzina, która zauważyła moje zdolności, coraz częściej zapraszała mnie do wspólnego muzykowania. Grywaliśmy różne utwory, opracowane na fortepian, skrzypce i wiolonczelę. W ten sposób poznałem sporo muzyki kameralnej, m.in. Franciszka Schuberta i Karola Marii Webera. Potem przenieśliśmy się do Krakowa, gdzie — w szkole podstawowej — trafiłem do klasy ojca Haliny Czerny-Stefańskiej, profesora Stanisława Czernego. Po dwóch latach byłem już w szkole średniej, potem przyszła kolej na PWSM...

W jakim stopniu Krzysztof Penderecki, który był Pana profesorem, ukształtował Pana jako kompozytora?

— Po nagrodach w 1959 r. przed Krzysztofem Pendereckim otworzyły się nowe możliwości. Był na stypendium we Włoszech, poznał Luigię Nono, uczestniczył w festiwalach w Darmstadt i Donaueschingen. Moje studia zaczęły się później, perypetie życiowe zmusiły mnie do tego, żeby zarabiać; akompaniowałem wielu wielkim osobistościom operowego i operetkowego świata na akademiach, grałem również jazz, m.in. z Januszem Muniakiem. W końcu jednak uświadomiłem sobie, że tak dłużej nie można i zdałem do PWSM po raz drugi. Często

wracam myślami do tego pierwszego egzaminu, który zdałem świetnie, egzaminowali mnie wtedy profesorowie Maria Dziewulska i Stanisław Wiechowicz. Wtedy nie wiedziałem u kogo chcę studiować, Artur Malawski był już ciężko chory, Wiechowicz dla mnie – przy wszystkich jego zaletach – nie był wymarzonym mentorem. Penderecki traktował mnie jak partnera, jestem tylko trzy lata młodszy od niego, uważał mnie za uformowanego, jeśli chodzi o poglądy estetyczne, człowieka. Być może miała na to jakiś wpływ moja wielka przyjaźń ze Stanisławem Radwanem, bliskim przyjacielem Pendereckiego. Nie musiałem się uczyć estetyki i filozofii nowoczesnej muzyki. Penderecki przyjeżdżał ze świata i przynosił partytury, nagrania... a dyskusje trwały bez końca. Jego zajęcia były partnerskimi rozmowami o przyszłości muzyki. Pod jego kierunkiem studiowałem harmonię w kompozycjach Prokofiewa, Messiaena, Debussy'ego czy Schönberga oraz cały barokowy kontrapunkt. Razem napisaliśmy operę dla dzieci, która była wielokrotnie wystawiana. Do dziś mam wspaniałe wspomnienia z czasów studiów u Krzysztofa Pendereckiego.

Jak określiłby Pan swój styl muzyczny?

— Teoretycy mówią, że jestem romantykiem, choć w młodości byłem zwolennikiem ostrej awangardy, bliska mi była aleatoryka, technika sonorystyczna, cała drapieżna estetyka postwebernowska. Wszystko to można znaleźć w moich wczesnych kompozycjach z 1968 roku. Penderecki wszczepił mi kult formy, ja sam zawsze chciałem ułożyć na nowo harmonikę,



melikę, ekspresję... Dlatego muzykolodzy – jakby łącząc te dwie inklinacje – romantyzowania i ścisłego formowania – mówili, że moja estetyka, to estetyka eleganckiej muzyki. Małgorzata Janicka-Słysz mówi, że „jest to muzyka gładka, ale z pieprzykiem”.

Pana utwory przeznaczone są do wykonania przez orkiestry smyczkowe, kwartety i tria...

— Nie mam szczególnych upodobań, piszę na zamówienia konkretnych zespołów. To ich zainteresowanie sprawia, że w danym czasie powstaje tak wiele muzyki, np. na instrumenty smyczkowe. Jako młody człowiek próbowałem wszystkich mediów wykonawczych. Moje fascynacje brzmieniem wielkiej orkiestry przejawiały się w takich utworach jak: *Poeme sonore* (1975) czy *Irisation* (1970). Kiedy

pojawiła się Polska Orkiestra Kameralna Jerzego Maksymiuka, pisałem dla niej; potem dla orkiestry smyczkowej Wiesława Kwaśnego, Wojciecha Czepiela czy Capelli Cracoviensis. To ich zainteresowanie decydowało o kierunkach mojej twórczości. Podobnie było z kwartetami, które pisałem dla Kwartetu Wilanowskiego, Varsovii, Kwartetu Śląskiego.

Pańskie Madrigalli dell'estate, Ody safickie, Neusis II to kompozycje wokально-instrumentalne. Skąd takie poszukiwania?

— Kluczem do tej twórczości jest moja fascynacja literaturą, zwłaszcza poezją. Urzekł mnie kiedyś poemat *Ptaki* Tadeusza Hołuj, z którego wzięłem kilka fragmentów. I tak powstało pierwsze ogniwo cyklu wokálního *Ptaki*. Później uzupełniłem je wierszami innych poetów, wszystkich na „h”: Jerzego Harasymowicza, Pawła Hertza oraz Zbigniewa Herberta. W poezji każdego z nich znalazłem wiersze zawierające tę samą metaforę ptaka-wolności. *Ody Safony* i *Madrigalli dell'estate* Gabriela D'Annunzia stały się dla mnie także źródłem inspiracji. Gdy profesor Adam Rieger zapytał: „Dlaczego piszesz do słów tego faszysty?”, pokazałem mu jego młodzieńcze sonety. Przyznał mi rację: „To piękne wiersze”. I tak powstały *Madrygaly lata*.

Czy myślał Pan także o pisaniu muzyki dla chóru?

— Dla profesor Bronisławy Wietrznej, która prowadzi Chór Polskiego Radia w Krakowie, napisałem utwór *Jubilate Deo*. Jako młody człowiek napisałem też operę. Pewien mało znany poeta, którego losów nie znam, zgłosił się do konkursu na zaangażowaną politycznie pieśń wokálną i chóralną. Namówił mnie do współpracy; tak powstały dwa moim zdaniem udane utwory wokalne, napisane w technice niekoniecznie zaawansowanej awangardy, ale niestroniącej od akordyki i faktury nowszej. Może kiedyś do nich wrócę, jeśli znajdę odpowiednie teksty.

Często powtarza się pytanie, co można jeszcze skomponować w dwunastodźwiękowej skali chromatycznej?

— Czy muzyka stoi przed koniecznością rozszerzenia się? Próbowano już to robić, wykorzystując choćby mikrointerwałikę w instrumentach akustycznych. Nie udało się. Nie sądzę, by nasze słyszenie, percepcja, fizjologia słyszenia mogły to przyjąć. Natomiast widzę taką szansę przed muzyką elektroniczną. Moje doświadczenia — droga od sprzeciwu wobec tradycji do awangardy — wskazują na to, że nie uda się uciec od naturalnego systemu dźwiękowego wywiedzionego z alikwotów natury. Niegdyś miałem na ten temat inne zdanie... Powinniśmy zatem szukać nowych sposobów organizacji dźwięków. W ciągu ostatnich trzydziestu lat kilku kompozytorów udowodniło, że to możliwe. Myślę o Beli Bartóku, Olivierze Messiaenie, ale i o dodekafonii, która też coś nowego zaproponowała. Tradycyjny materiał dźwiękowy z pewnością kiedyś się wyczerpie, niemniej od wyczerpania możliwości wciąż jesteśmy daleko.

Pewne struktury będą się po prostu powtarzać...

— One i tak się powtarzają. Np. akord — tak zwany układ tercjowy — pełnił w różnych epokach (od modalnej muzyki średniowiecza poprzez kolejne style) zmienne funkcje. Ograniczając się do spostrzeżenia, że ilość kolorów jest ograniczona, można zapewne prorokować nieunikniony kres malarstwa. Jeśli jednak zauważymy, że barwy mają liczne odcienie, a warianty ich połączeń są niezliczone, nasze przewidywania nie będą już tak oczywiste. Podobnie jest z muzyką. Inaczej brzmi C-dur na fortepianie, inaczej w orkiestrze, a jeszcze inaczej w grupie instrumentów dętych. A to oznacza, że wszystkich możliwości wciąż nie wyczerpano.

Wielekroć bywał Pan jurorem w konkursach kompozytorskich. Jak młodzi polscy kompozytorzy prezentują się na tle zagranicznych kolegów?

— Nauka w akademii muzycznej nadal daje absolwentom wysokie kwalifikacje, choć obawiam się spadku poziomu kształcenia ze względu na dążenie do obniżenia kosztu studiów. Polscy młodzi muzycy potrafią przeciwstawiać się zarówno modzie, jak

i tradycji. Wciąż mają szansę na sukces. Podobnie dzieje się na Litwie, Łotwie, w Estonii i Białorusi. Tamtejsza młodzież nadal ma świeże pomysły, w odróżnieniu od Niemców, Francuzów czy Włochów, którzy nadmierną wagę przywiązują do niezmiennych, wyuczonych kanonów estetycznych. Tradycji na pewno nie można lekceważyć, dla mnie jednak system dwunastotonowy i serializm stały się zbyt mało pojemne. Kompozytorzy niemieccy dopiero teraz pojęli, że wierność tradycji i uleganie wpływom mody czynią talent zbędnym, a jednocześnie uczą tworzenia muzyki jako czynności wykonywanej niemal mechanicznie. Nam udało się tego błędu w dydaktyce kompozycji uniknąć. Być może posunęliśmy się zbyt daleko, co naraziło nas na krytykę autorytetów reprezentujących starsze pokolenie: Henryka Mikołaja Góreckiego, Wojciecha Kilara czy Krzysztofa Pendereckiego, ale nie nauczyliśmy nikogo schematyzmu. Właśnie dlatego nasi młodzi twórcy mogą śmiało konkurować z kompozytorami zagranicznymi.

Od wielu lat jest Pan znanym i cenionym pedagogiem. Czy trudno jest uczyć kompozycji?

— Trudno, zwłaszcza dzisiaj. Kiedyś panował schemat: wykładano jakiś system, potem trzeba było układać dźwięki według pewnego schematu, a rezultat estetyczny bywał różny: mógł być znakomity, ale też i deprymujący. Sam traktuję kompozycję jako powołanie i powinność otwierania przed młodymi nowych horyzontów. Trzeba im pokazać, co zostało zrobione, gdzie teraz jesteśmy i jakie mamy perspektywy, sam wybór należy do kompozytora. Ta wiedza to dobry punkt wyjścia do twórczej pracy,

choć twórczy imperatyw, to co każe człowiekowi tworzyć, nie jest przecież do nauczania. Można natomiast dać dobry warsztat, jest on bowiem niezwykle ważnym elementem każdej pracy artystycznej.

Jako jeden z niewielu kompozytorów dawał Pan wielokrotnie dowody wielkiego zainteresowania zagadnieniami pedagogiki muzycznej. Co myśli Pan o wprowadzeniu do naszej szkoły przedmiotu sztuka?

— Stworzenie miejsca nauczania kultury i sztuki dla dzieci i młodzieży zawsze było w Polsce problemem. Istniejące u nas przedszkola muzyczne, podstawowe i średnie szkoły muzyczne są ukierunkowane profesjonalnie. Nam natomiast chodziło o to, żeby w każdej szkole podstawowej była możliwość nauczania przedmiotu artystycznego, a nie jakichś dziwnych kombinacji plastyki z muzyką. Na przykład w USA publiczne środki nie są przekazywane na profesjonalną podstawową czy średnią szkołę muzyczną, ale na potrzeby kształcenia ogólnego. Doksztalcać można się prywatnie, ale w szkołach podstawowych, jeśli tylko dzieci wykażą zainteresowanie, organizuje się zajęcia dodatkowe. W Polsce szkołę ciągle się reformuje, ale z coraz gorszym skutkiem. A przecież to kwestia narodowej tożsamości — szansy, jaką dla młodych jest wykształcenie. Kompozytor zależy od wykonawcy, wykonawca od tego, kto go uczył i od słuchacza z określonymi potrzebami estetycznymi. Użyłem tu wielkich słów, ale jestem głęboko przekonany, że są one konieczne.

Serdecznie dziękuję za rozmowę.

Rozmawiał Adam Korzeniowski

Wyzwania psychologii humanistycznej

Immanuel Kant wyróżniał cztery zasadnicze pytania, na które stara się odpowiedzieć filozofia: Co mogę wiedzieć? Co mam czynić? Na co mogę mieć nadzieję? I najważniejsze z nich — czym jest człowiek?

W wieku XX nie tylko filozofia, ale także nauki szczegółowe, a wśród nich psychologia, podejmują próbę odpowiedzi na te pytania. Dwa najbardziej wpływowe kierunki psychologiczne początku XX wieku, behawioryzm i psychoanaliza, wypracowały własną koncepcję człowieka.

Behawioryści postrzegają człowieka jako istotę, której zachowanie w decydującej mierze zdeterminowane jest przez środowisko. Twierdząc, że zachowanie wyznaczone jest przez system nagród i kar, proponują swoistą inżynierię behawiorystyczną, za pomocą której — jak sądzą — można dowolnie manipulować ludzkim zachowaniem. Świadomość jako jeden z najważniejszych problemów nowożytnej filozofii, psychologii i psychiatrii nie interesuje behawiorystów, gdyż według nich nie ma realnego wpływu na ludzkie zachowanie. Do wyróżników strategii badawczej behawioryzmu należy m.in. redukcjonizm, wyrażający się w ujmowaniu człowieka poprzez analogię z bytami niższymi, takimi jak zwierzęta czy maszyny oraz tendencja sprowadzająca zjawiska psychiczne do fizjologicznych.

Współczesny behawioryzm osiągnął punkt kulminacyjny w opracowanej przez Burrhusa F. Skinnera scjentystycznej utopii, w koncepcji społeczeństwa racjonalnie urządzonego, zapewniającego dostatek i bezpieczeństwo, eliminującego kary jako środek kontroli zachowania.

Wychowanie proponowane przez Skinnera ma mieć charakter permanentny i instrumentalny. Zadaniem tym obarczył przede wszystkim specjalistów (psychologów, opiekunów, wychowawców, nauczycieli), natomiast rola rodziców została wyraźnie pomniejszona. Celem wychowania jest kształcenie

umiejętności przydatnych do życia i działania w społeczeństwie. Zminimalizowano rolę historii i treści światopoglądowo-filozoficznych, uznając, że najistotniejszą sprawą jest wyrabianie odpowiednich sposobów zachowania, a nie kształtowanie osobowości czy charakteru.

Utopia Skinnera zawiera szereg nowych i ciekawych pomysłów, których realizacja mogłaby służyć dobru ludzi, ale u ich podłoża leży nader dyskusyjna koncepcja człowieka jako istoty reaktywnej, dającej się dowolnie kształtować. W swych późnych tekstach autor teorii dopuszcza nawet możliwość zmiany zachowania poprzez neurochirurgiczne interwencje w mózgu.

Skinnerowska utopia społeczna, mimo szlachetnych celów, posiada wiele cech społeczeństwa monopolistycznego i totalitarnego. Jednostka staje się w niej elementem biernym, poddawany manipulacjom, realizującym narzucone przez innych programy. Życie wewnętrzne, sumienie i spontaniczna aktywność są marginalizowane lub pomijane. Behawiorystyczna wizja jednostki i społeczeństwa staje w wyraźnej opozycji do współczesnych ustrojów demokratycznych z ich tendencjami do poszerzania swobód jednostki, do respektowania podmiotowości.

Z kolei według zwolenników psychoanalizy, postępowaniem człowieka rządzą potężne siły dynamiczne: popędy, potrzeby i dążenia, które zwykle są nieświadome. Wyolbrzymienie roli czynników motywacyjno-emocjonalnych wiąże się z niedocenianiem roli procesów poznawczych. Obraz człowieka kreślony przez psychoanalizę wywodzi się z praktyki klinicznej i kładzie nacisk na słabe, patologiczne strony człowieka.

Obydwie te koncepcje nie zadowolają psychologów humanistycznych, którzy odwołując się do odmiennych podstaw filozoficznych, zaproponowali nową koncepcję człowieka oraz związane z nią formy terapii i kształtowania osobowości. W odróżnieniu od behawioryzmu, opierającego się na filozofii (neo)pozytywistycznej i pragmatyzmie, czy psychoanalizy, której korzenie widziano w myśli Arthura Schopenhauera – psychologowie humanistyczni podstawą filozoficzną czynią egzystencjalizm, personalizm i fenomenologię. Również pod względem metodologii zajmują stanowisko odmienne niż behawioryści lub psychoanalizy. Ci pierwsi, zgodnie z ogólną koncepcją człowieka i nauki, preferują techniki eksperymentalne (eksperyment laboratoryjny), drudzy zaś wypracowali szereg skomplikowanych technik, pozwalających dotrzeć do sfery nieświadomości. Psychologowie humanistyczni największą wagę przywiązują do badania aktualnego doświadczenia, stosując w tym celu różne odmiany opisu fenomenologicznego.

Zarówno behawioryzm jak i psychoanaliza mają jednak wspólną cechę – okazują się dwoma wersjami mechanistycznego determinizmu. Według behawiorystów zachowanie człowieka wyznaczone jest przez środowisko, według psychoanalityków przez czynniki wewnętrzne, takie jak popędy, potrzeby, instynkty. W obu przypadkach nie ma miejsca na podmiotową aktywność jednostki. Psychologowie humanistyczni sądzą natomiast, że podstawą stosunków międzyludzkich jest komunikacja i na niej, zwłaszcza na relacji: nadawca – komunikat – odbiorca, powinny skupić się badania psychologiczne. Przyjęto, że zachowanie człowieka zależy od obrazu rzeczywistości i jego poznania, zwrócono też uwagę na rolę empatii – emocjonalnego kanału komunikacji.

Podstawową właściwością człowieka jest rozwój, wyznaczony głównie czynnikami wewnętrznymi. Głównym celem ludzkiej aktywności jest dążenie do samorealizacji, która może przejawiać się w rozmaity sposób (twórczość, miłość, altruizm). Z natury swej człowiek jest istotą dobrą i twórczą, lecz właściwości te nie zawsze są realizowane, co wy-

nika z niewłaściwych warunków społecznych, wadliwego systemu wychowawczego, indoktrynacji itp. Ujawnienie i aktualizowanie wewnętrznych możliwości (samorealizacja) ma dla człowieka większe znaczenie, aniżeli zaspokojenie popędów.

Istotnym składnikiem psychologii humanistycznej jest teoria potrzeb rozwinięta przez Abrahama H. Masłowa. Mechanizmem sterującym ludzkimi zachowaniami są według niego potrzeby, pojmowane jako brak czegoś, wywołujący jednocześnie dążenie do zaspokojenia tego braku. Potrzeby tworzą układ hierarchiczny („piramida” Masłowa), z którego wynika, że zaspokojenie potrzeb niższych jest warunkiem zaspokojenia potrzeb wyższych. „Piramida” składa się z pięciu kategorii: u jej podstaw leżą potrzeby fizjologiczne, następnie potrzeba bezpieczeństwa, potrzeba przynależności i miłości, godności i szacunku i – na szczycie piramidy – potrzeba samoaktualizacji.

Z czasem Masłow wzbogacił swą teorię podziałem na potrzeby typu D (*deficiency*) oraz potrzeby typu B (*being*). Pierwsze służą uzupełnianiu naturalnych braków powstających w wyniku działalności człowieka, drugie zaś jego rozwojowi i doskonaleniu. Zaspokojenie potrzeb D prowadzi do redukcji napięcia motywacyjnego, niezaspokojenie do schorzeń. Zaspokojenie potrzeb B, zwanych też przez Masłowa „metapotrzebami”, wzbogaca osobowość, ale bywa źródłem wzrostu napięcia. Niezaspokojenie potrzeb B prowadzi natomiast do „metachorób” (depresja, nerwice egzystencjalne), bądź do „metapatologii” (apatia, alienacja, cynizm).

Odmienność potrzeb D i B szczególnie wyraźnie rysuje się w odniesieniu do miłości. Masłow przeciwstawia miłość typu D (*deficiency love*) – miłości typu B (*love for Being*). Pierwsza jest po prostu jedną z potrzeb, obok potrzeby jedzenia, bezpieczeństwa i innych. Jest to miłość oparta raczej na braniu niż dawaniu, egoistyczna, niepozbawiona pewnej dozy niepokoju. Miłość typu B jest miłością do bytu innej osoby, dlatego umożliwia najpełniejszą i najgłębszą percepcję człowieka, pozwala na dostrzeżenie w nim tych wartości, które pozostają niedostrzegalne dla innych. Osoby, które łączy miłość typu B, są

bardziej samodzielne i bezinteresowne, mniej zazdrosne, cieszą się sukcesami partnera. Doświadczenie tego typu miłości przypomina doświadczenie estetyczne lub mistyczne, dając głębokie i rozległe skutki psychologiczno-terapeutyczne, gdyż uczuciem dominującym w przeżywaniu tej miłości jest radość. Zdaniem Masłowa idealny związek między ludźmi nie jest możliwy bez miłości typu B, okazuje się bowiem korzystniejsza nie tylko dla rozwoju podmiotu, ale staje się także podstawowym czynnikiem samoaktualizacji partnera.

W oparciu o nową koncepcję natury ludzkiej psychologowie humanistyczni rozwijają własne formy terapii, obejmującej nie tylko pomoc w zaburzeniach psychicznych, ale i pracę z ludźmi zdrowymi w celu umożliwienia im pełnego rozwoju. Zmianie uległa zarówno sama forma terapii, jak i rola terapeuty. Wychodząc poza tradycyjne formy terapii indywidualnej, psychologowie humanistyczni chętnie stosują terapię grupową, przybierającą formy ćwiczeń i treningów. Terapeuta rezygnuje z dominującej roli oraz z narzucania pacjentowi (klientowi) swej woli i interpretacji – staje się bardziej organizatorem i dyskretnym doradcą pomagającym uczestnikom grupy osiągnąć pełną wymianę myśli i swobodę w komunikowaniu się.

Istotną rolę przypisuje się w terapii sposobowi spostrzegania rzeczywistości, a także percepcji i ocenie samego siebie. Zniekształcony obraz własnej osoby prowadzi do błędnego spostrzegania innych i niewłaściwego działania. Zadanie terapeuty polega na skorygowaniu tego wadliwego obrazu i kształtowaniu go w kierunku zgodności z rzeczywistością.

Próba sformułowania koncepcji człowieka odmienną zarówno od mechanistycznego obrazu behawiorystów, jak i klinicznego obrazu kreślonego przez psychoanalitików, wyrażona *explicite* w ostrej, polemicznej formie, była tym wyzwaniem psychologii humanistycznej, które znalazło najszerzy odzew, zwłaszcza wśród nieprofesjonalnych kręgów zainteresowanych psychologią i jej zastosowaniami. Reakcje wśród samych psychologów były

zróżnicowane. Doceniono próby ukazania nowych obszarów badawczych dla psychologii, nowe formy terapii, odmienność spojrzenia na naturę ludzką, wytykając jednocześnie szereg słabości metodologicznych i teoretycznych, takich jak postulatywny charakter wielu twierdzeń (zamiast opisowego), przecenianie wiedzy potocznej, nadużywanie źródeł literackich i sztuki jako materiału uzasadniającego twierdzenia, przy zaniedbaniu sprawdzonych metod empirycznych.

Rzeczony rozwój psychologii naukowej przedstawia się zazwyczaj, wymieniając jej główne kierunki: behawioryzm, psychoanalizę, psychologię poznawczą, psychologię humanistyczną. Pojawił się także nowy, systematyczno-historyczny podział, odnoszący się do przeciwstawnych sobie poglądów uprawiania psychologii. Tak zwana *soft psychology*, wychodząc od dynamicznej różnorodności ludzkiej osobowości, stara się wiernie opisać rzeczywistość ludzką taką, jaka jest nam dana w bezpośrednim doświadczeniu; dąży do wskazania jednostce dróg osiągnięcia dobrobytu i rozwoju osobowości. Z kolei *hard psychology*, usiłująca modelować psychologię zgodnie z wzorcem nauk przyrodniczych, zainteresowana jest przede wszystkim uzyskaniem abstrakcyjnej wiedzy o ludzkim zachowaniu.

W pierwszym okresie swego rozwoju psychologia humanistyczna należała niewątpliwie do *soft psychology*. Ale zarówno krytyka zewnętrzna, jak i autorefleksja sprawiły, że przedstawiciele drugiej generacji skrytykowali zarówno podejście, usiłujące opierać psychologię na naukach przyrodniczych, jak i pierwszą wersję psychologii humanistycznej. Obie uznano za niewystarczające, twierdząc, że dopiero połączenie podejścia przyrodniczego i humanistycznego stwarza perspektywę pełnego, wszechstronnego opisu człowieka. Jest to wyzwanie psychologii humanistycznej, rzucone już nie tylko behawiorystom i psychoanalizie, ale i własnym, nieraz zbyt optymistycznym i jednostronnym koncepcjom.

Jerzy Kulczycki

Jubileusz Profesora Stanisława Burkota

26 lutego br. odbyła się w audytorium im. Wincentego Danki ceremonia wręczenia profesorowi Stanisławowi Burkotowi jubileuszowej książki „Zbliżenia historyczno-literackie”, wydanej z okazji 50-lecia pracy naukowo-dydaktycznej Profesora w naszej uczelni

Dyrektor Instytutu Filologii Polskiej, profesor Bolesław Faron, powitał licznych gości i przyjaciół Jubilata, wśród których znaleźli się: profesor Franciszek Ziejka — rektor UJ, Tadeusz Bujnicki, Edward Dobrzański, Elżbieta Feliksiak, Jan Pieszczachowicz, pracownicy naukowcy i administracyjni Uczelni, przedstawiciele środowiska akademickiego, ludzie nauki i kultury, rodzina Profesora oraz studenci.

W swym wystąpieniu JM profesor Michał Śliwa, rektor AP, wyraził uznanie dla dokonań naukowo-badawczych i dydaktycznych dostojnego Jubilata, podziękował za jego wkład w rozwój historii literatury i kultury oraz uczestnictwo w życiu społecznym Uczelni. Profesor Stanisław Burkot jest bowiem jednym z tych, którzy od początku kształtowali profil Uczelni i współtworzyli jej atmosferę. Z kolei profesor Tadeusz Budrewicz, dziekan Wydziału Humanistycznego, przedstawił dorobek naukowy Jubilata



i jego postawę badawczą, opartą na szacunku dla faktów, krytycyzmie i analitycznej ścisłości sądów. Profesor Stanisław Burkot zasłynął przede wszystkim jako badacz życia i twórczości Józefa Ignacego Kraszewskiego, Mirona Białoszewskiego, Stanisława Młodożeńca oraz Tadeusza Różewicza. Na uwagę zasługuje stworzona przez Profesora historia literatury ostatniego 60-lecia, która uwzględnia, obok przemian artystycznych, przeobrażenia w teatrze, tło kulturowe i historyczne.

Sylwetkę Jubilata jako człowieka ciepłego i otwartego, o pogodnym usposobieniu, nie szczędzącego czasu na porady lub pomoc, przybliżył zgromadzonym profesor Bolesław Faron. Anegdoty dotyczące pasji grzybobrania, żyłki majsterkowicza oraz wspomnienia związane z początkiem drogi naukowej Profesora wprowadziły nutę humoru.

W skupieniu wysłuchano wspomnień z dzieciństwa, okresu szkolnego i studiów Profesora Stanisława Burkota, ale tak naprawdę Jubilat opowiadał głównie o ludziach, których spotkał na swej drodze życiowej i którzy kształtowali jego spojrzenie na świat.

Marta Widurska



Fot. M. Więclawek





O pracach Senatu AP pisze Iwona Tomasiak

Październikowe, uroczyste posiedzenie Senatu odbyło się tradycyjnie już w Dniu Nauczyciela i zainaugurowało nowy, 58. rok akademicki 2003/2004. Podczas uroczystości wręczono doktorat honorowy profesorowi Tadeuszowi Chrzanowskiemu, a także odznaczenia państwowe, resortowe oraz Medale Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej: Edwardowi Szymańskiemu – podsekretnarzowi stanu w Kancelarii Prezydenta RP; Andrzejowi Załuckiemu – wiceministrowi spraw zagranicznych, absolwentowi naszej Uczelni; Tadeuszowi Murzynowi; profesorom – Stanisławowi Burkotowi, Stanisławowi Karolakowi i Maciejowi Sysło.

W listopadzie posiedzenie Senatu poświęcone było między innymi przyjęciu uchwały w sprawie zasad rekrutacji na rok akademicki 2004/2005 (w tym także na studia doktoranckie) oraz analizie działalności Wydziału Matematyczno-Fizyczno-Technicznego – kierunkom prowadzonych w nim badań i kadrze naukowej. Rektor Michał Śliwa poinformował senatorów, że Uczelnia otrzymała dotację z Narodowego Funduszu Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej na dofinansowanie remontu budynku głównego Akademii Pedagogicznej.

Na kolejnym, grudniowym posiedzeniu Senatu, rektor Michał Śliwa przedstawił aktualny stan kadry naukowej w poszczególnych jednostkach w kontekście uprawnień akademickich i prowadzenia kierunku studiów. Obecnie w uczelni zatrudnionych jest 54. profesorów tytularnych i 103. doktorów habilitowanych. Jest duże prawdopodobieństwo, że do października 2004 roku grupa profesorów tytularnych przekroczy „magiczną liczbę” 60 – możemy wówczas uzyskać status uczelni autonomicznej. Rektor poinformował również, że w ciągu najbliższych 7 lat odejdzie na emeryturę 51 profesorów i doktorów habilitowanych. W związku z tym należy podejmować takie działania, które zdopingują pracowników do szybszego rozwoju naukowego. W trakcie posiedzenia Senat przyjął także *Sprawozdanie z działalności Uczelni w 2003 r.*

Pierwsze w 2004 roku (styczeń) posiedzenie Senatu poświęcone było zatwierdzeniu *Planu remontów i inwestycji w 2004 r.* Większość środków finansowych zostanie przeznaczona na remont budynków przy ul. Mazowieckiej. Część jego kosztów sfinansuje też Społeczny Komitet Odnowy Zabytków Krakowa.

Kolegium rektorów



Fot. M. Pasternak

Kolegium Rektorów Szkół Wyższych Krakowa odbyło się 21 stycznia 2004 r. w Akademii Pedagogicznej w odnowionym Audytorium im. Wincentego Danka. Kolegium przewodniczył prof. dr hab. Franciszek Ziejka. Tematem posiedzenia było życie sportowe i kulturalne studentów w krakowskim środowisku akademickim. Referat wprowadzający do dyskusji przygotował na podstawie danych uzyskanych z uczelni krakowskich prof. Marian Zakrzewski, prorektor AP do spraw studenckich.

Spotkanie noworoczne



Fot. M. Pasternak

13 stycznia br. odbyło się spotkanie noworoczne, na którym prof. Michał Śliwa, rektor Akademii Pedagogicznej, złożył życzenia społeczności akademickiej naszej Uczelni. Uroczystość uświetnił chór „Educatus” pod batutą Adama Korzeniowskiego.

Prezentowano także analizę stanu zatrudnienia w administracji, jej aktualne zadania i ewentualne zmiany. Należy podkreślić, że w roku 2003 w wyniku redukcji i przesunięć zmniejszono liczbę etatów w tzw. administracji centralnej. Senat przyjął również wysoką ocenę pracy administracji i jej kierownictwa oraz przyjął uchwałę w sprawie zatwierdzenia narzutów kosztów na rok 2004.

Fundacja im. Zofii i Władysława Pokusów

28 listopada 2003 r. odbyło się
w Uczelni uroczyste wręczenie sty-
pendiów Fundacji im. Zofii i Władysława



Pokusów. Otrzymało je 50 studentów
z całego kraju, reprezentujących 14 pol-
skich uczelni.

Działalność stypendialna Fundacji
Pokusów oparta jest wyłącznie na środkach
prywatnych, które stanowią dorobek życia
Władysława Pokusy, weterana II wojny
światowej, walczącego w szeregach Wojska
Polskiego. Po wojnie pan Władysław Poku-

sa osiadł w Kanadzie, zajmując się obro-
tem nieruchomościami. Pięć lat temu
założył fundację, która do tej pory przy-
znała około 200 stypendiów, przede
wszystkim najzdolniejszej młodzieży wiej-
skiej. Tegoroczni stypendyści będą otrzy-
mywać 300-400 złotych miesięcznie.

Pan Władysław Pokusa zmarł w ro-
ku 2003.



Fotografował Marian Pasternak

Otwarcie pracowni multimedialnej w Instytucie Filologii Polskiej

15 grudnia 2003 roku w Instytucie Filologii Polskiej oddano do użytku nowoczesną pracownię multimedialną, wyposażoną w sprzęt audio-wideo nowej generacji. Jego działanie oraz możliwości wykorzystania w dydaktyce zaprezentowano na specjalnym pokazie, w którym uczestniczyli między innymi: JM prof. Michał Śliwa, rektor AP; prof. Tomasz Goban-Klas – członek Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji, oraz przedstawiciele krakowskich mediów, z którymi współpracuje Studium Dziennikarskie AP – inicjator i główny sponsor przedsięwzięcia.



Fotografował Marian Pasternak



INTRO 2003 — wprowadzenie na rynek pracy

Pod patronatem rektora AP prof. Michała Śliwy a z inicjatywy prorektora ds. dydaktycznych prof. Eugeniusza Wachnickiego 11 grudnia 2003 r. odbyło się w naszej uczelni doroczne spotkanie seminaryjno-dyskusyjne poświęcone wejściu na rynek pracy INTRO 2003.

Organizatorami przedsięwzięcia byli Samodzielna Sekcja Promocji Uczelni i Karier Studenckich oraz Zarząd Samorządu Studentów Akademii Pedagogicznej.

Spotkanie miało charakter otwarty. Zgromadziło studentów ostatnich lat studiów i absolwentów naszej uczelni oraz innych szkół wyższych krakowskiego środowiska akademickiego. W wypełnionej sali audytorium im. prof. Wincentego Danka zebrani wysłuchali interesują-

cych informacji o możliwościach zatrudnienia na krajowym i unijnym rynku pracy, zasadach awansu zawodowego nauczycieli, ministerialnym programie „1Praca”, możliwościach doradztwa zawodowego. O sprawach tych mówili przedstawiciele Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Krakowa, Małopolskiego Kuratorium Oświaty, Małopolskiego Regionalnego Centrum Informacji Europejskiej oraz Agencji Intersource.

Ożywiona dyskusja potwierdziła celowość organizowania tego typu spotkań. Następne odbędzie się z końcem 2004 roku.



Fot. M. Pasternak



Pomoc rodzinie z dzieckiem autystycznym E-learning dla rodziców i wychowawców

Według najnowszych badań epidemiologicznych coraz więcej dzieci przejawia zaburzenia klasyfikowane w kategoriach szeroko rozumianego autyzmu. Został on naukowo opisany po raz pierwszy w 1943 roku przez Leo Kanner, lecz wcześniej także żyły osoby z autyzmem, niejednokrotnie uważane za „dziwne i niepojęte”. Zanim stały się wyzwaniem dla nauki, stanowiły inspirację dla pisarzy, także tych wielkich i znanych, jak Juliusz Słowacki, William Szekspir czy William Golding. Postaci takie, pojawiające się w baśniach i legendach ludowych jako tajemnica, budzą grozę, ale i zaciekawienie. Od wieków baśniowy Jasio-Jeż zamknięty w sobie, nastrożony kolcami, a w środku przestraszony i bezbronny, niepokoił artystów swoją zagadkową sylwetką, aż do wczoraj, kiedy owo „dziwne i niepojęte” nazwano autystycznym dzieckiem

Dzisiaj, po wielu latach badań, wiedza na temat autyzmu jest rozległa, lecz wciąż niepełna. Owa choroba nadal stanowi dla nauki zagadkę, jedno wszakże jest pewne – jest to zaburzenie o podłożu biologicznym. Miejmy nadzieję, że dalsze prace specjalistów na całym świecie pozwolą poznać przyczyny i mechanizmy tego zaburzenia, a także opracować skuteczniejsze formy terapii.

Czym jest autyzm? Autyzm to głębokie, całościowe zaburzenie rozwoju, pojawiające się przed 30. miesiącem życia, stąd skuteczność terapii zależy od tego, jak wcześnie zostanie ona podjęta. Dzieci dotknięte autyzmem nie różnią się wyglądem od innych, lecz odmiennie się zachowują. Od początku swojego życia nie tylko nie reagują ożywieniem na kontakty z rodzicami, ale wręcz nie tolerują żadnych pieczyt. Nie okazują uczuć i ich nie żądają. Główną cechą autyzmu jest nieprawidłowość komunikacji, rozwoju interakcji społecznych oraz występowanie poważnych ograniczeń w zakresie aktywności i zainteresowań.

Oslabienie zdolności dziecka w zakresie interakcji jest całkowite i trwałe. Może zaznaczać się w różnorodnych zachowaniach niewerbalnych (kontakcie wzrokowym, wyrazie twarzy, postawie ciała, ge-

stach), koniecznych do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. U dzieci autystycznych zmienny jest brak spontanicznego dążenia do odczuwania radości, rozwijania własnych zainteresowań lub współdziałania z innymi (gry zespołowe, zabawy). Dzieci z autyzmem preferują działania podejmowane indywidualnie lub włączają do nich inne osoby jedynie jako narzędzia czy „mechanicznych pomocników”. Chorobie towarzyszy zaburzona świadomość istnienia innych ludzi: mogą nie pamiętać o członkach własnej rodziny, nie mieć pojęcia o potrzebach innych, nie zauważać zmartwień.

Również zaburzenia w zakresie komunikacji są wyraźne i trwałe, a dotyczą zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych umiejętności. Przejawiają się w opóźnieniu lub zupełnym niedorozwoju języka werbalnego. U dzieci mówiących obserwuje się osłabienie zdolności do rozpoczynania lub kontynuowania rozmowy z innymi czy posługiwanie się językiem charakterystycznym dla danej osoby. Gdy mowa rozwija się, mogą wystąpić nieprawidłowości natężenia, intonacji, tempa, rytmu, akcentu (ton głosu może być monotony lub mieć intonację charakterystyczną dla zdań pytających – „wznoszące się” końcówki wyrażen lub zdań). Struktury gramatycz-

ne zawierają zwroty stereotypowe (np. wyrazy powtarzane bez związku z ich znaczeniem, slogany, hasła z reklam).

Osoby autystyczne mają ograniczone wzory zachowań, zainteresowań i aktywności. Mogą domagać się powtarzalności w swym życiu i okazywać sprzeciw czy zaniepokojenie nawet wobec niewielkich zmian (np. gwałtowne reakcje na zmianę zasłon lub miejsc przy stole). Występujące zazwyczaj stereotypowe ruchy autystów obejmują ręce (klaskanie, trzepotanie, machanie palcami) lub całe ciało (kołysanie się, nachylanie, kolebanie). Często pojawiają się nieprawidłowości postawy (np. chodzenie na czubkach palców, współruchy rąk i całego ciała). Ujawnia się też uporczywe zafascynowanie niektórymi przedmiotami (guzikami, częściami ciała) lub ruchem (np. kręcącym się kółkiem zabawki, otwieraniem i zamykaniem drzwi, wentylatorem lub szybko obracającymi się przedmiotami). Zauważa się także silne przywiązanie do niektórych przedmiotów (np. kawałka sznurka, gumowego paska).

Wielu rodziców dzieci autystycznych doświadcza poważnych obciążeń związanych z opieką i wychowaniem swojego dziecka. Miewają trudności z uzyskaniem pomocy specjalistów, także w sprawie diagnozy. Większość dzieci zostaje zdiagnozowana późno, nawet gdy ma 4–10 lat. Ponadto rodzice mają utrudniony dostęp do odpowiednich placówek oświatowych i rehabilitacyjnych oraz kłopoty ze znalezieniem terapeuty. Szukając pomocy, sami przechodzą niejednokrotnie długą i bolesną drogę, by później swoimi doświadczeniami dzielić się z innymi. Aby postawienie właściwej diagnozy było możliwe jak najwcześniej, konieczna jest większa świadomość rodziców, pediatrów i lekarzy pierwszego kontaktu, a także innych osób, które mają kontakt z małymi dziećmi.

Upowszechnienie internetu stwarza nowe możliwości wyszukiwania informacji, uczenia się bez wychodzenia z domu, wertowania książek w czytelniku. Dlatego też Katedra Psychologii AP podjęła się realizacji projektu *ON-LINE TRAINAUTISM*, finansowanego przez Unię Europejską. Głównym koordynatorem projektu jest *Fundacio Congost Autisme*

z Barcelony, w której funkcję konsultanta naukowego pełni Francesc Cuxart, profesor psychologii z Uniwersytetu Autonomia w Barcelonie. Był on w 2000 r. naszym gościem podczas międzynarodowego spotkania naukowego *System pomocy osobom z autyzmem w kontekście praw człowieka*, które odbywało się w ramach *Europejskiego Tygodnia Autyzmu* w Krakowie, dzięki współpracy Akademii Pedagogicznej, Krakowskiego Oddziału Krajowego Towarzystwa Autyzmu, Ośrodka Terapeutyczno-Szkolnego dla Dzieci Autystycznych w Krakowie oraz Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej. Francesc Cuxart przedstawił wówczas sieć usług dla osób z autyzmem, realizowanych w miejscowości La Garriga niedaleko Barcelony, wtedy też zaprosił nas do współpracy nad tworzoną właśnie projektem.

Zaproszenie to było dla nas wielkim zaszczytem, jednak podjęliśmy się pracy nad projektem *ON-LINE TRAINAUTISM* po długich wahaniach. Nigdy jeszcze nie uczestniczyliśmy w tak poważnym, międzynarodowym, wieloletnim przedsięwzięciu. Jego realizacja wymaga biegłej znajomości języka angielskiego, ale mieliśmy świadomość, że propozycja może się nigdy nie powtórzyć. Samodzielne budowanie całego projektu oraz koordynowanie wszelkich działań i starań o fundusze europejskie przekracza nasze możliwości, dlatego też postanowiliśmy zaryzykować. Dzięki przychylności prorektora ds. nauki – prof. Henryka W. Żalińskiego (który wielokrotnie wspierał nasze działania na rzecz poprawy jakości życia osób z autyzmem) oraz dra Leszka Wrony – kierownika Katedry Psychologii – realizujemy polską część projektu. Przeważała ciekawość poznawcza, gotowość do podejmowania nowych wyzwań i chęć sprawdzenia się w międzynarodowym zespole.

Projekt realizowany jest przy współpracy i merytorycznym wsparciu organizacji międzynarodowych, zajmujących się problematyką autyzmu: Stowarzyszenia Autyzm-Europa (The International Autism-Europe Association), założonego w 1983 r. oraz Światowej Organizacji Autyzmu (The World Autism Organization), istniejącej od 1998 r. Nasza uczelnia oraz Uniwersytet Karola w Pradze to dwie

instytucje naukowe biorące udział w realizacji projektu z uwagi na zakres realizowanych badań naukowych oraz kształcenie studentów w zakresie problematyki upośledzenia umysłowego i zaburzeń rozwoju. W projekcie uczestniczą też pozarządowe organizacje z Hiszpanii (Fundacio Congost Autisme), Polski (Krakowski Oddział Krajowego Towarzystwa Autyzmu), Słowacji (Slovakian Association of Professionals and Relatives of People with Autism), Czech (Autistic Club) i Irlandii (Irish Society for Autism), założone przez rodziców osób z autyzmem. Stowarzyszenia te prowadzą działalność organizacyjną, informacyjną, szkoleniową, a nade wszystko tworzą ośrodki, szkoły i miejsca stałego pobytu dla swoich podopiecznych.

Idea projektu *ON-LINE TRAINAUTISM* zrodziła się z wyraźnego odczuwanego braku informacji o przygotowaniu rodzin opiekujących się osobami przejawiającymi zaburzenia autystyczne. Badania przeprowadzone przez stowarzyszenia, biorące udział w projekcie, pokazały, że główne potrzeby tych rodzin dotyczą specyficznego kształcenia, umożliwiającego im zajmowanie się dziećmi z autyzmem.

Jak wynika z badań prowadzonych przez słowackie stowarzyszenie w ramach wcześniej realizowanego projektu *Trainautism*, rodzice szczególnie potrzebują i poszukują informacji na temat dorastania i dojrzewania dzieci z autyzmem, rozwoju psychoseksualnego, umiejętności szkolnych, związków autyzmu z innymi zaburzeniami oraz wpływu autyzmu na ogólny stan zdrowia. Niezmiernie ważne są dla nich także kwestie prawne i formalne możliwości otrzymywania pomocy. Niejednokrotnie instytucje państwowe nie zaspokajają potrzeb osób chorych na autyzm i ich rodzin, a współpraca profesjonalistów z rodzicami nie układa się należycie. Wobec powyższego autorzy badań postulowali przygotowanie specjalnych kursów w zakresie diagnozy i terapii dla obydwu grup oraz stworzenie sieci umożliwiającej poradnictwo (m.in. na temat kierowania zachowaniem, umiejętności samopomocy, zaburzeń snu i defekacji, praw i zasilków społecznych dla osób z autyzmem).

Celem projektu jest stworzenie możliwości szkoleń na temat zaburzeń ze spektrum autyzmu dla rodziców osób autystycznych oraz dla profesjonalistów. Szkolenia te poświęcone są zarówno teoretycznym, jak i praktycznym zagadnieniom. Projekt przewiduje kształcenie w systemie otwartym oraz poprzez zastosowanie technologii interaktywnej, wykorzystującej multimedia (*e-learning*), a dołączony do niego pakiet, wykorzystujący technologię informacyjną, umożliwi uczestnikom szybki, wygodny i tani dostęp do szkoleń. Przewiduje się szkolenia elastyczne, o modułowym układzie treści, dopasowane do zmieniających się potrzeb i uwzględniające wątpliwości uczestników. Informacje dotyczące proponowanych szkoleń znajdują się w internecie, zarówno w informatorach i biuletynach instytucji biorących udział w projekcie, jak również na specjalnie stworzonych stronach: www.autismconsulting.com

Projekt *ON-LINE TRAINAUTISM* będzie przydatny tym, którzy mieszkają z dala od dużych ośrodków miejskich, gdyż zapewni szkolenie i dostęp do informacji bez konieczności podróżowania. Projekt obejmuje moduły teoretyczne, które zawierają aktualną wiedzę o autyzmie (informacje dostępne będą w internecie i na CD), a także sesje praktyczne i sesje z instruktorem (w formie spotkań lub kontaktu za pomocą poczty elektronicznej), np. w ośrodkach, gdzie podejmuje się terapię i opiekę z zastosowaniem najefektywniejszych metod i technik nauczania osób z autyzmem. Szkolenie rodzin osób z autyzmem rozpocznie się nieco później (najpierw szkoleni będą specjaliści) i będzie polegać na konsultacjach i poradach, ale także na oswojeniu rodzin z technologią informacyjną.

Moduły praktyczne oparte będą na nowoczesnych technikach terapii autyzmu, ze szczególnym uwzględnieniem konstruowania indywidualnych programów, technik opartych na warunkowaniu instrumentalnym (z wyłączeniem użycia technik awersyjnych), alternatywnych systemów komunikacji (znaki i piktogramy) i pomocy wizualnych.

Efektem realizacji projektu będzie wytworzenie modułów szkoleniowych na CD, które będą wykorzystywane przez rodziny osób z autyzmem, osoby

prowadzące stowarzyszenia i odpowiedzialne za opracowanie programów szkoleniowych w różnych instytucjach (dyrektorzy, psychologzy, pedagodzy, specjaliści szkolący innych specjalistów), pracowników placówek naukowych i wyższych uczelni. Moduły szkoleniowe zawierać mają podstawową wiedzę z psychologii rozwojowej, z obszaru psychopatologii autyzmu u dzieci (opis, diagnoza, etiologia, epidemiologia i leczenie) oraz informacje teoretyczne dotyczące analizowanego zaburzenia. Powstanie także podręcznik dla rodzin, dający podstawową wiedzę na temat autyzmu, a zawierający następujące rozdziały: wprowadzenie do autyzmu, słownik, opis technik modyfikowania zachowań, program nauczania zachowań społecznie akceptowanych i samodzielności oraz narzędzia oceny.

Joanna Kossewska

Artykuły zamieszczone w „Konspekcie” zostały opublikowane dzięki pomocy finansowej Unii Europejskiej. Poglądy w nich wyrażone należą do autorów i nie odzwierciedlają w żadnym razie oficjalnego stanowiska Unii Europejskiej.

Na obecnym etapie realizacji projektu zakończono opracowanie szkolenia dla profesjonalistów. Trwają kursy pilotażowe i analiza krytycznych uwag osób uczestniczących, która pozwoli na dopracowanie ostatecznej formy materiałów. W kursie uczestniczą studenci psychologii UJ i pedagogiki AP. Osoby zainteresowane udziałem w kolejnej edycji kursu prosimy o kontakt z Katedrą Psychologii.

Przewiduje się przygotowanie materiałów szkoleniowych o modułowym układzie treści wraz z programami dopasowywanymi do zmieniających się potrzeb uczestników. Tak przygotowane szkolenia będą przydatne dla wszystkich, którzy mieszkają z dala od dużych ośrodków miejskich i chcą rozwijać swoją wiedzę na temat autyzmu bez konieczności podróżowania. Informacje dotyczące realizowanego projektu znajdują się na stronie www.autismconsulting.com

Autyzm — pomiędzy praktyką kliniczną a teorią

POCZĄTKI

Moje pierwsze zawodowe kontakty z autyzmem rozpoczęły się wraz z ukończeniem studiów magisterskich z psychologii, co miało miejsce w połowie lat 70. Włączyłem się wówczas do realizacji ambitnego projektu dotyczącego pomocy dla osób z autyzmem, który właśnie rozpoczynał się, wspierany przez stowarzyszenie rodziców. Projekt ten, dziś noszący nazwę *Projecto Autismo La Garriga (Projekt Autyzm Garriga)*, rozpoczął się w Barcelonie od stworzenia małej szkoły dla dzieci autystycznych, nazwanej CERAC. Jedną z rzeczy, jakie najbardziej mnie wtedy zaskoczyły, były duże różnice indywidualne w poziomie funkcjonowania, obserwowane pomiędzy trzema uczniami tej instytucji. To, czego nauczyłem się podczas studiów na uniwersytecie o znacznej niejednorodności autyzmu, potwierdziło się, choć obcowanie z jego realnymi przypadkami okazało się bardziej zaskakujące, niż się spodziewałem. Na pierwszy rzut oka trudno było stwierdzić, że dzieci, u których zdiagnozowano autyzm, cierpią na tę chorobę. Dziewczynka, której matka podczas ciąży zachorowała na różyczkę, była dzieckiem z poważnym uszkodzeniem słuchu, umiarkowanym upośledzeniem umysłowym oraz zachowaniami obsesyjnymi. Chłopiec, który nic nie mówił, był zwinny i posiadał duże zdolności manualne, unikał kontaktu z innymi ludźmi, często krzyczał lub płakał bez wyraźnego powodu albo nagle rzucał na podłogę wszystkie rzeczy znajdujące się w regale. Wspominam jeszcze inną dziewczynkę — z głębokim upośledzeniem umysłowym, nawracającymi napadami agresji, pojawiającymi się na przemian z okresami względnej stabilizacji nastroju oraz innych, u których niepokój czy zakłócenia w normalnym zachowaniu (ataki wzburzenia, agresja i bezsenność) by-

ły na porządku dziennym, a którzy mogli spełnić każdą usłyszaną prośbę, lecz jednocześnie mieli problemy z mówieniem. Doskonale nucili melodie, lecz cierpieli na wyraźne zakłócenia ruchowe. Naprawdę trudno było stwierdzić, iż poza wszystkimi rozbieżnymi symptomami drugorzędnymi, we wszystkich trzech przypadkach występowała jedna wspólna cecha psychopatologiczna — trudność w nawiązywaniu kontaktów empatycznych z innymi ludźmi. Jednak takie były fakty, a różnice pomiędzy poszczególnymi dziećmi komplikowały obraz ich funkcjonowania.

NIEJEDNORODNOŚĆ KLINICZNA I SPOSOBY LECZENIA

Początkowo uczniowie przyjmowani do CERAC należeli do kategorii osób nisko funkcjonujących¹. Dzięki stowarzyszeniu rodziców, które kierowało szkołą dla dzieci autystycznych, nastąpił rozwój zakładu diagnostyki, co pozwoliło na przyjmowanie dzieci wysoko funkcjonujących, z ilorazem inteligencji bliskim normie. Przypominam sobie dziecko, które po raz pierwszy odwiedziłem, kiedy miało osiem lat. Alex (bo tak się nazywał chłopiec) uczył się w zwykłej szkole, w której realizował program zajęć specjalnie dostosowany do jego możliwości. Wykazywał dokładnie to, co nazywamy „ograniczonym wachlarzem zainteresowań i możliwości”, fascynował się meteorologią oraz astronomią. Najbardziej przykuł moją uwagę jego stały, wieczorny zwyczaj. Chłopiec mierzył na ścianie tarasu kąt, jaki rzucał cień budynku z naprzeciwka. Owocem tej działalności były ogromne tablice, na których zapisywał datę, godzinę oraz miarę kąta. Kolejną rzeczą, jaka zaskoczyła mnie w tym dziecku, był brak empatii z jego rodzicami. Patrząc z zewnątrz, chłopiec sprawiał wrażenie, jakby rodzice byli mu zupełnie obcy.

Pomijając zadania diagnostyczne i leczenie ambulatoryjne, pomoc uczniom z CERAC była naprawdę skomplikowana. Jednym z ważniejszych problemów stały się ograniczenia poznawcze, które w znacznym stopniu zawężyły zakres zajęć, jakie powinno się przeprowadzić. Dlatego musieliśmy układać nasze działania tak, aby zaproponować dzieciom program szkolny i terapeutyczny dostosowany do ich potrzeb, a równocześnie zróżnicowany i przyjemny. Z drugiej jednak strony, niektóre zachowania patologiczne zmuszały nas w wielu wypadkach do działania z dużą stanowczością. Jako przykład skomentuję przypadek chłopca, który przyjechał do CERAC w wieku trzynastu lat i przejawiał bardzo groźne zachowania autoagresywne, objawiające się gryzieniem swojego przedramienia, czego efektem były poważne rany na ciele. Ocenivszy jego zachowanie, postanowiliśmy działać w następujący sposób: kiedy atak się zaczynał, chłopiec był fizycznie unieruchamiany przez wychowawców. W tym czasie nie patrzyliśmy na niego, ani nic do niego nie mówiliśmy. Naszym celem było niedopuszczenie do kolejnych samookaleczeń, przy równoczesnym poświęcaniu dziecku minimum uwagi. Jednocześnie obniżaliśmy stopniowo dawkę środków psychotropowych, które w chwili wejścia chłopca do CERAC-u były bardzo wysokie, byliśmy bowiem przekonani, iż nie potrzebowal tyłu leków, a mieliśmy pewność, że próg bólu został u niego sztucznie podwyższony przez stosowane leki. Rezultat działań terapeutycznych okazał się wyraźnie pozytywny, lecz efektywne obniżenie częstotliwości i intensywności autoagresji nastąpiło dopiero po kilku miesiącach.

ASPEKTY RODZINNE

Fakt zajmowania się wysoko funkcjonującymi dziećmi z autyzmem pozwolił mi z bliska obserwować dramaty rodzinne z tą chorobą związane i jestem przekonany, że właśnie to było powodem, dla którego analiza sytuacji rodzin dotkniętych autyzmem powoli przerodziła się w jedno z moich głównych zainteresowań naukowych. Zachowania rodziców wobec ekstremalnych problemów związanych z dzieckiem dotkniętym tak poważną psychopatologią,

zmuszały mnie do rozmyślań nad tym, w jaki sposób najlepiej pomóc tym rodzinom, by ich chore dziecko lepiej zachowywało się w domu. Oczywiście rzeczą było, że program całościowej pomocy wymagał koordynacji wielu elementów, takich jak porady i kształtowanie zachowań rodziców, programy domowe i sposoby na odpoczynek. Jednak wtedy nie dysponowaliśmy jeszcze argumentami, które umożliwiłyby rozwój tego programu. Pomoc dla osób autystycznych w moim kraju dopiero zaczynała się rozwijać, a potrzeby były ogromne. Z tego powodu nasza praca z rodzicami skoncentrowała się najpierw na rozwinięciu psychologicznych i edukacyjnych programów domowego oddziaływania, a celem było wywołanie zmian w zachowaniu dziecka oraz w procesie postrzegania autyzmu przez rodziców. Działalnością, jaka nas najbardziej satysfakcjonowała, gdyż przynosiła wyjątkowo dobre wyniki, była bezpośrednia interwencja w domu chorego dziecka, w celu modyfikacji niektórych jego zachowań. Jako przykład wspomnę dziewczynkę, która przed przybyciem do naszego zakładu przez wiele lat przebywała na chronionej farmie dla dorosłych osób z autyzmem. Marta, teraz już dziewczyna dorosła i silna, zachowywała się agresywnie, aby zwrócić na siebie uwagę rodziców. Jednym z najbardziej anormalnych sposobów funkcjonowania był jej codzienny rytuał. Zaraz po wyjściu ojca do pracy dostawała ataków wściekłości, podczas których ciągnęła matkę za włosy, domagając się, by ta zatelefonowała do ojca. Tata musiał opuścić miejsce pracy, wrócić do domu i odwiedzić Martę swoim samochodem na farmę.

Taka sytuacja powtarzała się każdego ranka i zakłócała życie rodzinne. Wywoływała też strach matki przed agresją fizyczną ze strony własnej córki. Zdecydowaliśmy, że wychowawca będzie przychodził rano, gdy Marta jeszcze śpi i czekał w ukryciu, aż rozpocznie się atak, aby nagle pojawić się i zganić ją za złe zachowanie. Pierwszego dnia zaskoczenie dziewczynki było ogromne i Marta natychmiast przestała zachowywać się agresywnie. Równoległe z tymi działaniami nauczyliśmy matkę, jak stawiać czoło atakom wściekłości córki, gdyż obecność ukrytego w domu wychowawcy dawała jej poczucie bezpie-

czeństwa właśnie dzięki świadomości, że kiedy zajdzie konieczność, wychowawca przyjdzie jej z pomocą. Stopniowo matka zaczęła reagować odpowiednio, a Marta nie wiedziała, czy wychowawca był w domu, czy nie, ponieważ kiedy pytała o to, otrzymywała wymijającą odpowiedź. Ta niepewność oraz zmiana zachowania matki sprawiły, iż ataki wściekłości u dziewczyny zaczęły słabnąć, aż w końcu ustąpiły.

BADANIA NAD STRESEM RODZINNYM

Moje zainteresowanie rodzinnymi problemami związanymi z wychowaniem autystycznego dziecka pojawiło się, kiedy postanowiłem zrealizować w praktyce przemyślenia teoretyczne zawarte w pracy doktorskiej, dotyczącej wpływu autyzmu na funkcjonowanie rodziny. Poszukiwałem zależności pomiędzy stresem przeżywanym przez członków rodziny, cechami dziecka i wsparciem społecznym. Realizacja pracy badawczej była dla mnie bardzo ważnym doświadczeniem, nie tylko ze względu na przydatność w pracy zawodowej, lecz również z powodu bezpośredniego kontaktu z rodzinami biorącymi udział w tych badaniach.

Najważniejsze wnioski można sformułować następująco:

- stres rodzinny ma bezpośredni związek z nasileniem problemowych zachowań dziecka,
- kiedy dziecko osiąga wiek młodzieńczy, stres rodziców, z wyjątkiem matek, zwiększa się,
- matki pracujące poza domem wykazują poziom stresu znacznie niższy niż te, które nie pracują,
- rodziny, które posiadają osobę (krewnego, przyjaciela, sąsiada) chętną do pomocy przy dziecku, są mniej zestresowane niż rodziny, które nie mogą liczyć na żaden rodzaj nieformalnego wsparcia społecznego,
- rodziny, które mają dostęp do ośrodków terapeutycznych dla dzieci (formalne wsparcie społeczne) i mogą wybierać, czy skorzystają z tej pomocy, czy nie, są znacznie mniej zestresowane niż reszta rodzin.

Implikacje praktyczne z powyższych badań mogą być różne. Po pierwsze, niezmiernie ważne jest

zmniejszenie ilości zachowań problemowych u dzieci z autyzmem, ponieważ są źródłem stresu dla pozostałych członków rodzin. Po drugie, ciekawy jest fakt, iż praca zawodowa matki jest czynnikiem chroniącym ją przed stresem. Musimy zauważyć, że stan ekonomiczny rodziny utrzymywał się na tym samym poziomie, co wskazuje, że jeśli matki mają inne problemy oprócz tych, których dostarcza im dziecko autystyczne, ich jakość życia się polepsza. Jednak, żeby matki mogły pracować poza domem, nieodzowne jest korzystanie z pomocy instytucji przejmującej opiekę nad dzieckiem w czasie, gdy matki są nieobecne. Jak pokazują badania, ważne jest wsparcie społeczne (formalne i nieformalne), będące czynnikiem redukującym stres rodzinny.

DOROŚLI Z AUTYZMEM

Drugim obszarem mojego zawodowego zainteresowania jest autyzm u osób dorosłych. Oczywiście jest, że dla wychowawców świat dzieci autystycznych może być atrakcyjniejszy niż świat dorosłych, gdyż rozwój traktowany jako zmiany progresywne najłatwiej zaobserwować w dzieciństwie. Z tym wiąże się nadzieja i satysfakcja profesjonalistów. W ogólnym rozrachunku fakty są jednak takie, iż okres dorosłości jest najdłuższy, dlatego badanie dorosłych autystów powinno być celem fundamentalnym w światowych programach pomocy.

Badania osób dorosłych dotkniętych autyzmem w *Projekcie Autyzm Garriga* uzyskały fachową pomoc dzięki udziałowi w międzynarodowym projekcie o nazwie *Nowe Spojrzenie na Autyzm (New Focus on Autism)*, wspieranym przez Komisję Europejską. Głównym jego celem był rozwój programu *Praca ze Wsparciem (Trabajo con Apoyo)* dla osób dorosłych z autyzmem. Termin *Praca ze Wsparciem* dotyczy zajęć praktycznych, które przy pomocy trenerów realizują osoby o ograniczonych zdolnościach. Badania, które ukończyliśmy, pokazały, że nawet dorośli z najcięższą formą autyzmu mogą wykonywać realne i produktywne prace, jeśli odpowiednio wybierze się dla nich zawód i będzie stosować właściwą metodę. Okazało się również, że prawdziwa praca motywuje osoby autystyczne i ich trene-

rów o wiele bardziej, co przynosi wyraźne i powszechne korzyści.

KONTAKTY MIĘDZYNARODOWE

Stowarzyszenia, które współrealizują *Projekt Autyzm Garriga*, od początku wykazywały wyraźną chęć współpracy z instytucjami zajmującymi się autyzmem w innych krajach. Z tego powodu, jak również dzięki różnym zagranicznym stażom, jakie odbyłem podczas pierwszych lat mojej działalności zawodowej w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych, szybko nawiązałem kontakt z wieloma stowarzyszeniami europejskimi, co miało miejsce w czasie tworzenia stowarzyszenia międzynarodowego *Autisme Europe*, którego członkiem i fundatorem był APAFAC (jedno ze stowarzyszeń *Projektu Autisme Europe*).

Udział w kongresach i posiedzeniach oraz wizyty w instytucjach specjalistycznych znacznie poszerzyły nie tylko moją wiedzę na temat autyzmu, ale i pomoc osobom z ograniczonymi możliwościami rozwoju.

Chęć poznania form pracy stosowanych w innych krajach nie zmniejszyła się wraz z upływem czasu. Wręcz przeciwnie — stale rośnie, co odzwierciedla mój udział w różnych projektach międzynarodowych. Uważam, że wspólne projekty stowarzyszeń z różnych krajów są niezmiernie cennym elementem, wpływającym korzystnie na działalność zawodową osób z autyzmem. Dlatego też bardzo pozytywnie oceniam ostatnie programy europejskie, które realizujemy we współpracy z członkami stowarzyszeń krajów Europy centralnej (Polski, Słowacji, Czech), ponieważ pozwalają mi poznać pracę realizowaną w tych miejscach, dzięki wysiłkom doskonałych specjalistów oraz stowarzyszeń rodziców dzieci autystycznych.

Tłumaczyła Elżbieta Błok

Konsultacja naukowa Joanna Kossewska

¹ Osoby z autyzmem, u których współwystępują objawy upośledzenia umysłowego.

Dzieci stają się dorosłe — farmy dla osób z autyzmem

Rodzice osób dorosłych z autyzmem, działający w Fundacji Wspólnota Nadziei, wraz z wieloletnimi działaczami Krakowskiego Oddziału Krajowego Towarzystwa Autyzmu kilka lat temu podjęli starania o utworzenie w podkrakowskiej wsi Więckowice farmy dla swoich dzieci. Przyświeca im pragnienie stworzenia takiego miejsca pobytu stałego, gdzie ich dzieci czułyby się jak w domu, a jednocześnie mogłyby pracować, rozwijać swoje umiejętności i zainteresowania. Powstała już koncepcja architektoniczna farmy i rusza budowa pierwszego budynku, symbolicznie uprawnomożona aktem wmurowania kamienia węgielnego, poświęconego przez Jego Eminencję Ks. Kardynała Franciszka Macharskiego 4 października 2003 roku

DLACZEGO FARMA?

Pytanie takie stawia Bertrand Rimland (badacz problematyki autyzmu i ojciec dorosłego autystycznego Marka), analizując różne rozwiązania stałego pobytu dla dorosłych osób z autyzmem, zarówno formy instytucjonalne, jak i tworzone w USA — w związku z silną tendencją do deinstytucjonalizacji — domy grupowe w miastach oraz środowiskach wiejskich. O wyższości funkcjonujących na wsi farm nad innymi formami opieki stale decydują korzyści, jakich mogą doświadczać osoby tam mieszkające. Domy osadzone w środowisku wiejskim gwarantują większą stabilizację i poczucie bezpieczeństwa, dają też mieszkańcom długotrwałe zabezpieczenie dogodnych warunków życia. Mieszkańcy miast doświadczają ciągłego działania różnorodnych stresorów. Hałas, tłum, pośpiech, uciążliwe dojazdy miejskimi środkami komunikacji z domu do placówki — to wszystko przekracza możliwości adaptacyjne osoby z autyzmem. Zgubienie kluczy czy zagubienie się w autobusie może być dramatycznym zdarzeniem dla każdego, a szczególnie dla osoby autystycznej.

Stresogenność środowiska wiejskiego jest znacznie mniejsza. Na farmie są także większe możliwości wykonywania pracy zrozumiałej dla osób autystycznych. Opieka nad zwierzętami czy uprawa warzyw

jest dla nich bardziej satysfakcjonująca, niż spinanie niezliczonej ilości papierów i pakowanie ich do niezliczonej ilości kopert, co ma miejsce w placówkach pracy chronionej lub warsztatach terapii zajęciowej, funkcjonujących w miejskich ośrodkach. Takie formy działalności są dogodne tylko dla niektórych osób z autyzmem, większość znajduje sens w pracach związanych z uprawą roli i hodowlą zwierząt. Osoby autystyczne, obdarzone specyficznymi możliwościami odbioru rzeczywistości (nadwrażliwość sensoryczna, potrzeba stałości i strukturyzacji środowiska, niska tolerancja na różnego typu zmiany) lepiej się czują i funkcjonują w naturalnym środowisku, w bliskości z przyrodą. Mieszkanie i praca na farmie stwarza osobom z autyzmem odpowiednie warunki dla życia wspólnotowego, dostosowane do ich możliwości i potrzeb społecznych. Mimo realizacji szczytnej idei integracji, z pewnością wiele osób niepełnosprawnych czuje się najlepiej pośród osób podobnych i dlatego niezbędne jest stwarzanie odpowiednich miejsc pobytu, w których osoby z autyzmem będą mieszkać razem, w kontakcie z szerszym środowiskiem społecznym.

Powyższe argumenty wynikają z osobistych przemyśleń Bertranda Rimlanda i jego żony. Niemniej trzeba pamiętać, że to, co dobre dla jednej osoby, nie musi być dobre dla drugiej, bo każdy jest uni-

kalną indywidualnością, bez względu na to, czy jest osobą autystyczną czy też nie. Każda opcja (miejska, wiejska, instytucjonalna) może być dobra i właściwa, najważniejsze są bowiem relacje społeczne panujące w danym środowisku oraz rodzaj i trwałość więzi, wyznaczającej stopień spójności grupy ludzi. Tym samym należy się zastanowić nad centralnym pojęciem omawianego zagadnienia, a mianowicie pojęciem wspólnoty.

WSPÓLNOTA

Gdy mówimy, że pragniemy stworzyć swoim dorosłym dzieciom takie miejsce pobytu stałego, gdzie czułoby się jak w domu, gdy mówimy o prywatnych rzeczach, meblach, sypialni, domowym rytmie życia codziennego, jak również spokoju, bezpieczeństwie i współdziałaniu – nawiązujemy do idei życia wspólnotowego. Wspólnota jest typem zbiorowości, którą łączy więź społeczna, powstająca z podobieństwa sytuacji życiowej, lub psychiczna – członków łączy nie tylko związki obiektywne, ale również pokrewieństwo przekonań, uczuć i akceptowanych wartości. Farma – jako typ zbiorowości – zbliżona jest do tradycyjnej społeczności wiejskiej, charakteryzującej się wspólną interesów (wieś spokojne życie, pracować, wytwarzać produkty dla własnych potrzeb i/lub na sprzedaż) oraz wspólną posiadania wielu dóbr (ziemia, zabudowania, narzędzia i warsztaty pracy), stwarzającą też rezydentom pewne formy niezbędnej dla życia prywatności i własności (czego pozbawieni są mieszkańcy różnorodnych domów opieki).

Rozwijające się na całym świecie farmy dla osób z autyzmem zaczęły powstawać w podobny sposób i z podobnych powodów, chociaż ich twórcy w większości nie znali się i nie konsultowali wzajemnie swoich pomysłów. Powstawały z konieczności organizowania miejsc do życia i pracy dla dorosłych osób z autyzmem, które po ukończeniu edukacji mogły liczyć tylko na miejsce w zakładzie psychiatrycznym. Zdeterminowani, poszukujący innych rozwiązań rodzice, starali się stworzyć swoim dzieciom dogodne warunki dalszego życia. Rodzice pragną zabezpieczyć swoje dorosłe dzieci przed koniecznością hospitalizacji. Wiejski tryb życia, strukturyzacja otoczenia

oraz wsparcie ze strony personelu dają możliwości pozafarmakologicznego oddziaływania na zachowanie osoby z autyzmem.

Najbardziej znanymi farmami w Europie są Somerset Court w Anglii, Dunfirth Community w Irlandii, Ny Allerodgard w Danii, Dr Leo Kannerhuis, Wolfheze w Holandii, La Pradelle we Francji, Hof Meyerwiede w Niemczech oraz La Garriga w Hiszpanii. Podobieństwa między nimi wynikają ze znajomości istoty autyzmu oraz potrzeb życiowych dorosłych osób z tym zaburzeniem. Autyści dobrze się czują i funkcjonują w miejscach charakteryzujących się dużą spójnością, co daje im możliwość przewidywania i poczucie bezpieczeństwa. Uczą się, wykonują prace dostosowane do swych sił i możliwości, dostarczające satysfakcji. Farma stwarza osobom z autyzmem możliwość prowadzenia samodzielnego życia poza rodziną, co jest istotne, zwłaszcza kiedy rodzice dorosłych dzieci tracą siły fizyczne lub odchodzą.

Najstarszą farmą jest Somerset Court w Anglii, założona w 1974 roku. Pozostałe sześć farm powstało w latach 1982–1988. Ich wielkość waha się od 0,8 ha (Wolfheze, Holandia) do 60 ha (La Pradelle, Francja). Różnią się także ilością podopiecznych (od 11 w Niemczech do 47 we Francji) oraz ich wiekiem (16–46 lat).

LA PRADELLE I DUNFIRTH COMMUNITY – HISTORIA I FUNKCJONOWANIE

Wspólnota La Pradelle została założona w 1987 r., a w jej tworzeniu odegrało rolę stowarzyszenie Federation Sesame – Autism, a lokalnie Sesame – Autism Languedoc – Rousillon, którego prezesem jest Francoise Gremy. Jej filozofia tworzenia wspólnot opiera się na przekonaniu, iż należy stworzyć dorosłym osobom autystycznym i psychotycznym szansę interesującego życia, podobnego do życia każdego innego człowieka. Traktuje dorosłych z autyzmem jako osoby o zróżnicowanych możliwościach, a nie jako ludzi z zaburzeniami psychicznymi. Według filozofii La Pradelle, życie we wspólnocie i zespołowa praca mogą przełamać izolację rezydentów. Poprzez zajęcia, aktywne spędzanie wolnego czasu i komunikację, następują zarówno progresywne zmiany intrapsychiczne, jak i zmiany w środowisku. W obrę-

bie farmy La Pradelle znajduje się Centrum Pracy Wspomaganej (C.A.T. – Centre d'aide par le travail), służące 35 osobom, a w nim restauracja, hotelik oraz warsztat pracy. Domy, odległe o kilka mil od C.A.T., służą 32 pracownikom zatrudnionym w Centrum. W ośrodku pozostaje 12 osób z cięższymi zaburzeniami, wymagających całodobowej opieki, mieszkających w „Domu dla życia” i biorących udział w zajęciach C.A.T. La Pradelle utrzymywana jest ze środków państwowych (C.A.T.) oraz funduszy lokalnych. Budżet uzupełniają środki finansowe pochodzące ze sprzedaży jarzyn, owoców, chleba, ciastek, wędlin, jak również z wynajmowania pokoi gościnnych oraz działalności restauracji. Na budżet składa się również pensje rezydentów.

Wspólnota La Pradelle zorganizowana jest wokół pracy, która jest podstawą dla interakcji społecznych, rozwoju komunikacji. Program dnia zależy od jej rodzaju. W piekarni (5–6 osób) praca zaczyna się o drugiej nad ranem i trwa prawie do południa. Osoby zatrudnione przy obsłudze restauracji (3) kończą pracę przed północą. Kilka osób pracuje w rzeźni i hoteliku. Pozostali uprawiają ziemię pod kierunkiem rolnika. Osoby z „Domów życia” zajmują się warzywnictwem i hodują drób. Ze strony okolicznych mieszkańców i właścicieli lokalnych sklepów widać duże zapotrzebowanie na produkty z La Pradelle (pieczywo, ciastka, wędliny). Raz w tygodniu sprzedaje się produkty na targu, a część na miejscu.

Życie w La Pradelle toczy się zgodnie z naturalnym rytmem dnia i pór roku. Wyraźnie oddzielone są także okresy pracy i odpoczynku, który rezydenci mogą wykorzystać zgodnie z własnymi zainteresowaniami. Formy spędzania wolnego czasu są bardzo urozmaicone, można pójść do kina, restauracji, uprawiać sport (jazda konna, jazda na rowerze, sporty wodne, wędrówki). Lato jest najaktywniejszym okresem. W czasie wakacji rezydenci mogą pojechać do rodziny czy z grupą La Pradelle na kemping, lub też pozostać w domu nad morzem. Często spędzają wakacje w Hiszpanii, gdzie grupie 6–7 rezydentów towarzyszy 2 osobowy personel.

Nieco wcześniej powstała wspólnota jest Dunfirth Community w Irlandii, lecz leżące u jej pod-

staw założenia są podobne, gdyż potrzeby osób z autyzmem nie zależą od szerokości geograficznej. Odmiennie są tylko możliwości ich zaspokojenia w poszczególnych krajach, ale wszędzie inicjatywa tworzenia farm wychodzi od rodziców osób z autyzmem i na nich też spoczywa ciężar tworzenia farm. Wspólnota w pobliżu Johnstownbridge, w hrabstwie North Kildare (około 25 mil od Dublin), była pierwszym w Irlandii miejscem pobytu dla osób z autyzmem. Została założona przez rodziców zrzeszonych w Irlandzkim Towarzystwie Autyzmu, którzy postanowili walczyć, aby ich dorastające dzieci nie musiały spędzić reszty życia w zakładzie psychiatrycznym. Właśnie ta determinacja rodziców jest siłą napędową działań zmierzających do poprawy jakości życia i opieki nad osobami autystycznymi na całym świecie. Celem wspólnoty jest zapewnienie podopiecznym godziwego życia, zaspokajanie ich potrzeb oraz respektowanie praw. Tworzy ona zintegrowaną, opierającą się na wspólnym mieszkaniu i życiu społeczną.

W czasie zakładania farmy Dunfirth wzorem dla jej pomysłodawców i twórców była dobrze rozbudowana farma La Bourguette w pobliżu Aix en Provence, na południu Francji oraz farmy Somerset Court, Longford Court i Anglesea Lodge w Wielkiej Brytanii. Podstawą filozofii Wspólnoty Dunfirth jest „rozpoznanie indywidualności osób z autyzmem, ich zdolności do czerpania korzyści z edukacji, treningu i opieki oraz poszanowanie ich prawa do partycypowania w rozwoju społeczności zgodnie z indywidualnymi zdolnościami i własną godnością” (z folderu Irlandzkiego Towarzystwa Autyzmu). Wspólnota tworzy środowisko podobne do domowego, a kierownictwo i personel są świadome indywidualnych potrzeb osób z autyzmem. Ścisła współpraca personelu i rodziców pozwala na osiągnięcie wzajemnego porozumienia i zaufania, aby rezydenci mogli funkcjonować i rozwijać się w pozbawionym stresu, przyjaznym otoczeniu.

Farma zajmuje teren 70 akrów (28,3 ha) i posiada 11 kilkusobowych domów. Aktualnie stanowi centrum sieci 6 ośrodków położonych w różnych częściach Irlandii. Każdy dom prowadzi własny bu-

dżet. Współmieszkańcy uzgadniają swoje menu, a potem, w towarzystwie osób z personelu, robią samodzielnie zakupy w pobliskiej wsi. Każda osoba w Dunfirth posiada własne konto bankowe, a zyski, które osiąga się w poszczególnych przedsięwzięciach handlowych, trafiają do osób zaangażowanych w ich realizację. Dziś w ośrodku mieszka 32 mężczyźni i 4 kobiety, z czego właściwie tylko 4 osoby potrafią mówić. Pozostali komunikują się w swój własny, indywidualny sposób. Ponad 50% osób tworzących społeczność w Dunfirth trafiło tu z zakładów psychiatrycznych, gdzie spędziło długie lata, otrzymując wysokie dawki leków psychotropowych. Powodem przyjazdu na farmy były także różnego rodzaju nadużycia wobec nich.

Dunfirth zatrudnia około trzydziestu pracowników spośród mieszkańców okolicznych miejscowości. Do uprawy roli przyjęto kilku (5–6) rolników, z którymi pracują podopieczni. Opiekę medyczną zapewniają lekarze i personel z powszechnej służby zdrowia (w Irlandii obowiązuje system powszechnej opieki lekarskiej, opartej o lekarzy domowych i specjalistów). Leki podaje się wyłącznie z przyczyn medycznych (np. w stanach zaostrej depresji), nie dla korekty i kontroli zachowania. Te cele osiąga się poprzez trening i przystosowanie pacjenta do warunków farmy. W przypadku pojawienia się nowych objawów (np. obsesji), personel stara się stosownie modyfikować otoczenie pacjenta.

Istotną sprawą jest rozwijanie u autystów zdolności do pracy, umiejętności spędzania wolnego czasu i wypoczynku, dlatego Irlandzkie Towarzystwo Autyzmu oraz Krajowa Rada ds. Rehabilitacji organizują z pomocą Europejskiego Funduszu Socjalnego szkolenia dla osób z autyzmem, poświęcone ogrodnictwu, rolnictwu, hodowli, garncarstwu, stolarstwu, rozwijaniu umiejętności społecznych itp. Działania twórców farmy są ukierunkowane na znalezienie przez rezydentów sensownego zatrudnienia w zakładach pracy chronionej lub w spółdzielniach, pod kierownictwem Irlandzkiego Towarzystwa Autyzmu. Otwarcie w miejscowej wsi sklepu stanowi kolejny ważny krok, służący stwarzaniu osobom z autyzmem szerokich możliwości rozwoju. Sprzedaje

się tam wyroby rękodziela artystycznego z farmy w Dunfirth. Na lokalny rynek trafiają też ekologicznie hodowane warzywa. Osoby z autyzmem uczą się wykonywać wszelkie możliwe prace. W małej lokalnej restauracji spędza się przerwy przy herbach, a rezydenci na zmianę przygotowują lunch i przekąski. We własnej piekarni pieką chleb. Uprawiają różne odmiany krzewów jagodowych, maliny, przygotowują dżemy. Farma posiada też centrum ogrodnicze i firmę, gdzie podpisuje kontrakty z miejscowymi hotelami i przedsiębiorstwami, którym oferuje zagospodarowanie terenów zielonych wraz z odpowiednimi sadzonkami do ogrodów.

Zajęcia w ciągu dnia zorganizowane są stosownie do programu, uwzględniają trening, pracę i wypoczynek. Dla poszczególnych osób, stosownie do indywidualnych zainteresowań, dobiera się rodzaj zajęć: praca na farmie (produkcja ekologicznej żywności rozprowadzanej następnie po okolicznych sklepach i hotelach), tkactwo i produkcja ceramiki, praca w kuchni, prace pomocniczo-remontowe (malarstwo pokojowe itp.). Instruktorzy pracują z pacjentami zgodnie z następującą zasadą: w czasie treningu jeden instruktor ma dwóch „współpracowników”, podczas odpoczynku – czterech. W nocy 3–4 dyżurujących opiekuje się kilkoma osobami. Jeden dom czteroosobowy jest wydzielony dla osób mających kłopoty ze snem, z którymi przebywa jeden dyżurujący.

Wspólnota Dunfirth zapewnia rezydentom możliwość współdecydowania o swojej przyszłości. Posiadają prawo do samostanowienia o diecie i ubraniu, komunikowania się ze światem, akceptacji leczenia farmakologicznego. Przestrzega się prawa do informacji, czytania prywatnej korespondencji, zwracania się z prośbą o zakwaterowanie, usługi społeczne i inne. Osoby z autyzmem mogą podejmować osobiste decyzje i należy to uszanować. Zawsze mają prawo powiedzieć „tak” lub „nie”. Swobodnie wybierają zajęcia i prace, które chcą wykonywać. Rzecz w tym, żeby były to zajęcia pożyteczne. Podejmowanie decyzji daje osobom z autyzmem wiarę we własne siły, zwiększa ich szacunek do samych siebie i innych osób; zmniejsza tym samym poczucie zależ-

ności oraz zachęca do samowystarczalności. Zadanie personelu polega na tym, aby nauczyć podopiecznych dokonywania wyborów w celu podniesienia jakości ich życia. Osoby z autyzmem mają prawo i możliwość korzystania z rozrywek, wypoczynku i sportu. Celem wspólnoty jest dostarczenie osobom z autyzmem radości z życia, wypełnionego pozytywnymi zajęciami.

Duże znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania człowieka ma przemienność czasu pracy i odpoczynku. Personel dba, aby każdy mieszkaniec miał przynajmniej raz w roku dłuższe wakacje i dwie krótsze przerwy. W czasie weekendów i wakacji część podopiecznych wyjeżdża na wycieczki (także zagraniczne), które planuje sama. Wybór wakacyjnej oferty jest tutaj sprawą indywidualną. Dla wielu osób z autyzmem latanie samolotem jest główną atrakcją, ważne tylko, aby wcześniej wyposażać podróżników w umiejętność radzenia sobie w zmieniających się sytuacjach. Celem terapii jest osiągnięcie samodzielności i określenie statusu mieszkańców wspólnoty, który wyraziłby się przez mówienie o sobie: jestem farmerem, kucharzem, tkaczem, garnciarzem, malarzem itd.

Farma częściowo finansuje się sama. Podstawę stanowią fundusze pozyskiwane z różnych źródeł (także dotacje), w tym od rodziców. Część pieniędzy inwestuje się, tworząc kapitał podstawowy. Farma w Dunfirth stale się rozrasta. Obecnie trwa budowa domowej piekarni i malej restauracji, która będzie przeznaczona do celów publicznych, oraz ośrodka wypoczynkowego dla odwiedzających rodziców, pragnących zostać na noc. Te przedsięwzięcia mają zachęcić ludzi do odwiedzania mieszkającej tu społeczności.

Korzystając z doświadczeń innych krajów, próbujemy realizować marzenia o godnej przyszłości dorosłych osób z autyzmem. Nasza farma w Więckowicach będzie domem dla 29 mieszkańców. Na obszarze 7 ha znajdzie się 5 kilkuosobowych domków, a także warsztaty pracy i baza rehabilitacyjna. Jest

to dzieło rodziców, którzy dla swych dorosłych dzieci bezskutecznie poszukują domu dającego możliwość życia w warunkach gwarantujących zaspokojenie potrzeb osób z autyzmem. Tworzenie farmy jest koniecznością niecierpiącą zwłoki, gdyż w przeciwnym wypadku autyści będą stałymi rezydentami szpitali psychiatrycznych lub domów opieki społecznej, które nie są dla nich miejscami właściwymi. W takich instytucjach następuje degradacja osób z autyzmem oraz szybki regres wszystkich umiejętności, które rozwinęły się w trakcie długoletniej, specjalistycznej terapii i edukacji. Nie można zaprzepaścić osiągnięć rozwojowych tych ludzi tylko z powodu nierozwiązania kwestii opieki. Farma w Więckowicach stanowić będzie optymalne miejsce do życia, gwarantujące poczucie bezpieczeństwa i spokój. Rezydenci mogą tu pracować, rozwijać zainteresowania i podejmować różnorodne formy aktywności, odpowiadające ich potrzebom i indywidualnym zdolnościom (uprawa roli, ogrodnictwo, prowadzenie domu i inne).

Realizacja projektu wymaga heroicznych wysiłków i ogromnych nakładów finansowych. Rodzice są gotowi je ponosić, lecz konieczna jest również dobra wola urzędników decydujących o sprawach administracyjnych – a o to czasami trudno.

Joanna Kossewska, Alina Perzanowska

Joanna Kossewska — psycholog, członek Zarządu Fundacji Wspólnota Nadziei, członek Krakowskiego Oddziału Krajowego Towarzystwa Autyzmu, redaktor kwartalnika „Impuls Krakowski”, wydawanego przez KOKTA.

Alina Perzanowska — psycholog, wieloletni emerytowany pracownik Katedry Psychologii AP, prezes Fundacji Wspólnota Nadziei, wiceprezes Krakowskiego Oddziału Krajowego Towarzystwa Autyzmu, wieloletni wiceprezes Zarządu Głównego KTA.

Katedra Psychologii — poznajcie nas bliżej

Szanowni Czytelnicy!

Jeśli pracujecie w Akademii Pedagogicznej, to mam nadzieję, że nasz zespół jest Wam już trochę znany. Obsługujemy bowiem wszystkie kierunki studiów stacjonarnych, zaocznych i podyplomowych i aktywnie uczestniczymy w życiu naszej uczelni. Już siódmy rok mam zaszczyt przewodzić tej wielce utalentowanej, pracowitej i przyjaznej, dwudziestoosobowej grupie. Nasz dorobek naukowy jest na tyle bogaty, że każdy może znaleźć w nim coś, co go zainteresuje albo przyda się w praktyce.

W ciągu ostatnich 12 lat w Katedrze Psychologii powstało 21 książek. Wszystkie zostały życzliwie przyjęte przez recenzentów i czytelników. Napisałyśmy w tym okresie blisko 650 rozpraw naukowych różnej objętości, ale prezentujących wyniki własnych badań, bądź oryginalne koncepcje teoretyczne. Możemy się też pochwalić podręcznikiem *Podstawy psychologii*, którego drugie wydanie jest już w druku.

Zorganizowanie ośmiu konferencji naukowych i plan przeprowadzenia dwóch następnych w ciągu najbliższych 2 lat, przysporzyło nam popularności w polskim środowisku psychologicznym. Specjaliści z całego kraju, a także z Europy, lubią do nas przyjeżdżać, ponieważ cenią stronę merytoryczną spotkań, sprawność organizacyjną i miłą atmosferę. Materiały z konferencji wydawane są jako recenzowane monografie zbiorowe, a ich szczególnym rysem jest interdyscyplinarność. Można w nich znaleźć, poza psychologią, również rozdziały pisane przez pedagogów, lekarzy i filozofów.

Chciałbym szczególnie polecić czytelnikom, niedawno wydaną, dwutomową książkę: *Osoba, edukacja, dialog* i następną: *Psychologia współczesna — oczekiwania i rzeczywistość*, która wkrótce się ukaże. Ta druga książka pomyślana jest jako podsumowanie najnowszych osiągnięć psychologii, możliwych do zastosowania w praktyce, w różnych dziedzinach życia.

Różnorodność specjalizacji psychologicznych i orientacji badawczych koleżanek i kolegów z katedry pozwala na realizowanie autorskich programów nauczania, dostosowanych do charakteru kierunków studiów, potrzeb i zainteresowań słuchaczy. Okazuje się jednak, że owa różnorodność mieści się w obrębie dwóch kierunków badań: teoretyczne i empiryczne ujęcie procesu przetwarzania informacji u człowieka oraz indywidualne i społeczne funkcjonowanie wybranych mechanizmów osobowości.

W realizacji badań uczestniczą znani psychologowie z Uniwersytetu Warszawskiego. Udział niektórych członków zespołu w konferencjach naukowych poza granicami Polski i wydawanie prac za granicą, zaowocowały współpracą z ośrodkami w USA, Hiszpanii, Grecji, Portugalii, Australii i na Ukrainie oraz udziałem w pracach 10 zagranicznych towarzystw naukowych.

Na pograniczu działalności naukowej i społecznej ulokowana jest nasza współpraca z Krakowskim Oddziałem Krajowego Towarzystwa Autyzmu, a pośrednio z Europejskim Towarzystwem Autyzmu. Corocznie organizujemy konferencje i seminaria, w których uczestniczą specjaliści z kraju i zagranicy, a także osoby zainteresowane niesieniem pomocy ludziom dotkniętym autyzmem.

Mamy nadzieję, że rozwój kadry umożliwi nam w najbliższym czasie podjęcie starań o powołanie kierunku studiów lub specjalizacji w obrębie kierunków już istniejących. Obecnie prowadzimy jedynie (!) siedem kierunków studiów podyplomowych, cieszących się w Polsce niesłabnącą popularnością. Zdarza się, że słuchaczami są nauczyciele akademicki, lecz regułą jest udział nauczycieli, organizatorów i animatorów edukacji.

Mimo obecności w Krakowie potężnego, uniwersyteckiego ośrodka psychologicznego, nie pozostajemy na marginesie polskiej psychologii. Przeciwnie, współpraca z uczonymi z Uniwersytetu Jagiellońskiego w zakresie badawstwa prac zbiorowych i dydaktyki utwierdza nas w świadomości znaczącej pozycji Katedry w polskim życiu naukowym.

Abyśmy tylko zdrowi byli!

A najlepiej i na ciele, i na duszy, i na umyśle, bo tylko uwzględnienie wszystkich powiązanych ze sobą wymiarów daje szansę na pełnię zdrowia. Dobre samopoczucie psychiczne sprawia, że ciało także dobrze się czuje, stąd zapewne powiedzenie „w zdrowym ciele zdrowy duch” czy przekonanie, że gdy człowiek się śmieje, śmiejąc się jego oczy, zęby, kości, mięśnie

O d wielu lat odbywają się na całym świecie sympozja i konferencje naukowe potwierdzające tezę, że nie może wystąpić żadne zjawisko psychiczne, któremu nie towarzyszyłoby zjawisko somatyczne i na odwrót. Człowiek to nie tylko ciało fizyczne i aparat psychiczny, służący do przetwarzania i przeżywania informacji napływających ze świata zewnętrznego i wewnętrznego. Jest w nim jeszcze część ożywiająca całe to wyposażenie – to duch ludzki. Kondycja ducha ludzkiego jest nie do przecenienia, gdyż warunkuje dynamikę wszystkich procesów, ich siłę, integrację i rozwój.

Istnieje wiele koncepcji zdrowia – każdy kierunek psychologii (psychoanaliza, behawioryzm, psychologia poznawcza, systemowa, humanistyczna, egzystencjalna czy transpersonalna) wypracował własne sposoby opisu zakłóceń w funkcjonowaniu człowieka oraz pomysły na przywracanie równowagi psycho-fizyczno-duchowej: pomimo tego, że różnią się w szczegółach – ogólne założenia są wspólne.

Przykładem może być podejście Martina E.P. Seligmana i Davida L. Rosenhmana, autorów współczesnego podręcznika *Psychopatologia*, który proponuje taką kategorię pojęciową jak „życie optymalne” w miejsce niejasnego terminu „zdrowie psychiczne”. Kiedy życie człowieka może przebiegać optymalnie? Autorzy wskazują na takie cechy, jak pozytywne nastawienie do siebie, nieustanny rozwój osobisty, poczucie wewnętrznej autonomii, adekwatne, nieznieszczalne spostrzeganie rzeczywistości oraz kompetencja w działaniu, pozytywne stosunki interpersonalne.

Pozytywne nastawienie do siebie oznacza świadomość własnych zalet i braków, wewnętrznego potencjału, możliwości dokonywania zmian w zachowaniu. Jest to akceptacja siebie nie tylko z powodu pozytywnych aspektów, ale także pomimo niedoskonałości, błędów, pomyłek, wszystkiego tego, co sprawia, że jesteśmy ludźmi, a nie aniołami.

Optymalne życie zakłada brak stagnacji, stałe dążenie do rozwoju, poszerzanie świadomości, odkrywanie powołania, realizację celów, nieustanną naukę w szkole życia, która jest miejscem pełnym wyzwań, sposobności i form. Chodzi tu o życie dojrzałe, autonomiczne, w którym jednostka polega na sobie i odnajduje w sobie oparcie. Konfrontacja osobistych strategii w subiektywnym konstruowaniu obiektywnej rzeczywistości zakłada ryzyko odkrywania pomyłek, ale satysfakcjonujące jest, gdy człowiek ma możliwość dokonywania zmian i korekt. Na tym polega zdolność uczenia się. Wiąże się z tym konieczność otwarcia na siebie i świat, na różnorodność i inność, a także rezygnacja z gotowych stereotypów. Umiejętność zdobywania, uzupełniania i weryfikowania informacji oraz przyznawania się do niewiedzy okazuje się niezwykle istotna.

Bardzo ważnym elementem optymalnego życia jest kompetentne realizowanie zadań w pracy, miłości i zabawie, gdyż sprzyja to wzrostowi poczucia skuteczności w działaniu. Kolejny aspekt to umiejętność dawania i brania, czerpania radości z towarzystwa innych osób, zdolność do empatii i okazywania

wsparcia, szacunek dla drugiego człowieka bez względu na jego status społeczny. I wreszcie – poczucie więzi z ludźmi zaludniającymi przecież to samo miasto, ten sam kraj, tę samą planetę, ten sam wszechświat.

W innych koncepcjach – poznawczych, humanistycznych, transpersonalnych – uwzględnia się też umiejętność rozpoznawania i zaspokajania własnych potrzeb, poczucie humoru, radość życia albo wskazuje się na nie jako swoiste „uboczne skutki” optymalnego życia.

Znany w świecie autor współczesnej koncepcji zdrowia, koncepcji salutogenezy – Alexandre Antonovsky – wskazuje na trzy elementy jako niezbędne warunki zachowania dobrej kondycji psychicznej i zdrowia. Są to poczucie zrozumienia, sensowności oraz zaradność, które składają się na tzw. poczucie koherencji, czy – jeśli można użyć innego sformułowania – spójności wewnętrznej. Antonovsky mówi, że poczucie koherencji to globalna orientacja człowieka, wyrażająca stopień pewności, że bodźce napływające w ciągu życia ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego mają charakter ustrukturyzowany, przewidywalny i wytłumaczalny. W koncepcji Antonovsky’ego zdarzenia życiowe, nawet te najbardziej traumatyczne, nie są postrzegane jako czynniki zakłóceń, zaburzeń czy anomalii w funkcjonowaniu człowieka. Po prostu się wydarzają, wypełniając każdy jednostkowy dramat ludzkiego życia. Decydujące jest to, jak człowiek interpretuje te wydarzenia, jakie subiektywne znaczenie im nadaje, czy widzi w nich sens i czy potrafi sobie z nimi poradzić, traktując je jak wyzwanie czy sposobność, a nie fatum lub przekleństwo.

W tym, co Antonovsky mówi na temat warunków zachowania zdrowia, zawiera się ważna informacja. Jest wiele zdarzeń w życiu ludzkim, na które człowiek nie ma wpływu. Jednak z całą pewnością ma wpływ na ich interpretację, na wybór strategii poprawy sytuacji, na sposób świadomego przeżywania. Może też zdecydować, jak długo chce pozostawać w określonym stanie emocjonalnym lub go zmienić, mając do dyspozycji różne metody i środki.

Poczucie sensu łączy się z poczuciem celowości. Pytanie o cel istnienia można by sprowadzić do bajkowej przypowieści o rybaku i złotej rybce. Często okazuje się, że jedna z najtrudniejszych odpowiedzi w życiu dotyczy niewiedzy, o co miałby poprosić złotą rybkę, gdyby udało mu się ją złowić. Zwłaszcza, gdyby mogła spełnić tylko jedno życzenie. Tak naprawdę jest to pytanie o to, czy wiemy, jak i na co zużywamy czas, w jaki sposób płyniemy przez życie – szybko, powoli, bezrefleksyjnie, z falą, na fali, pod prąd, tratwą, transatlantykiem, samotnie, itd. Należy zapytać, jak planujemy czas, używając terminologii analizy transakcyjnej – koncepcji stworzonej wiele lat temu przez Erica Berne’a. Twierdzi on, że aspekt strukturalizowania czasu można nazwać programowaniem i wyróżnia 3 jego postacie: materialną, społeczną i indywidualną. Programowanie materialne powstaje w efekcie zetknięcia się człowieka ze zmiennością świata zewnętrznego. Jest użyteczne o tyle, o ile aktywność w tej sferze stwarza szanse na „dopieszczenie” jednostki. Odbyna się to w trakcie kontaktów międzyludzkich w miejscu pracy, przy realizacji wspólnych zainteresowań, aktywności fizycznej itp. Programowanie społeczne ukierunkowane jest natomiast na wpojenie dobrych manier – tego co wypada, co nie wypada, co wolno, czego nie wolno. Część tych pouczeń jest uniwersalna, a część ma zasięg lokalny (np. czkanie przy posiłkach może być ocenione jako niestosowne w niektórych regionach świata, a w innych – jako wyraz uznania dla doskonałej kuchni gospodarza).

Przejawy programowania indywidualnego można zaobserwować szczególnie w bliskich kontaktach międzyludzkich. Cała sekwencja zachowań określona jest przez niewypowiedziane wprost reguły i przepisy. Stają się one jawne, gdy któraś z osób wylamuje się z programu, używając prostych komunikatów, nie uciekając się do gier i intryg. Życie zgodne z programem popychającym jednostkę do niezrozumiałych dla niej zachowań oraz towarzyszące temu poczucie bezsilności, smutku czy depresji, jest jedynie substytutem egzystencji, często przedwcześnie się kończącej (samobójstwa, narkomania, alkoholizm, świadome ryzykowanie utraty życia lub zdrowia).

Sposób, w jaki zużywamy czas, wynika z zapisu scenariusza życiowego tworzonego przez pierwsze sześć lat jego życia. „Skrypt – niezależnie od tego czy przegrywających, czy wygrywających, jest sposobem strukturalizowania czasu pomiędzy pierwszym powitaniem u piersi matki i ostatnim pożegnaniem nad grobem. Ów czas życia jest wypełniany i opróżniany przez działanie i niedziałanie, nigdy-nie-działanie, zawsze-działanie, nie-działanie przedtem, nie-działanie potem, działanie-aż-nic-już-nie-pozostanie-do-zdziałania” (Berne, s. 256). Zapis skryptowy jest zakodowanym w podświadomości programem życia, za pomocą którego przeżywane są godziny, dni, miesiące, lata. Wypełniany jest w większości rytuałami, rozrywkami, pracą, grami i intrygami psychologicznymi, a u niektórych wycofaniem się z życia. Niekiedy zdarza się, że potrafimy je przeżywać w pełny, autentyczny sposób, czerpiąc z niego radość, ucząc się, odczuwając satysfakcję.

U ludzi bardziej czułych i wrażliwych, inteligentnych i świadomych – zdaniem Berne’a – programy oparte na dziecięcych iluzjach powoli się rozwiewają, prowadząc do opisywanych przez Milтона Hylanda Ericksona kryzysów lub dezintegracji pozytywnej, opisaną przez Dąbrowskiego. Wiele osób długo podtrzymuje swoje dziecięce programy, czasem do końca życia. Są też osoby, które odważają się zweryfikować program zapisany w strukturach mózgowych, ale kwestionują jego prawdziwość i użyteczność. Wykrywają mechanizm powstawania zapisu i podejmują świadomą aktywność w celu dokonania zmian tak, żeby ich życie stało się optymalne. Zdarza się, że kasują przestarzały, nieaktualny program życia, wprowadzając nowe dane na temat siebie, innych ludzi i otaczającego świata.

Jeśli robią to w ten sposób, że zaczynają akceptować siebie takimi, jakimi są, przywracają sobie bezwzględną wartość, obdarzając się należnym szacunkiem, potrafią odróżnić swoje cechy osobowe od

dających się zmienić nawykowych zachowań, rozwijają swój potencjał, zyskują coraz większą samodzielność i wolność w podejmowaniu decyzji, poszerzają dostęp do możliwych, alternatywnych sposobów radzenia sobie w życiu, uczą się na błędach, zamiast uruchamiać tendencje autodestrukcyjne na skutek mechanizmu samoobwiniania się, poszerzają wiedzę o sposobach funkcjonowania w subiektywnie kreowanej na co dzień rzeczywistości, zyskują dostęp do szerszego pola widzenia, patrząc na świat z lotu ptaka, zamiast podglądać go przez dziurkę od klucza, ich obcowanie z ludźmi staje się serdeczne, ciepłe, życzliwe, prawdziwe i spontaniczne, uczą się kochać, odkrywają sens życia i czerpią z niego radość, to stają się ludźmi wygrywającymi („księżętami i księżniczkami”), a nie „żabami” wedle terminologii analizy transakcyjnej. Można by powiedzieć, że biorą życie w swoje ręce, traktując je jako sposobność do pełnego doświadczania wszystkiego, co życie ma do zaoferowania. Wciąż się rozwijają. Ich życie staje się gratyfikacją, a nie – jak to ktoś kiedyś powiedział – „jednym cholernym dniem za drugim”.

Być może okaże się, że całkiem realne i dostępne jest planowanie czy też programowanie osobistego życia w ten sposób, by mieć poczucie wpływu na to, co i jak się wydarza. Staje się to możliwe, o ile wiemy już, co jest nam potrzebne do szczęścia i jak to osiągnąć.

Teresa Samek

Antonovsky A., *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Warszawa 1995.

Berne E., *Dzień dobry i co dalej?*, Poznań 1998.

Dąbrowski K., *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*, Warszawa 1996.

Rosenhan D.L., Seligman N.E.P., *Psychopatologia*, Warszawa 1994.

Beata Gorycka

Co zrobić, aby rodzeństwo dorastało bez rywalizacji

Każda kobieta decydująca się na posiadanie dziecka jest przekonana, że z rolą matki i wychowaniem dzieci poradzi sobie wysmienicie. Wprawdzie już pierwsze dziecko potrafi zachwiać ten optymizmem, jednak prawdziwe problemy zaczynają się dopiero w chwili pojawienia się drugiego

Dotychczas wszystko było podporządkowane potrzebom i oczekiwaniom starszego dziecka, które wiedziało, że nie ma żadnego konkurenta do uczuć mamy i taty. Tak było jeszcze, gdy uprzedzone przez mamę starsze dziecko z ciekawością oczekiwało przyjścia na świat rodzeństwa. Wspólne wybieranie imienia, przygotowywanie łóżeczka, ubranek i zabawek nie zapowiadało wielkich zmian. Tymczasem pojawienie się maleństwa diametralnie zmienia życie starszego dziecka, nawet jeśli na pozór różnice są niewielkie. Uwaga rodziców koncentruje się na młodszym dziecku, bo jest w domu „nowością”, bo siłą rzeczy wymaga więcej czasu i skupia na sobie całą uwagę. Potrzeby starszego dziecka w obliczu potrzeb malucha wydają się nieistotne, poza tym przecież „jest już duże i powinno zrozumieć”, że jego dotychczasową rolę przejął obecnie brat lub siostra.

Starsze dziecko przechodzi przyspieszony kurs „dorastania”, do czego nie jest przygotowane, i z czym, pozostawione samo, nie umie sobie poradzić. Nie potrafi też uzewnętrznic swoich uczuć, poczucia krzywdy, oczekiwań, nie potrafi ich nazwać, bo nie zna definicji. Na nieszczęście wtedy, gdy na swój sposób wyraża potrzebę bliskości i czułości, spotyka się z reakcją „nie teraz”, „przecież widzisz, że w tej chwili nie mam czasu”. Ale widzi też, że ten czas jest zawsze dla młodszego rodzeństwa, że rodzice gotowi są rzucić wszystko, aby zająć się maluchem. Tego nie może zrozumieć, odczuwa niesprawiedliwość oraz narastającą niechęć do rodzeństwa, które zamiast wzbogacić jego dotychczasowy świat, wszystko zniszczyło.

Wszyscy rodzice pragną, aby ich dzieci szanowały się i były dla siebie oparciem, tymczasem swoim postępowaniem nieświadomie wywołują odwrotne skutki. Nie wszyscy umieją dostrzec i właściwie zinterpretować

ten problem, niewielu zdaje sobie sprawę z potrzeby budowania dobrych relacji między swoimi dziećmi, jeszcze mniej potrafi świadomie i skutecznie wprowadzać to w czyn. Warto skorzystać z rad zawartych w książkach Adele Faber i Elaine Mazlish¹. Autorki twierdzą, że warunkiem pozytywnych zmian w zachowaniu (nie tylko dzieci) jest stworzenie człowiekowi możliwości wyrażania różnych emocji i uczuć — złości, bezsilności, niepokoju, lęku, gniewu, smutku — aby mogło odkryć w sobie zdumiewające zasoby siły, mądrości, dobroci, cierpliwości, miłości.

Opierając się na wynikach ankiet własnego autorstwa (dla dzieci w różnym wieku *Kilka pytań do dzieci, dużych i małych* oraz dorosłych *Kilka pytań do dorosłych, którzy kiedyś byli dziećmi*), wywiadach z dziećmi w wieku przedszkolnym oraz wspomnianych książkach, spróbuję odpowiedzieć na zawarte w tytule pytanie.

Z ankiet wynika, że różne są przyczyny napięć między rodzeństwem. Konflikty pojawiają się, gdy jedno z dzieci czuje się pozbawione miłości i zainteresowania rodziców (zwłaszcza, gdy ci ostatni mają mało czasu dla swych pociech), odczuwa zazdrość o uzdolnienia brata czy siostry, ale również o ubrania, zabawki, jedzenie, przestrzeń/terytorium. Zazdrość występuje także wówczas, gdy dzieci doświadczają nierównego traktowania (np. obserwują przywileje posiadane przez młodszego). Napięcia między ro-

Beata Gorycka jest absolwentką studiów podyplomowych (Diagnoza i Psychoprofilaktyka Zagrożeń Edukacyjnych), prowadzonych przez Katedrę Psychologii. Artykuł powstał na podstawie materiału empirycznego zgromadzonego w pracy *Rodzeństwo bez rywalizacji*, przygotowanej pod kierunkiem doc. dr hab. Grażyny Makiełto-Jarzy, w ramach przedmiotu: rozwój psychiczny jednostki.

dzeństwem mają swoje źródło również w osobistych rozczarowaniach (doznanych w przedszkolu, szkole, w kontaktach z nauczycielami lub rówieśnikami), których dzieci nie ośmielają się wyładować na nikim innym poza rodzeństwem. Często przyczyną konfliktów bywa nuda, gdyż dzieci w wieku przedszkolnym potrzebują jeszcze pomocy dorosłych w organizowaniu czasu wolnego.

Spostrzeżenia te pokazują, że stosunki między rodzeństwem niosą taki ładunek uczuciowy, iż starczy go na kilka wybuchów dziennie. Korzenie zazdrości tkwią w głębokim pragnieniu każdego dziecka, by mieć wyłączną miłość rodziców. Sama obecność innych dzieci w rodzinie może oznaczać, że będzie jej mniej. Młodsze dziecko przejmując uwagę i uczucia rodziców, jest więc konkurentem, a bez mądrych działań rodziców stanie się wrogiem. Z ankiet wynika, że rodzice nie pozwalają na okazywanie negatywnych uczuć: są zbulwersowani i tłumią je w zarodku, nie rozwiązując problemu lub okazując lekceważenie. Często też atakują dziecko, które uznają za winne.

POZWÓL DZIECKU UJAWNIAĆ NEGATYWNE EMOCJE, GDYŻ BEZ NICH NIE MA MIEJSCA NA POZYTYWNE

Zabraniając dziecku okazywania negatywnych uczuć można doprowadzić do sytuacji, że będą w nim narastać i uwewnętrzniać się w inny sposób, np. w postaci choroby bądź zaburzeń emocjonalnych. Dzieci muszą mieć możliwość okazania swoich uczuć i pragnień wobec rodzeństwa, lecz trzeba przy tym podkreślić różnicę między przyzwoleniem na wyrażanie uczuć a zgodą na działanie (np. bicie). Zadaniem rodziców, wychowawców i nauczycieli jest pokazanie dzieciom sposobów wyrażenia złości bez wyrządzania szkody. W tym celu należy nazwać uczucia dziecka („Widzę, że jesteś zdenerwowana”), określić jego pragnienia („Chciałabyś, żeby zapytała, czy może wziąć twoją maskotkę”), zachęcić do symbolicznego wyrażania uczuć („A może narysujesz mi swoją złość”), a następnie podpowie dzieć, jak dziecko może bezpiecznie wyładować złość (Powiedz jej jaka jesteś zdenerwowana, np.: „Nie lubię, gdy ruszasz moje rzeczy bez pozwolenia!”).

NIGDY NIE PORÓWNUJ JEDNEGO DZIECKA Z DRUGIM, GDYŻ STANIE SIĘ ALBO PRÓŻNE, ALBO ZGORZKNIAŁE

Dorośli nieświadomie przyczyniają się do zaostreżenia rywalizacji między dziećmi poprzez porównywanie,

stawianie jednego dziecka w niekorzystnym świetle lub wyróżnianie drugiego. Z niektórych ankiet wynika, że nawet pozytywne wyróżnienie jednego z dzieci może być szkodliwe. Słyszając, że jest się „lepszym”, można poczuć się „winnym” wobec rodzeństwa, a faworyzowanie przez rodziców wywołuje żal i wstyd. Autorki wspomnianych książek radzą: „Obojętnie, co chcesz powiedzieć dziecku, powiedz to wprost, bez odwoływania się do rodzeństwa. Słowo klucz to opisać. Opisz, co widzisz. Opisz, co ci się podoba, albo co ci się nie podoba. Opisz, co dziecko ma zrobić. Najważniejszą rzeczą jest skupienie się na zachowaniu tego jednego, jedyne dziecko. To, co robi lub czego nie robi jego brat, nie ma z nim nic wspólnego”². Podstawą jest jasny i precyzyjny komunikat: opisz, co widzisz, co czujesz, co należy zrobić.

KOCHAJ DZIECKO TAK, JAK TEGO POTRZEBUJE JEGO WŁASNE „JA”

Z ankiet wynika, że rodzice starają się, aby dzieci dostawały w równych proporcjach zarówno uczucia, jak i rzeczy materialne. Zapewniają, że kochają je jednakowo, starają się przeznaczyć im tyle samo czasu np. na zabawę, czytanie czy przytulanie. Dziecko może odnieść wrażenie, że rodzice mają dla niego mniej czasu niż dla reszty rodzeństwa, gdyż nie biorą pod uwagę jego indywidualnych potrzeb. Należy przeznaczyć każdemu dziecku tyle czasu, ile faktycznie potrzebuje, aby wiedziało, że jest kochane i wyjątkowe. Często rodzic kupując jednemu z dzieci coś potrzebnego, kupuje to samo drugiemu, uważając, że tak jest „sprawiedliwie”. Tymczasem właściwym wyjściem jest wytłumaczenie dziecku, że kiedy ono będzie czegoś potrzebować, również to otrzyma. Postępując konsekwentnie, traktujemy dziecko jak partnera, równocześnie pomagając mu radzić sobie z pewną nierównością w życiu.

NIE NARZUCAJ DZIECKU RÓLI, JAKĄ MA ODEGRAĆ W RODZINIE

Błędem popełnianym przez rodziców jest „szufladkowanie” dzieci, narzucanie im ról, krytykowanie ich nieudanych wysiłków w określonych dziedzinach, często w obecności rodzeństwa, znajomych, a nawet obcych osób. Dziecko czuje się zawstydzone, a ponadto utwierdza się w przekonaniu, że niektóre zajęcia i dziedziny nie są przeznaczone dla niego, bo komplet-

nie się do nich nie nadaje. W rezultacie rodzic, zamiast ośmielać dziecko i pomagać w jego rozwoju, nieświadomie wyrządza mu krzywdę, przyczyniając się do powstawania kompleksów, które utrwalają się podczas dorastania.

Zadaniem rodziców i wychowawców jest pomoc dzieciom w uwolnieniu się od grania ról, pomoc w stawianiu się sobą, odnajdywaniu nowych umiejętności i możliwości. Ludzie rodzą się wprawdzie z różnymi cechami osobowości, ale w procesie wychowania można wpłynąć na ich osobowość i pomóc naturze. „Nasze postępowanie z dziećmi nie wynika z tego, jakie dzieci są, ale z tego, jakie mają się stać”³. W kłótniach i bójkach między dziećmi nie należy zwracać uwagi na napastnika, lecz zająć się poszkodowanym dzieckiem; niedopuszczalny jest podział dzieci na prześladowców i ofiary. „Winowajcę” należy przekonać, że potrafi zachować się grzecznie i być miłym. Takie postępowanie sprawia, że rodzeństwo dostrzega siebie nawzajem w innym świetle. Autorki cytowanych książek postulują, aby w wychowaniu stosować pochwały opisowe, które najsilniej stymulują rozwój dziecka i utrwalają pożądane zachowania. Zamiast karania trzeba dawać dzieciom możliwość doświadczania konsekwencji własnych zachowań (kary nasilają wrogość i poczucie krzywdy, zabijają dziecięcą miłość i ufność, za to konsekwencje uczą). Gotowość do walki w obronie skrzywdzonego dziecka nasila bowiem agresję przeciwnika. Proponowane podejście pomaga też troszczyć się o siebie nawzajem, spokojnie artykułować własne potrzeby i oczekiwania. Daje to lepsze rezultaty niż nieustanne upominania czy groźby kary, a dzieci uczą zrozumienia i tolerancji dla drugiej osoby.

CO ROBIĆ, KIEDY DZIECI SIĘ BIJĄ

Przeprowadzone badania ujawniły przyczyny konfliktów, prowadzących niejednokrotnie do agresywnych zachowań i pokazały, co w takich sytuacjach robią rodzice. Najczęściej wpadają do pokoju, każą dzieciom przestać i odsunąć się od siebie, próbują przekonać rodzeństwo, żeby zgodnie się bawiło i podzieliło zabawkami lub starają się dowiedzieć „kto zaczął”, a często też stają po stronie jednego z dzieci, zazwyczaj młodszego (choć kilka ankiet wykazało, że nie jest to reguła). Niestety, stosowane strategie wywołują jeszcze większą wzajemną niechęć i urazę.

Co należałoby zrobić, aby uczyć dzieci konstruktywnego rozwiązywania konfliktów? Oto kilka cennych wskazówek. Zaczniij od stwierdzenia, że dzieci są na siebie złe – to pomoże im ochłonąć, wysłuchaj spokojnie, co każde dziecko ma do powiedzenia, docenij wagę problemu, daj wyraz przekonaniu, że dzieci same potrafią znaleźć rozwiązanie, które zadowoli obie strony. Wyjdź z pokoju. Dzieci potrzebują czasu i chwili samotności. Ważne jest, by ustanowić granice zachowania oraz niepodważalną zasadę, że jedno dziecko nie może zabawiać się kosztem drugiego.

Podsumowując: dzieci powinny mieć swobodę rozstrzygania własnych sporów. Mają również prawo wymagać interwencji dorosłych, kiedy zachodzi taka konieczność – gdy ktoś z dzieci jest napastowany lub obrażany słownie, gdy nieporozumienie między dziećmi dezorganizuje życie rodzinne lub jakiś problem wciąż powraca. Kiedy dzieci nie potrafią same go rozwiązać, należy podjąć inne działania. Ważne jest, aby zwołać spotkanie antagonistów, wyjaśnić jego cel i zasady, zanotować odczucia każdego dziecka, a następnie je odczytać, dać dzieciom czas na obronę własnego stanowiska, poprosić o propozycje rozwiązań i zapisać pomysły nie oceniając ich, wybrać rozwiązanie, które wszyscy mogą zaakceptować i zapowiedzieć ciąg dalszy. Przedstawione metody mogą znaleźć zastosowanie nie tylko w rodzinie, ale również w szkole czy innych placówkach wychowawczych.

Wierzę głęboko, że warto dbać o własną rodzinę oraz klasę, uczyć dzieci, jak bezpiecznie wyrażać swoją złość, cenić odrębność. Priorytetem takich działań jest współpraca, a nie współzawodnictwo. W sprzyjającej atmosferze dzieci każdego dnia zdobywają doświadczenia i umiejętność samodzielnego rozwiązywania własnych sporów. Tak wychowane, będą umiały lepiej troszczyć się o siebie i innych jako dorośli ludzie, a to z kolei może wpłynąć na rozwój całej naszej ziemskiej rodziny.

Beata Gorycka

¹ A. Faber, E. Mazlish, *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, Poznań 1992; A. Faber, E. Mazlish, *Rodzeństwo bez rywalizacji. Jak pomóc własnym dzieciom żyć w zgodzie, by same mu żyć z godnością*, Poznań 1997; A. Faber, E. Mazlish, *Wyzwoleni rodzice, wyzwolone dzieci. Twoja droga do szczęśliwej rodziny*, Poznań 1994.

² A. Faber, E. Mazlish, *Rodzeństwo bez rywalizacji*, Poznań 1997, s. 70.

³ Op. cit., s. 119.

Młódzież wobec wartości

Roman Ingarden uważał, że człowiek, poprzez ogromną siłę, która tkwi w jego naturze, nieustannie wyrasta ponad swoje człowieczeństwo w drodze ku wartościom. Bez tego wysiłku traci się rolę człowieka jako ich twórcy, traci się sens ludzkiego istnienia.

Można więc uznać, że wartość oddziałuje na człowieka jako wzmocnienie, stanowi względnie stały składnik osobowości. Im większa determinacja i chęć dążenia do zrealizowania wartości, tym ważniejszą, cenniejszą staje się ona dla człowieka. Im bardziej pożądaną są cele, tym większą stanowią wartość

Władysław Tatarkiewicz twierdził natomiast, że definiowanie wartości jest ogromnie trudne, wręcz niemożliwe. A mimo to wielu badaczy podejmuje ten temat w swoich rozważaniach filozoficznych, socjologicznych, psychologicznych, etycznych czy prawnych. Bez względu na to, jakie znaczenie nadajemy pojęciu wartości, zawsze dotykamy niezmiernie ważnych dla człowieka spraw.

Do popularyzacji rozważań na temat wartości w sposób szczególny przyczynił się Fryderyk Nietzsche. Jego zdaniem ludzie silni cenią godność osobistą, stanowczość, pewność działania, słabsi zaś – litość, czułość serca, miłość, altruizm. Według niego słabi, preferując swoją moralność, z czasem narzucili ten sposób rozumienia świata panom, a ci, przejmując go, dali wyraz zwyrodnieniu i dekadencji.

Wiele traktatów naukowych zmierzało do zdefiniowania wartości, ukazania ich funkcji w życiu społecznym, wpływu na upowszechnianie dóbr kultury. Uważa się, że wartość jest obiektem niezrealizowanej potrzeby tak długo, jak długo cel nie zostaje osiągnięty. Wartości funkcjonują w świecie w uporządkowanych systemach, niektóre z nich zajmują miejsce naczelne, centralne, inne są stopniami do osiągnięcia kolejnych wartości – w ten sposób tworzy się hierarchia.

Celem badań przeprowadzonych wśród młodzieży Zespołu Szkół Zawodowych w Krakowie była

próba poznania owego układu oraz określenie i ocena preferowanych wartości. Na pierwszej pozycji we wspomnianych badaniach wysunęła się rodzina (92% badanej młodzieży). Podobnie postrzegane były miłość, przyjaźń, koleżeństwo (90%) i zaufanie (75%). Przyczyną faktu, iż to rodzina oceniona została najwyżej, upatruję w specyfice środowisk domowych badanych uczniów. Wielu z nich pochodzi spoza Krakowa, z rodzin wielopokoleniowych, w których wpaja się dzieciom zasady i przekonania uznawane przez rodziców i dziadków. Cieszy fakt, że wysoką rangę nadano rodzinie i miłości, bo to dobra uniwersalne i trwałe.

Zdrowie jako wartość (często najwyższą) wymieniło ok. 70% uczniów, zaś tylko 40% badanych twierdziło, że praca jest w ich odczuciu ważna i niekoniecznie łączy się z dobrobytem. Sądzić należy, iż na taką postawę młodego pokolenia wpływ miała demoralizująca ideologia minionego okresu, która dawała przyzwolenie na cwaniactwo, lawirowanie, niekompetencję. Często powtarzany slogan „czy się stoi, czy się leży, tysiąc złotych się należy...” zyskał symboliczny wręcz charakter. W efekcie taka postawa zwyciężała w konfrontacji z pracowitością, rzetelnością, uczciwością i profesjonalizmem.

Wartości edukacyjne: wiedza, nauka i wykształcenie plasują się w końcówce wartości preferowanych, są nisko cenione, podobnie jak ojczyzna, praw-

da, wierność zasadom. Nasuwa się smutny, ale prawdziwy wniosek, że przyszłość, którą młodzież powinna budować dla siebie poprzez staranną edukację, nie jawi się – w kontekście uzyskanych wyników – obiecująco. Podobnie rzecz ma się z wymienionymi wartościami obywatelskimi, które młodzież traktuje jako zbyt odświeżające i uroczyście. Badani wysoko cenią wartości życia codziennego, proste i elementarne, zaspokajające ich własne potrzeby: miłości rodzinnej i przyjaźni. Młodzi ludzie niewystarczająco doceniają dobre relacje w szerszym kręgu – w szkole, na osiedlu, w dzielnicy. Taki stan rzeczy, moim zdaniem, wynika z rozbieżności między hierarchią wartości uznawanych, a stanem odczuwanym i doświadczanym w rzeczywistości. Młodzież stara się mieć marzenia i wyobrażenia na miarę tego, co uważa za realne, możliwe w obecnej chwili. Poczucie dysproporcji między wzrastającą świadomością, a ograniczonym wpływem na bieżące sprawy, prowadzi do kształtowania się konsumpcyjnego wzoru życia. Pozostaję w przekonaniu, że wartością dla człowieka jest to, co pociąga i tworzy jego osobę we wszystkich wymiarach egzystencji. Człowiek potrzebuje takich wartości, które byłyby dla niego satys-

fakcjonujące, dawały mu poczucie bezpieczeństwa i przynależności oraz stanowiły punkt odniesienia w każdym okresie rozwoju.

Świat wartości ulega zmianom wraz z przeobrażeniami ogarniającymi ludzkość. W końcu XX i początku XXI wieku jest ich szczególnie dużo – są konsekwencją dynamicznych przemian cywilizacyjnych, transformacji ustrojowych, wyzwań oświatowych, nowych idei pedagogicznych i tych związanych z integracją europejską.

W Polsce – wprowadzenie gospodarki rynkowej, budowa demokratycznych form życia zbiorowego i podstaw społeczeństwa obywatelskiego wyraża istotę przemian, będących przyczyną perturbacji w życiu publicznym. niespójność, brak klasowej wizji społeczeństwa i pożądaných zachowań społecznych, to czynniki, które muszą powodować brak stabilnej świadomości młodzieży, niekonsekwencje w jej systemie wartości i niejednorodność pojmowania celów życiowych. Diagnoza stosunku młodzieży wobec wartości wskazać nam może, jak w nadchodzących latach zmieniać się będzie życie społeczne.

Ewa Malczak

Dorota Zarębska-Piotrowska

Oblicza *homo legens*...

Zróżnicowana, wielopłaszczyznowa, wieloaspektowa czynność czytania może być interpretowana jako funkcja psychiczna, forma aktywności lub swoisty akt komunikacji, a wreszcie — co szczególnie istotne — jako przekaz pozwalający uruchomić zasoby pamięciowe (także pamięć biograficzną), w który wpisują się jako własne, często ulegając internalizacji, nowe — czytane — treści

INNE KSIĘGI, INNE ŚWIATY

Proces ten dotyczy ludzi we wszystkich grupach wiekowych, zwłaszcza obdarzonych wysokim poziomem wrażliwości i tendencją do szybkiej, głębokiej i polisensorycznej identyfikacji oraz swojej synchronizacji, czyli rezonansu z emocjonalnym kontekstem, klimatem jak i z szeroko rozumianą „sytuacją”. Zjawisko to jest zwykle pożądane i akceptowane w odniesieniu do osób o dojrzałych strukturach poznawczych, jasnej i utrwalonej specyfice tożsamości, strukturze i wydolności procesów percepcyjno-wyobrażeniaowo-mnemicznych.

Te jawiące się niejako na własne życzenie i podlegające wolicjonalnej kontroli „stany graniczne”, stany przepływu („flow”; M. Csikszentmihalyi, 1996), owe Odmienne Stany Świadomości — o rozmaitym nasileniu — mają charakter przejściowy. Niekiedy zalegają w złożach przeżyciowo-emocjonalnej pamięci i stanowią swoisty drugi plan, równoległą rzeczywistość, są jednak pożadaną i zamierzoną konsekwencją czytania. W normalnych warunkach dają się jednak jasno oddzielić od realu, nie upośledzając zdolności do intelektualnego, emocjonalnego czy społecznego funkcjonowania. *Homo ludens legens* stany te wywołuje zwykle w sposób zamierzony (choć niekoniecznie jest świadomy ich natury) a więc intencjonalnie, czerpiąc stąd przyjemność i satysfakcję czy wręcz uczucia zachwyty lub euforii — i to niezależnie od tego, czy w procesie lektury do-

minuje aspekt emocjonalny czy też intelektualno-poznawczy — uruchamiając, czy stymulując proces rozwiązywania problemów i generowania pomysłów.

Gorzej, gdy czytelnik trafia na tekst drastyczny, brutalnie wyrażony, żeby nie rzec wprost — przerażający w swej perfekcyjnie przemyślanej ohydzie, gdzie osoby, zdarzenia, sytuacje, obrazy, wraz z całym bogactwem ludzkich reakcji, na wywołanie których zostały zaprogramowane, przywołują na myśl światy horroru, grozy. Paradoksalnie jednak, czytając ewokujemy także — ludyczne w swej istocie — stany przerażenia, obrzydzenia, wstrętu, gniewu, uzyskując prosty dostęp do obcego wcześniej repertuaru negatywnych emocji. W szczególnych przypadkach stan taki może utrwalić się w stabilne, niekiedy nieodwracalne poczucie zmiany, pozytywne w odniesieniu do „terytorium rozwoju osobistego”. Bywa jednak tak, że rezultatem jest także dokuczliwe, negatywne odczucie niezaspokojonej, „złej” i obciążonej poczuciem winy — potrzeby, braku, ale i „nadmiaru”, a w konsekwencji zagrożenia i głębokiego dyskomfortu.

DZIECKO NIE MA WYBORU...

Zwłaszcza w lekturze dzieci ujawnić się może także (jako uboczny, negatywny skutek długotrwałego kontaktu z przekazem treści) emocjonalna interferencja — nakładanie się na siebie światów równoległych, przenikających się — która powoduje niekiedy

dezorientację (zaburzenia percepcji czasu i przestrzeni, „ja – nie-ja”), dyskretne stany splątaniowe, przenikanie się śladów pamięciowych: pojawiają się także swoiste fugi emocjonalne, zwłaszcza w sytuacjach trudnych czy konfrontacyjnych; niekiedy możemy zaobserwować lęki, a nawet fobie.

Badania, jakie przeprowadziły Jennifer Aokill i Maria Zaragoza (L. Schacter, 2003), ujawniają także, że zmuszanie czy choćby tylko nakłanianie dzieci w wieku szkolnym do odpowiadania na pytania „sugerujące”, a odnoszące się do tego, co widziały na taśmie wideo, może być przyczyną poważnego problemu z tzw. pamięcią źródła. Przemawia za tym jednoznacznie „Raport Amicus” sporządzony przez 25 specjalistów, wskazujący, że w takiej sytuacji dzieci nie potrafią odróżnić informacji pochodzących z ich własnych doświadczeń od tych, które zostały im dostarczone w postaci oglądanego filmu. Nie są to oczywiście jedyne dowody niezwyklej podatności dzieci na sugestie. W równym stopniu dotyczy to przekazu mówionego i czytanego, bezpośrednich lub pośrednich wypowiedzi osób znaczących, obdarzonych więc z definicji autorytetem – dotyczy to także sytuacji, gdy dziecko sobie nie uświadamia lub nie przypomina źródła informacji.

Jawi się tu także problem coraz częściej sygnalizowany przez psychologów, psychiatrów, nauczycieli i rodziców: występowania swoistych epidemii mentalnych. Zjawisko to nasila się równolegle i w zasadzie proporcjonalnie do energii i środków zainwestowanych w kampanie reklamowe, ale związane jest głównie z częstotliwością i intensywnością kontaktu dziecka-czytelnika z „dziełem-światem”. Historia literatury obfituje w przykłady światów fikcji fascynujących czytelnika, budzących jego respekt, miłość i zadziwienie, przynoszących silne przeżycie uczestnictwa: od niewinnego „tajemniczego ogrodu” czy „krajiny czarów” Alicji, przez światy przygód Guliwera i mroźne Londonowskie przestrzenie, po podwodne czy podniebne światy pocziwego acz wizjonerskiego Juliusa, usytuowane w rozmaitych kontekstach historycznych i kulturowych. Sytuacja nieco się komplikuje w obliczu niejednoznacznych, wie-

lowatkowych, zawitych, wielopłaszczyznowych wytworów Tolkienowskiej fantazji czy wyobraźni Rowlings, „rzucających na kolana” skądinąd trzeźwo myślące pokolenie młodych (i nie tylko) czytelników-wielbicieli małego okularnika Harry’ego P.

MENTALNE EPIDEMIE – ŚWIATY NIEMOŻLIWE...

Problem fascynacji dziełem literackim i jego bohaterem, wraz z przypisanym im światem baśniowości, magii i oniryzmu, jest równie stary jak słowo pisane. Pokusić by się można o przywołanie i zanalizowanie w tym miejscu takich fenomenów psychologii, a raczej psychopatologii społecznej, jak efekt Wertera (R. Cialdini, 1994), czy innych, jakościowo nowych zjawisk, jak memetyczne epidemie (J. Brodie, 1997) stanów czy zachowań ludzkich, w jakie obfituje także czytelnicza rzeczywistość.

Problemem znacznie poważniejszym staje się jednak obecność na naszym (i nie tylko) rynku wydawniczym materiałów, co do których intencji można mieć wątpliwości. Pomijam tu wszechobecną literaturę z kręgu okultystyczno-ezoterycznego, od dawna cieszącą niesłabnącym powodzeniem, niezależnie od ustroju, pod każdą szerokością geograficzną.

Problem nabiera jednak nowego wymiaru wobec swoistych multiplikacji bohatera literackiego poprzez wielość i różnorodność jego form w obrębie szeroko rozumianego sektora infoludycznego. Do czynienia mamy w nim z lawinowym przyrostem publikacji, wydawniczych eksperymentów, mających na celu zwiększenie poziomu interaktywności produktu – gier komputerowych, serii animowanych filmów dla dzieci, wspieranych „materialnymi” gadżetami wypełniającymi początkowo wirtualne światy. To jest też celem obserwowanego proceduru mnożenia bohaterów i bezwzględnej – w celach merkantylnych – manipulacji ich losami, stopniowania „poziomów” okrucieństwa i absurdu. Światy Pokemonów i Nintendo, Barbie i „Trekkies”, czy frustrujące wyrafinowane aplikacje Tetrisa, wiodą w kierunku „niemożliwości całkiem niemożliwej”, do i poza granice Matrixa...

UZALEŻNIENIE NIEJEDNO MA IMIĘ...

Zwraca także uwagę znaczący, choć może tylko bardziej ostatnio widoczny, ilościowy i jakościowy przyrost zjawisk i form specyficznych uzależnień czytelnika od tekstu przygotowanego i skonstruowanego w sposób przemyślany, intencjonalny, z wyraźnym zamiarem nie tylko uwiedzenia, ale i utrzymania czytelnika w „pożądanym” stanie przez dłuższy czas. Mam tu na myśli liczne poradniki i kalendarze, reprezentujące określone ideologie czy kierunki filozoficzne lub religijne, których legalności nie będę w tym miejscu komentować. Obfitują one w rozmaitego typu porady, wskazówki, np. dietetyczne, ale także całe systemy ćwiczeń, technik, technologii, procedur psychologicznych czy fizycznych, paraterapeutycznych, wprowadzających odbiorcę (często nieprzygotowanego lub niewyposażonego w odpowiednią aparaturę poznawczą), w stany transowe, autohipnotyczne, nakłaniające lub/i stymulujące, np. zmiany sposobu oddychania, „indukujące” stereotypy ruchowe czy wielogodzinne unieruchomienie medytacyjne, a w nagrodę oferujące „odmienne rzeczywistości”, albo wreszcie – jakże oczekiwane – wtajemniczenie czy oświecenie.

Do tak rozumianej psychomanipulacji wiedzie droga przez relatywnie łatwe do uzyskania Zmienione Stany Świadomości. Jest to warunek przyspieszonego i skutecznego wdrukowywania, wczytywania, przyjmowania sugestii oraz internalizowania przekazu medialnego – na przykład treści nowego, niekiedy absurdałnego, patologicznego i/lub patologizującego systemu norm, nakazów i zakazów, ideologii i światopoglądów – stanowiąc pole do ewentualnych nadużyć.

Takich tytułów pojawia się na rynku bez liku i można życie spędzić na badaniu kolejnych systemów oraz weryfikowaniu na własnej skórze ich przydatności czy dobroczynności, uzyskując w zamian niczym nieuzasadnione poczucie jedności, przynależności, z wszelkimi urokami inicjacji i „wejścia”, wtajemniczenia – choćby tylko na odległość.

Czytelnik dorosły ma (czasem iluzoryczne...) prawo wyboru, podczas gdy dziecko lub osoba o nie-

wielkim krytycyzmie pozostająca pod wpływem silnego, świadomego, manipulującego doradcy, może stać się łatwo ofiarą własnej ciekawości, aktywności poznawczej czy cierpliwości w przyswajaniu sobie zasad „wchodzenia w nieznane światy” i przyjmowania w nich dla siebie roli.

Przykłady można mnożyć do woli: kultowy już „Warhammer” czy przypisany do jednej z gier RPG systemu „Dungeons & Dragons” *Podręcznik Psioniki*, specjalne dodatki-instrukcje, mające na celu zaprezentowanie, a w konsekwencji, jak wskazuje praktyka – indukowanie fobii w grach fabularnych i interaktywnych formach medialnych. Bazują one w poważnym stopniu na tekście pisanym (podręczniki, przewodniki, liczące niekiedy kilkaset stron), stanowią ogromne wyzwanie dla grającego dziecka. Scenariusz wymaga bowiem zazwyczaj wysokiego stopnia dyspozycyjności w zakresie reguł gry oraz związanych z nią szczegółów/informacji. Z drugiej strony teksty owe, często niezwykle atrakcyjne edytorsko, stanowią obiekt pożądania sam w sobie, z którym dziecko (czytelnik) spędza niekiedy kilkanaście godzin dziennie, czasem bez przerwy. W przypadkach skrajnych mamy do czynienia ze zjawiskiem swoistego uzależnienia się od czytanego tekstu poprzez głębokie poczucie uczestnictwa, przynależności, posiadania, a nawet MOCY. Ową identyfikację, wspomaganą magicznymi, okultystycznymi, ezoterycznymi realiami „w ociekającym krwią opakowaniu”, niekiedy pełnymi wyrafinowanego okrucieństwa z wyżyn chorej fantazji, trudno „przerwać”, wymazać, czy choćby tylko – unieruchomić lub dezaktywować. Warto dodać, że to, co przyswaja sobie dziecko – pragnące ogarnąć interesujący je świat, w którym chce się znaleźć – opracował dla niego sztab dobrze przeszkolonych specjalistów, mających za zadanie wyszukiwanie treści i form, dobieranie ich wśród możliwie jak najbardziej epatujących grozą, dramatyzmem i poziomem obrzydliwości. Nawet w wypadku dziecka, którego zdolności wizualizacji czy/i polisensorycznej, ideomotorycznej identyfikacji, a w konsekwencji do generowania tych makabrycznych wizji, są stosunkowo mało rozwinięte, podręcznik, książka podpowiada rysunek,

formę graficzną, ze starannym i drobiazgowym opisem szczegółów. Memoryzacja takiego podręcznika – nawet gdyby założyć, że jest to komuś potrzebne (np. Mistrzowi Gry) – zajmować może tygodnie, miesiące a nawet lata, prowadząc często do drastycznych zmian charakterologicznych, osobowościowych, pojawienia się tendencji aspołecznych (poza grupą wtajemniczonych, która jest przez dziecko jedynie akceptowana) i w zasadzie „wycina” z normalnego funkcjonowania szkolno-rodzinnego.

W wypadku dziecka o podwyższonej wrażliwości, jednocześnie ze zmniejszoną odpornością układu nerwowego (dysfunkcje CUN) pojawić się może bogaty, wielo i zmiennoobjawowy syndrom, w którym – paradoksalnie – młody czytelnik uzależniony jest od podstawowego źródła własnego lęku. W bogatej symptomatyce pojawiają się z jednej strony objawy klasycznej nerwicy lękowej, zwykle z nałożeniami depresyjnymi, zaburzeniami snu, koszmary niedające się porównać z niczym znanym i dostępnym człowiekowi dorosłemu – zarówno w intensywności jak i złożoności fantasmagorii, niewyobrażalnej kwintesencji zła – przechodzące niekiedy w „light-dreams”, wtórne moczenie nocne, zaburzenia percepcji, uwagi i pamięci, niekiedy nacechowane niezwykle nasilonym lękiem omamy i halucynacje.

Taka sytuacja nie bez znaczenia pozostaje dla poziomu i struktury inteligencji emocjonalnej, prowadząc dziecko do aleksytymicznej „emocjonalnej

ślepoty”. Ów paradoksalny związek ze środowiskiem lękotwórczym często umyka uwadze rodziców, opiekunów, nauczycieli, bywa maskowany i starannie ukrywany, co z kolei rodzi nowe problemy na wszystkich poziomach kontaktu dziecka z dorosłym. Oddziaływania „rehabilitacyjne” – wychodzące od kompetentnej prediagnozy opartej na empatii i zaufaniu, a prowadzące do „rozumnego kierownictwa” – mogą umożliwić młodemu czytelnikowi bardziej świadome, zdystansowane uczestnictwo w procesie przyjmowania „niejednoznacznej” informacji, pozwalające uwolnić się od nadmiernych i zbędnych obciążeń.

Dorota Zarębska-Piotrowska

- Ackerman D., *Historia naturalna zmysłów*, Warszawa 1994.
Brodie R., *Wirus umysłu*, Łódź 1997.
Cavallier F.J.R., *Wizualizacja*, Poznań 2000.
Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańsk 1994.
Csikszentmihalyi M., *Przeptyw. Psychologia optymalnego doświadczenia*, Wrocław 1996.
Huxley A., *Nowy wschodzący świat*, Warszawa 2003.
Krzyżowski J., *Psychiatria transkulturowa*, Warszawa 2002.
Manguel A., *Moja historia czytania*, Warszawa 2003.
Schacter D.L., *Siedem grzechów pamięci*, Warszawa, 2003.
Sutherland M., Sylvester A.K., *Reklama a umysł konsumenta. Co działa, co nie działa i dlaczego*, Warszawa 2003.
Wulff D.M., *Psychologia religii*, Warszawa 1999.

Proces rozumienia tekstu w badaniach psychologicznych

Rozumienie tekstów pisanych jest specyficzną ludzką zdolnością, która od dawna wzbudza zainteresowanie przedstawicieli wielu dyscyplin nauki, takich jak filozofia, lingwistyka, psychologia, socjologia, psycholingwistyka, krytyka literacka i inne. Ta umiejętność, po osiągnięciu stosownego poziomu sprawności, stymuluje dalszy rozwój poznawczy i intelektualny człowieka, umożliwia też międzypokoleniową transmisję osiągnięć nauki i kultury

Umiejętność czytania nabywana jest w trakcie nauki i stanowi podstawę kariery szkolnej ucznia. Słabo opanowana sprawność czytania ze zrozumieniem utrudnia uczniom przyswajanie nowej wiedzy, co skutkuje brakiem postępów w nauce. Z kolei trudności w opanowaniu umiejętności czytania i przyswajania nowej wiedzy powodują, na zasadzie ujemnych sprzężeń zwrotnych, zanik (osłabienie) zainteresowań czytelniczych uczniów, czego efektem jest deprywacja ich potrzeb kulturowych. Niepokoić może fakt, że pewien procent uczniów, zarówno z niższych, jak też z wyższych klas szkoły podstawowej, a nawet z gimnazjum, napotyka na trudności w opanowaniu trudnej sztuki czytania ze zrozumieniem. Z badań prowadzonych w Polsce w latach 1990–1995 wynika, że od 10% do 25% uczniów szkół podstawowych przejawia tego rodzaju trudności. Zjawisko to obserwowane jest powszechnie w codziennym życiu szkoły, nagłaśniane w mediach i potwierdzone wynikami empirycznych badań. Wynika z nich, że dorośli również doświadczają trudności w rozumieniu tekstów pisanych.

Badania prowadzone w latach 1994–1995 przez pracowników Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego pod kierunkiem prof. Ireneusza Bialeckiego wykazały, że znaczny procent dorosłych Polaków nie rozumie tego, co czyta (od prostych tekstów zamieszczanych w prasie poczynając, po różne rodzaje

instrukcji). Dotyczy to zwłaszcza rozkładu jazdy pociągów, wykresów publikowanych w prasie, rachunków bankowych. Za jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy prof. Jerzy Bralczyk uznał fakt przeobrażenia współczesnych społeczeństw (w tym znacznej części społeczeństwa polskiego) w cywilizację obrazkową. Ludzie czerpią wiedzę o świecie z telewizji, natomiast zainteresowanie informacją pisaną zanika. Zdaniem prof. Jana Miodka, odbiorcy telewizyjni przyswajają sobie różne wzorce zachowań bez ich analizy i refleksji nad tym, czy wzorce te mają charakter pozytywny i czy warto są naśladowania. I. Bialecki twierdzi, że znaczna część społeczeństw dotknięta została tzw. analfabetyzmem funkcjonalnym, który dotyczy osób potrafiących co prawda pisać i czytać, lecz napotykających na trudności w rozumieniu informacji prezentowanych w formie pisanej.

Psychologiczne analizy zasad rozwoju poznawczego ujawniły, że inteligencja rozwija się w miarę aktywizowania wielu sprawności umysłowych, których podstawę stanowi język. A zatem, zdolność czytania ze zrozumieniem stanowi istotne narzędzie poszerzania zasobów wiedzy o świecie, ale także kształtowania ludzkiej inteligencji. Przejawy trudności w opanowaniu umiejętności czytania ze zrozumieniem, jakie manifestuje pewna ilość uczniów, mogą budzić niepokój. Taki stan rzeczy mobilizuje do poszukiwania przyczyn trudności oraz sposobów zaradzenia im.

CZYNNIKI DETERMINUJĄCE PROCES CZYTANIA

W minionym trzydziestoleciu przeprowadzono wiele badań, które koncentrowały się głównie na analizie trudności w przyswajaniu samej techniki czytania oraz przyczyn kłopotów natury dyslektycznej. Przyczyn tego rodzaju trudności szukano w deficytach rozwojowych, towarzyszących opanowaniu techniki czytania. Chodzi o sprawność różnicowania liter i fonemów, przetwarzania informacji językowych na różnych poziomach struktury języka, dekodowania słów, zasobu leksykalnego ucznia itp. Brano też pod uwagę znaczenie pamięci operacyjnej oraz uwagi w procesie uczenia się czytania. Sądzono, że poziom rozwoju wymienionych sprawności decyduje o możliwościach i poziomie opanowania umiejętności czytania. Z czasem jednak zwrócono uwagę na fakt, że wśród słabo czytających uczniów są tacy, którzy potrafią odczytywać płynnie i prawidłowo poszczególne wyrazy tekstu, trudność natomiast sprawia im zrozumienie większych fragmentów lub całości czytanego tekstu. Zdano sobie sprawę, że badania dotyczące czytania, realizowane w ramach psychologii języka, powinny zmierzać do wyjaśnienia procesów rozumienia objętych aktem czytania. Pod wpływem prac Johna L. Austina, Johna R. Searle'a oraz Herberta P. Grice'a dostrzeżono, że znaczenie wypowiedzi, również pisanej, determinowane jest nie tylko przez jej treść i formę, ale także przez kontekst, w jakim wypowiedź jest realizowana. Zauważono, że wypowiedź, także w formie tekstu, zawiera zazwyczaj intencje autora, stanowiące integralną część przekazu. Nie zawsze wyrażone są w tekście *explicite*, często przekazywane są w formie domyslniej. Odbiorca tekstu formułuje, często w sposób automatyczny, pewne założenia, sprawdzając je i porównując z informacjami *explicite* wyrażonymi w tekście, uzupełniając przy tym brakujące dane. Inaczej mówiąc, odbiorca tekstu przeprowadza pewne wnioskowania, które wyznaczają możliwe sposoby rozumienia tekstu.

Rozumienie tekstu, przynajmniej pewnych jego rodzajów, jest takim procesem, dzięki któremu odkrywamy twórczo, po uprzednich wysiłkach myślo-

wych, pewne relacje w nim zawarte, pierwotnie dla nas zakryte lub nieznanne. W związku z tym zaczęto przypisywać istotne znaczenie tzw. wyższym procesom poznawczym, takim jak procesy wnioskowania i rozumowania, które zdają się determinować poziom rozumienia tekstu.

PROBLEMY CZYTANIA PODEJMOWANE W RAMACH PSYCHOLOGII JĘZYKA

Najogólniej mówiąc, obecnie, w psychologii języka wyróżnić można trzy podstawowe kierunki badań, dotyczące różnych aspektów czytania. W ramach jednego z nich analizowane są związki, jakie zachodzą pomiędzy wzorcami ruchów oczu wykonywanych w czasie czytania a rozumieniem tekstu. Badania te koncentrują się wokół reakcji czytelnika dotyczących małych fragmentów tekstu, tzw. fiksacji wzroku oraz ruchów sakkadycznych. Wyniki tych badań dostarczają teoretycznych i empirycznych podstaw dla modnych obecnie programów nauki szybkiego czytania.

W innym nurcie badań konstruowane są pojęcia oraz teoretyczne modele dotyczące czytania. Jest to ostatnio najbardziej rozbudowany nurt badań. Pewni teoretycy tego obszaru badań zastanawiają się głównie nad tym, jakie struktury umysłowe aktywizowane są w czasie analizy poszczególnych słów tekstu, innych natomiast interesują bardziej złożone konstrukty umysłowe, jakie – ich zdaniem – czytelnicy „narzucają” na teksty w czasie ich recepcji. W zasadzie, w psychologii procesów językowych wyodrębnić można dwie kategorie tego typu modeli: modele o charakterze ogólnym oraz modele, których autorzy dokonują bardziej szczegółowego wglądu w wybrany proces poznawczy, pozostający, ich zdaniem, w ścisłej relacji z procesem czytania i rozumienia tekstu.

Tworzone są także modele teoretyczne, opisujące określone fazy procesu przetwarzania informacji, realizowanego przez umysł człowieka w czasie czytania tekstu. Wyróżnić można trzy ich rodzaje: modele głoszące, że proces przetwarzania informacji tekstowych rozwija się w kierunku od analizy prostych cech liter do złożonych znaczeń tekstu (model

dół-góra); modele sugerujące, że przetwarzanie informacji dokonywane jest w kontekście uprzednio sformułowanych przez czytelnika hipotez dotyczących znaczenia tego tekstu (góra-dół) i modele interakcyjne, w ramach których podkreśla się współwystępowanie obydwu wymienionych procesów przetwarzania informacji w czasie recepcji tekstu.

MODELE TYPU „DÓŁ-GÓRA”

Można wskazać empiryczne dowody, przemawiające na rzecz teorii przetwarzania informacji typu „dół-góra”, realizowanego na poziomie słowa. Nietety, tego rodzaju dowody, dotyczące przetwarzania informacji na poziomie zdania oraz większych fragmentów tekstu, są już o wiele mniej jednoznaczne. Co więcej, zdaniem pewnych autorów, związki, jakie zachodzą pomiędzy danymi uzyskanymi „na wejściu sensorycznym” a rozumieniem znaczenia całych wypowiedzi, mają charakter spekulatywny. Wspomniane teorie dostarczyły racjonalnych podstaw nauczania czytania tym nauczycielom, którzy korzystali z instruktażowych programów nauczania, wspomagających rozwój poszczególnych sprawności czytelnich uczniów. Programy tego rodzaju postulowały, aby uczniowie rozpoczynali przetwarzanie informacji zawartych w tekście „od dołu”, tj. od rozpoznawania poszczególnych liter, a w dalszej swej pracy „wspinali się” wzwyż, czyli opracowywali stopniowo informacje zawarte w tekście na wyższych poziomach ich przetwarzania.

MODELE TYPU „GÓRA-DÓŁ”

Autorzy, którzy zakładają, że proces przetwarzania informacji zawartych w tekście przebiega w kierunku: z góry w dół, przyjmują, że czytelnik formułuje pewne hipotezy na temat czytanego tekstu i zaangażowany jest w ich testowanie.

Wspomniane powyżej modele rozumienia tekstu opierają się w znacznym stopniu na pojęciu redundancji, która zachodzi wówczas, gdy informacje napływają do odbiorcy z więcej niż jednego źródła, a prawdopodobieństwo podejmowania decyzji dotyczącej jakiegoś fragmentu tekstu wzmacniane jest przez napływ dodatkowych informacji. Autorzy idei

redundancji sądzą, że proces czytania przyspieszany jest nie tyle przez wzrastającą częstotliwość fiksacji wzroku na czytany tekst, ile dzięki redukowaniu zależności czytelnika od napływających do niego informacji wizualnych poprzez odwoływanie się do znaczenia tych informacji. Smith sądzi, że sprawny czytelnik, dzięki wrażliwości na semantyczną i syntaktyczną redundancję wynikającą ze zdań tekstu, formułuje hipotezy na temat słów, które kolejno pojawiają się w tekście i potrafi wykryć ich tożsamość, sprawdzając kilka zaledwie cech wizualnego obrazu nowego słowa.

Wyjaśnienie procesu czytania ze zrozumieniem wyłącznie za pomocą idei przetwarzania informacji zawartych w tekście za pomocą modelu „góra-dół” okazało się równie mało realne, jak wyjaśnienie tego procesu wyłącznie przez odwołanie się do koncepcji przetwarzania informacji w sposób wstępujący, tj. „dół-góra”. W pierwszym z nich pominięte zostały wymagania stawiane przez sam tekst, natomiast w drugim zignorowano rolę wyższego rzędu procesów przetwarzania informacji, aktywizowanych przez czytelnika w procesie analizy tekstu. A zatem, każda z zaprezentowanych koncepcji wyjaśniała jedynie fragment fenomenu rozumienia tekstu.

INTERAKCYJNE MODELE CZYTANIA

Ideą wspólną dla wszystkich interakcyjnych modeli przetwarzania informacji jest przekonanie głoszące, że poszczególne aspekty procesu czytania aktywizowane przez pojęcia zawarte w tekście wchodzi, w czasie czytania, we wzajemne interakcje. Żaden z tych procesów nie dominuje nad innymi, a „całość stanowi coś więcej niż sumę części”. Zdaniem autorów modeli interakcyjnego przetwarzania informacji, w tym samym czasie, w którym aktywizowane są procesy wstępujące, typu „dół-góra”, równolegle, aktywizowane są też procesy typu „góra-dół” i umysł poszukuje informacji odpowiadającej częściowo zaktywizowanym kompleksom wiedzy, zorganizowanym na wyższych poziomach przetwarzania informacji.

ROLA SCHEMATÓW WIEDZY W PROCESIE ROZUMIENIA TEKSTU

Z przeświadczenia, głoszonego przez takich autorów, jak R. Abelson i R. Schank, że recepcja tekstu polega na organizowaniu w umyśle czytelnika informacji zawartych w tym tekście, a wyrażonych w terminach wiedzy wcześniej już przyswojonej przez czytelnika, zrodził się pomysł interpretowania procesu rozumienia tekstu w kontekście idei umysłowych schematów wiedzy. Teoria ta głosi, że wiedza, jaką dysponujemy, zmagazynowana jest w naszych umysłach w specyficznych jednostkach, jakimi są schematy. W ramach tej koncepcji proces rozumienia tekstu identyfikowany jest z selekcjonowaniem i weryfikowaniem pojęciowych schematów wiedzy. Zdaniem zwolenników tej idei, procesy przetwarzania informacji funkcjonują w sposób następujący: bodziec działający na poziomie sensorycznym, tj. na poziomie wzrokowego przetwarzania informacji dotyczących liter tekstu, aktywizuje automatycznie pewien niższy poziom schematu, np. dekodery cech określonych kształtów liter. Z kolei ten poziom schematu wiedzy aktywizuje pewne schematy wyższego rzędu, zazwyczaj te, które są najsilniej skojarzone ze schematami niższego rzędu. Pytając o sposób, w jaki odpowiedni schemat wiedzy aktywizowany jest w naszym umyśle, wychodzimy od faktu, że początkowy proces przetwarzania informacji z dołu do góry, poczynając od analizy liter i słów, prowadzi nas do sformułowania hipotezy, która inicjuje dalszy proces przetwarzania informacji. Czytelnik zaczyna aktywizować w umyśle te schematy poznawcze, które dotyczą informacji zawartych w czytanim przez niego tekście. Z kolei schematy wiedzy, które zostały zaktywizowane w taki właśnie sposób, stanowią kontekst dla nowych informacji, jakie napływają z tekstu i podlegają aktualnie procesom weryfikacji.

Ogólnie można stwierdzić, że efektem badań realizowanych w ramach tzw. interaktywnych koncepcji czytania było między innymi ujawnienie, że pojedyncze litery rozpoznawane są szybciej wówczas, gdy są wkomponowane w słowa, a słowa spostrzegane są łatwiej, gdy są prezentowane w zdaniach. Oka-

zało się również, że szybkość odczytywania zdania zależy od rodzaju otaczającego go tekstu.

ODDZIAŁYWANIE ZMIENNYCH PSYCHICZNYCH I TEKSTOWYCH W PROCESIE ROZUMIENIA TEKSTU

W kilkuletnich badaniach własnych, dotyczących indywidualnych uwarunkowań procesu rozumienia tekstu przez dzieci, młodzież oraz osoby dorosłe, realizowanych w ramach interakcyjnego paradygmatu badań, udało się ustalić wiele istotnych kwestii. Takie indywidualne sprawności jak inteligencja skrytalizowana, inteligencja płynna (w rozumieniu Raymonda B. Cattella), sprawność rozumowania przez analogię oraz cechy temperamentu: poziom reaktywności, ruchliwość zachowania, a także wiek badanych i środowisko ich pochodzenia, wywierają wpływ na poziom rozumienia tekstu nie tylko w bezpośrednich oddziaływaniach na proces rozumienia, ale także poprzez interakcyjne oddziaływania zmiennych indywidualnych oraz poprzez interakcje zmiennych indywidualnych z właściwościami samego tekstu. Okazało się, że wspomniane zmienne indywidualne oraz tekstowe, w czasie recepcji tekstów wchodzą w różnorodne, wzajemne oddziaływania i dopiero poprzez te interakcje wywierają wpływ na przebieg i poziom rozumienia tekstu. Wyniki uzyskane w badaniach zostały zaprezentowane w kilku artykułach autorki, opublikowanych w czasopiśmie naukowych. W aktualnych badaniach prowadzonych wśród uczniów szkół podstawowych oraz licealnych poddano analizie znaczenie procesów wnioskowania, a w szczególności dwu rodzajów wnioskowania lingwistycznego: łączącego oraz opracowującego.

CZYTANIE JAKO ZADANIE LUB ZAMIAR

Trzeci obszar badań, prowadzonych obecnie w psychologii rozumienia tekstu, dotyczy czytania traktowanego jako zadanie lub zamiar, które formułuje sobie czytelnik. Dążąc do zrealizowania tego zadania, wybiera strategię czytania najbardziej adekwatne w odniesieniu do rodzaju czytanego tekstu. Na przykład, preferuje wnikliwą analizę treści w recepcji trudnych, akademickich podręczników, ale dokonu-

je jedynie przeglądu ilustrowanych czasopism i magazynów.

Wspomniane kierunki badań, dotyczące opanowania umiejętności czytania oraz sztuki czytania ze zrozumieniem, realizowane są zgodnie z podstawowymi założeniami paradygmatu badań, dotyczących procesu przetwarzania informacji przez umysł człowieka. Uznano, że proces czytania zostanie wyjaśniony wówczas, gdy uda się odkryć kolejne etapy poznawczej analizy, jaka dokonuje się w umyśle czytelnika od chwili „wejścia informacji” pojawiającej się na siatkówce jego oczu, poprzez procesy magazynowania tych informacji w zasobach pamięci krótkotrwałej czytelnika, aż do pełnego zrozumienia tych treści, które zawarte są w tekście.

POSTULATY DOTYCZĄCE PRZYSZŁYCH BADAŃ PROCESU I ZDOLNOŚCI ROZUMIENIA TEKSTU

W podsumowaniu krótkiego przeglądu koncepcji oraz badań dotyczących fenomenu rozumienia tekstu należy stwierdzić, że pomiędzy różnymi poziomami prowadzonych dotychczas analiz procesu rozumnego czytania, odsłania się pewna luka. Niepokojące wydaje się również to, że rozbieżności, jakie dostrzegamy pomiędzy różnymi perspektywami badawczymi dotyczącymi procesu czytania ze zrozumieniem, są znaczne, a empiryczne dowody popierające wiele teoretycznych modeli czytania, wydają się w dużym stopniu niewystarczające i nie zawierają dostatecznie pewnych konkluzji. Wydaje się też, że ograniczanie się do czysto psychologicznych wyjaśnień fenomenu czytania ze zrozumieniem nie jest w pełni satysfakcjonujące. Gdybyśmy bowiem przy-

jeli, że proces czytania tekstu, to coś więcej, niż jedynie wyszukiwanie znaczeń zawartych w tekście, to należałoby rozszerzyć poszukiwania uwarunkowań tego procesu poza granice psychologii.

Współcześni teoretycy kultury, np. Umberto Eco, Jacques Derrida i inni sądzą, że rozumienie tekstu dotyczy nie tylko jego językowej postaci, lecz obejmuje swoim zasięgiem także zjawiska kultury z poziomu potocznego doświadczenia uczestnika życia społecznego. Ich zdaniem, teksty, w szczególności zaś teksty wielopoziomowe znaczeniowo, poddane niepełnej interpretacji, odsłaniają przed czytelnikiem zaledwie jeden z wielu możliwych sposobów ich odczytania. Dotychczasowe eksponowanie badań nad rozumieniem tekstu, dokonywanych głównie na poziomie leksykalnym, wynika z przekonania autorów, że czytanie i interpretowanie tekstu jest procesem linearnym i jednokierunkowym, prowadzącym od stanu niewiedzy do pełnego zrozumienia tekstu.

Tymczasem, zarówno przedstawiciele hermeneutyki, jak też współczesnych odmian strukturalizmu i poststrukturalizmu oraz dekonstrukcyoniści, ukazują wieloaspektowość procesów rozumienia, podkreślając ich nieskończoność i otwartość. Tekst bowiem stanowi punkt wyjścia dla jego wielu konkurencyjnych interpretacji. W związku z tym, w dalszych badaniach dotyczących fenomenu rozumienia tekstu należy rozważyć perspektywy wynikające z badań realizowanych w zakresie innych niż psychologia dyscyplin nauki, takich jak filozofia, teoria literatury, krytyka literacka.

Maria Kłis

Świat wartości w internecie

Internet jest jednym z najważniejszych osiągnięć cywilizacyjnych i kulturowych ostatnich lat. Należy do najczęściej obecnie stosowanych mediów informacyjnych, komunikacyjnych i edukacyjnych. O ile jednak cywilizacja, rozumiana jako stan rozwoju społeczeństwa, podlega nieustannemu postępowi, o tyle, u progu nowego wieku i nowego tysiąclecia, jesteśmy świadkami głębokiego kryzysu w dziedzinie humanizmu i kultury.

Problem relacji pomiędzy bardzo szybko rozwijającym się internetowym światem bez granic, a prawie niezmiennym światem wartości, jest dziś fascynującym zagadnieniem i istotnym pytaniem, na które odpowiedzi powinien szukać nie tylko naukowiec, ale także współczesny, refleksyjny, korzystający z usług globalnej sieci człowiek, a przede wszystkim rodzice, nauczyciele i wychowawcy. Jest to jednocześnie pytanie o relację pomiędzy szybko rozwijającym się światem techniki i technologii, a ewolucyjnie, a więc bardzo wolno zmieniającym się człowiekiem. Styk dwóch, tak silnie różniących się światów nie może przebiegać bezkolizyjnie – rodzi nowe dylematy edukacyjne i nowe wyzwania aksjologiczne. Z jednej strony internet ułatwia dostęp do bogatych, przydatnych w procesie kształcenia zasobów informacyjnych, z drugiej zaś dostarcza wielu informacji bezużytecznych, nieprawdziwych, często szkodliwych wychowawczo. W relacji człowiek – technika chodzi przede wszystkim o to, by człowiek, posługując się coraz doskonalszymi narzędziami, wytworami własnej myśli, nie działał wbrew swoim interesom i nie niszczył uświęconego liczącą kilka tysięcy lat tradycją środowiska aksjologicznego.

Jawi się także pytanie, czy internet – narzędzie wymyślane początkowo dla realizacji operacji wojskowych, o którym Jan Paweł II pisze, że

„dostarcza mnóstwo pojęć, lecz nie uczy wartości, a kiedy te ostatnie zostają zaciemnione, samo nasze człowieczeństwo ulega pomniejszeniu i człowiek łatwo traci sprzed oczu swoją nadprzyrodzoną godność” – może dobrze służyć celom edukacyjnym, wspierać kulturę dialogu, nie burząc przy tym ustalonego świata wartości?

Internet, obok telewizji i telefonii komórkowej, jest najważniejszym elementem środowiska medialnego, w jakim przyszło żyć i funkcjonować współczesnemu człowiekowi. Jest on najpotężniejszym z mediów – telegrafu, telefonu, radia, telewizji – które w czasie ostatniego półtora wieku przyczyniły się do pokonania dwóch podstawowych barier w komunikacji: bariery czasu i przestrzeni, doprowadzając do radykalnych zmian w życiu jednostek, rodzin i społeczeństw.

Dwie najważniejsze konsekwencje istnienia medialnego świata to: mediatyzacja, czyli przenoszenie coraz większej liczby doświadczeń ze świata realnego do medialnego, oraz technopolizacja życia, polegająca – w dużym uproszczeniu – na tym, że do współczesnego człowieka dociera różnorodna informacja wieloma niezależnymi kanałami, z których – obok internetu – najczęściej stosowanymi są telewizja, programy multimedialne, radio i prasa.

Technopol, będący nieuchronną konsekwencją rozwoju społeczeństwa informacyjnego, to zjawisko złożone i niedające się ująć w jedną definicję. Pojęcie to zostało wprowadzone do literatury przez Neila Postmana, amerykańskiego teoretyka komunikacji społecznej. Według niego technopol to przede wszystkim forma kulturowego AIDS. Skrót ten oznacza *Anti-Information Deficiency Syndrome* – syndrom braku odporności na informację, załamanie się informacyjnego

układu immunologicznego. Funkcjonujące od wielu setek czy nawet tysięcy lat społeczne organizmy i mechanizmy ochrony przed informacją niepożądaną, jak rodzina, szkoła, religia oraz system prawny, dziś już nie mogą dobrze spełniać swoich dotychczasowych funkcji. Przez stulecia młody człowiek był wychowywany i kształtowany w układzie wyznaczonym przez triadę: rodzina – szkoła – kościół. Każda z tych instytucji coś nakazywała, czegoś zakazywała, regulowała zatem życie wychowanka, dbając o to, by nie docierała do niego informacja niepożądana czy szkodliwa z punktu widzenia przyjętych ideałów wychowawczych. Dziś, w epoce komputerów, internetu i łatwego dostępu do innych mediów, dawny układ został zastąpiony przez nowy, wzbogacony o dodatkowy element, przekształcając się w tetradę: rodzina – media – szkoła – kościół. Usytuowanie mediów na drugim miejscu jest tu w pełni zasadne, gdyż obserwujemy zjawisko systematycznie rosnącego wpływu mediów – zwłaszcza telewizji i internetu – przy jednoczesnej marginalizacji roli pozostałych instytucji wychowawczych, w tym także tej najważniejszej – rodziny.

Media, a głównie telewizja i internet, przełamały dotychczasową barierę w dostępie młodego człowieka do informacji niepożądanej. Do ukształtowanego przez tysiące lat świata wartości media wprowadziły na szerszą skalę elementy negatywne, antywartości – m.in. zniewolenie, brak odpowiedzialności, głupotę, fałsz. Prowadzi to do upadku dotychczasowych przekonań i autorytetów oraz kryzysu aksjologicznej struktury człowieka, który zatracił wrażliwość na tradycyjne wartości.

W kontekście przedstawionych tu negatywnych aspektów internetu oraz coraz wyraźniejszej jego obecności w szkolnictwie, zasadne wydaje się podjęcie dyskusji, w jakim stopniu internet – główny atrybut technopolizacji życia i przejaw kultury moralnie obojętnej – może być narzędziem kształtowania takich wartości jak wolność, wiedza i mądrość, prawda, odpowiedzialność, nauka, tolerancja, praca, zabawa.

W edukacji istotna jest umiejętność kształtowania odpowiedniej postawy aksjologicznej. Jednym z naczelných zadań edukacji jest bowiem wprowadzanie w świat wartości tak, by stały się one życiowym drogowskazem, czynnikiem decydującym o postępowaniu człowieka i ustalaniu jego życiowych celów.

Wielu autorów zwraca uwagę na trudności w zdefiniowaniu pojęcia „wartości”. Odmienne definicje podają filozofowie, socjologowie, psychologowie, pedagodzy czy kulturoznawcy. Przyjmijmy tu, że wartości są pewnymi standardami, za pomocą których ludzie osądzają sytuacje i działania. Zarówno w ujęciu psychologicznym, jak i pedagogicznym, pojęcie wartości wiąże się ze zjawiskiem wyboru tego, co jest godne pożądania, na zdobyciu tego na czym człowiekowi najbardziej zależy. Wartości są zatem moralnymi bodźcami, które skłaniają ludzi do określonych zachowań.

W kontekście internetu najczęściej wymienianą wartością jest wolność. Jak wszystkie kategorie aksjologiczne może ona być rozmaicie interpretowana. Przyjmijmy zatem, że wolność to „możliwość dokonywania optymalnych wyborów i podejmowania najbardziej skutecznych działań ze względu na istniejące uwarunkowania”. Dla dalszych rozważań konieczne jest przywołanie wprowadzonego przez G.W.F. Hegla i M. Lutra rozróżnienia wolności od czegoś i wolności ku czemuś. Ta pierwsza dotyczy wolności od różnych więzów społecznych, oznacza tzw. idealną sytuację braku przymusu, podejmowania decyzji i działania w zgodzie z własnymi popędami i własną wolą. Drugi rodzaj wolności oznacza możliwość działania dla osiągnięcia zamierzonych celów. Odnoszone do internetu pojęcie wolności najczęściej bazuje na pierwszym jej rozumieniu. Zwraca na to uwagę m.in. ks. J. Kloch, pisząc, że „negatywnie definiowana w filozofii wolność jako brak jakichkolwiek ograniczeń wydaje się być powszechnie przyjęta przez internautów, zarówno co do swobodnego dostępu do Internetu, jak i nieskrępowania w odniesieniu do umieszczania jakichkolwiek treści w cyberprzestrzeni”. Rzeczywiście, w internecie panuje wolność absolutna. Z poważnymi tekstami naukowymi sąsiadują wypowiedzi ludzi o skrajnych poglądach

politycznych, religijnych, a nawet przestępców czy morderców. Użytkownik nie ma przy tym żadnego filtru, który określałby wartość informacji. Tylko jego sumienie i wola decydują o zapoznaniu się z tekstem.

Jeżeli zatem chcemy przygotować ucznia do roli użytkownika – kreatora wolności odpowiedzialnej, to musimy osadzić dialog edukacyjny w horyzontach aksjologicznych. Będzie to wspomniana wolność do – do samorozwoju, do tworzenia nowych wartości. Odpowiedzialna wolność zakłada, że ograniczenia wynikają nie z zawężania obszaru wolności, ale z rozszerzania obszaru odpowiedzialności. Jeżeli natomiast będziemy szermować pojęciem niczym nieskrępowanej internetowej wolności neutralnej, to mamy do czynienia z negatywną wolnością od – od wszelkich ograniczeń, norm, kodeksów, a nawet od zasad przyzwoitości. Internetowa wolność wyrażania myśli bardzo często jest tylko ułudą wolności. Nadal jakże aktualne są wypowiedziane przed prawie 60. laty słowa Ericha Fromma: „Dumni jesteśmy, że nie ulegamy żadnemu zewnętrznemu autorytetowi, że mamy swobodę wyrażania swoich myśli i uczuć, i uważamy za sprawę przesadzoną, iż wolność ta niejako automatycznie gwarantuje nam naszą indywidualność. Tymczasem prawo do wyrażania myśli wyłącznie wtedy coś znaczy, kiedy jesteśmy zdolni mieć myśli własne; wolność od zewnętrznego autorytetu tylko wtedy jest trwałym nabytkiem, kiedy wewnętrzne warunki psychiczne pozwalają nam ukonstytuować naszą własną indywidualność”. Czy zatem internet jest – jak chcą niektórzy – najwyższą formą demokracji? Oferuje on wprawdzie prawie nieograniczoną przestrzeń wolności, łatwo jednak przekroczyć cienką granicę między demokracją a anarchią, wolnością a samowolą, działalnością użyteczną a działaniem szkodliwym, wreszcie – między mądrością a głupotą.

Inne, związane z internetem kategorie aksjologiczne to wiedza i mądrość. Pełne i dobre wykorzystywanie bogatych i różnorodnych zasobów internetowych możliwe jest tylko wówczas, gdy użytkownik

dysponuje odpowiednią wiedzą, która zapewni słuszność wyborów. Z całą mocą należy podkreślić, że internet nie dostarcza wiedzy, lecz wyłącznie informacji. O różnicy między tymi pojęciami pisał P.F. Drucker: „mądrość i wiedza nie zamieszkują w książkach, programach komputerowych czy w internecie. Tam są jedynie informacje. Mądrość i wiedza są zawsze ucieleśnione w człowieku, są zdobywane przez uczącą się osobę i przez nią wykorzystywane”.

Mądrość, rozumiana jako nieustający dialog z innymi ludźmi i samym sobą oraz trafność własnych wyborów, potrzebna jest w procesie samokształcenia, w stronę którego nieustannie – z uwagi na szybki przyrost wiedzy w wielu dziedzinach – ewoluje współczesna dydaktyka. Nauczanie w coraz większym stopniu będzie wykorzystywało internetowe kształcenie na odległość. Ogromnym wyzwaniem dla dydaktyków jest zatem przygotowanie wychowanków do racjonalnego korzystania z internetowej informacyjnej wolności i obfitości oraz dokonywania w jej ramach mądrych wyborów.

Należąca do wartości powszechnie deklarowanych i pożądanых – prawda, znajduje się u podłoża wartości poznawczych, stąd klasyczna pedagogika przyznawała jej prymat w strukturze wartości. Arystoteles zdefiniował ją jako zgodność treści sądu z rzeczywistym stanem rzeczy. Uczeń jednak poznaje prawdy cząstkowe, wynikające ze stanu nauki w konkretnym momencie czasu oraz stopnia własnego rozwoju intelektualnego. W takiej sytuacji sensowniej jest mówić o poprawności, czyli niesprzeczności przekazywanych treści z obowiązującym stanem wiedzy. Dotyczy to przede wszystkim prawdziwości informacji dostępnej w ogromnych zasobach sieciowych, a często niestety ich wątpliwej wiarygodności, co jest istotnym problemem ze względu na łatwość i powszechność dostępu do niej, zwłaszcza w szkole. W tym kontekście trzeba też pamiętać o możliwości anonimowej komunikacji w sieci, co pozostaje w bardzo ścisłym związku z inną kategorią aksjologiczną – odpowiedzialnością.

Problem odpowiedzialności w internecie należy odnieść przede wszystkim do odpowiedzialności za tworzone przez użytkownika i umieszcza-

ne w globalnej sieci treści. Internet jest pierwszym w dziejach ludzkości tak potężnym narzędziem tworzenia i dystrybucji informacji. W pewnym sensie działanie człowieka umieszczającego informacje w sieci staje się podobne do pracy dziennikarza, który kieruje informacją do szerokich kręgów odbiorców, kształtując w ten sposób opinię publiczną. Jawi się tu zatem konieczność uświadamiania użytkownikom ich ogromnej odpowiedzialności za tworzone przez siebie treści. Problem odpowiedzialności w internecie wiąże się także z umiejętnością podejmowania samodzielnych wyborów informacji — prawdziwych i fałszywych, dydaktycznie użytecznych i wychowawczo szkodliwych. Kryterium, jakim należy się kierować w trakcie podejmowania decyzji, powinno mieć charakter zarówno merytoryczny, jak i aksjologiczny.

Rozważając w kategoriach aksjologicznych zagadnienie internetowej odpowiedzialności wspomnieć też należy o odpowiedzialności za innych uczestników internetowych form komunikacji i wymiany informacji, jak np. poczta elektroniczna, tzw. czaty, usługa IRC itp. Internet zaspokaja bowiem — przynajmniej w pewnym stopniu — jedną z najważniejszych psychologicznych potrzeb człowieka — potrzebę więzi. Czyni to jednak w sposób pośredni, co rodzi zupełnie odmienne konsekwencje niż komunikacja bezpośrednia. Jak trafnie zauważają autorzy raportu *Etyka w Internecie*, medium to: „Pozwala jednostkom bawić się anonimowością, odgrywać różne role i fantazjować, a także wchodzić we wspólnotę z innymi i dzielić się z nimi. Według gustów użytkowników, pozwala zarówno na aktywny udział, jak i bierne bycie wchłanianym przez pozabawiony zewnętrznych odniesień świat, poddając się bodźcom o niemal narkotycznym oddziaływaniu. Może być wykorzystane dla przełamania izolacji jednostek i grup lub do jej pogłębienia”.

Na koniec chciałbym się odnieść do nauki jako wartości trwałej, pożądanej z uwagi na możliwości, jakie stwarza w zakresie zaspokajania ludzkich pragnień, w szczególności w zakresie pragnienia wiedzy. Zaspokojenie tej potrzeby wiąże się z uzyska-

niem autorytetu, lepszej pozycji zawodowej i społecznej, a więc z tzw. karierą. Nauka jako wartość internetowa to przede wszystkim wykorzystywanie informacyjnych zasobów sieciowych do własnego rozwoju intelektualnego, a także używanie internetu jako medium komunikacyjnego do udostępniania własnych opracowań innym osobom. Możliwe jest również podejmowanie badań naukowych na temat różnych aspektów globalnej sieci — od zagadnień technicznych, aż po aksjologiczne i psychologiczne, w tym także badanie sieciowych uzależnień. W ten sposób w internecie realizuje się szeroko pojętą edukację przez sieć, dla sieci i o sieci.

* * *

Mimo swojej niedługiej historii, internet stał się istotnym elementem życia społecznego. To świat bez granic i bez ograniczeń, to „nowe królestwo, cudowny kraj cyberprzestrzeni, gdzie dozwolony jest każdy rodzaj wyrazu, a prawem jest całkowita wolność czynienia tego, co się komu podobą”.

Większość związanych z internetem kategorii aksjologicznych wzajemnie się warunkuje i przenika, np. prawda jest drogą do wolności, wolność jest warunkiem wyboru wartości oraz ich poszukiwania i kreacji, mądrość wymaga odpowiedzialności, a wewnętrzna odpowiedzialność jest warunkiem realizowania wartości moralnych i ochroną przed wszelkimi nadużyciami.

Internet ze swej natury burzy świat wartości i pogłębia chaos aksjologiczny. Wiele zawartych w nim treści jest kształtowanych przez kryteria handlowe, a nie ze względu na jakość, prawdę lub dobry smak. Jednakże przy odpowiednim, mądrym podejściu, internet może być także przestrzenią do kształtowania wartości. O tym, jakie wartości zostaną ujawnione podczas aktywności w internecie, decyduje w dużej mierze praca nauczyciela. Poruszenie problematyki wartości w warunkach kryzysu aksjologicznej struktury człowieka, ma bardzo duże znaczenie edukacyjne. Szkoła współczesna, ucząc, często pomija zadania wychowawcze. Tymczasem, biorąc pod uwagę fakt pełnienia przez wartości funkcji regulatorów naszego działania, coraz wyraźniej ry-

suje się konieczność wspierania młodych ludzi nie tylko w nabywaniu sprawności instrumentalnych – gdyż z tym sobie dobrze radzą – ale przede wszystkim w przygotowaniu ich do refleksyjnego życia. W sytuacji, gdy wartości odgrywają coraz mniejszą rolę w kształtowaniu postaw współczesnej młodzieży, nie można wychować człowieka w pełni wartościowego, wrażliwego, o bogatym wnętrzu. Wychowanie wiąże się z perspektywą wartości, stąd też jawi się oczywista konieczność eksponowania ich, jako swoistego antidotum na coraz powszechniejszą technopolizację życia.

Bezrefleksyjne i aksjologicznie obojętne korzystanie z internetu prowadzi do powstawania antywartości, takich jak intelektualne i duchowe zniewolenie, brak odpowiedzialności, fałsz. Korzystając z internetu nauczyciel powinien zwracać uczniom uwagę na zagrożenia związane z rozwojem technologii informacyjnych, różnicę między informacją

a wiedzą, a więc kształtować dojrzałość informacyjną i budować „filtry aksjologiczne”.

Sama znajomość wartości nie jest czynnikiem wystarczającym, aby realizować je w praktyce społecznej i życiu osobistym. Trudnym, lecz koniecznym zadaniem pedagogów jest więc kształtowanie świata wartości nie tylko istniejącego w świadomości wychowanków, lecz także realnie stosowanego przez nich w codziennym życiu. Koncentrowanie się na zagadnieniach technicznych i zagubienie wątków aksjologicznych prowadzi do ukształtowania bezdusznego, aczkolwiek zawodowo sprawnego technokraty. Ponadto, rozpatrując internet w kategoriach aksjologicznych, musimy nieustannie przypominać, że zarówno on sam, jak i opanowanie umiejętności pełnego wykorzystywania jego możliwości, mogą być tylko środkiem prowadzącym do osiągnięcia rozmaitych celów, nie zaś celem samym w sobie.

Janusz Morbitzer

Stanisław Wróbel (1929–2004)

Po Czesławie Majorku, Wacławie Marmonie, Józefie Ruchale i Tadeuszu Słowikowskim zmarł kolejny dydaktyk historii. Od 1956 roku do początku lat 60-ych pracował w krakowskiej WSP, zajmując się edukacją nauczycieli historii. Zatrudniony w Zakładzie Metodyki Nauczania Historii, kierowanym przez Tadeusza Słowikowskiego, przecierał szlaki nowoczesnego kształcenia kadr szkolnych z tego zakresu. Należał do pracowników godzących obowiązki nauczyciela akademickiego z powinnościami nauczyciela licealnego.

Stanisław Wróbel urodził się 13 listopada 1929 roku w Tarnowie. Miastu temu pozostał wierny do końca życia. Jego rodzice należeli do środowiska robotniczego. Ojciec Ludwik był roznosicielem przesyłek pocztowych, zaś matka Helena, z domu Szczygiel, prowadziła gospodarstwo domowe. Od 1937 r. młody Stanisław uczył się w szkole powszechnej im. M. Kopernika w rodzinnym Tarnowie, której szóstą klasę ukończył już w realiach wojny, bo w 1943 r. pozostały czas okupacji wypełnił pracą w warsztacie stolarskim. Był też zatrudniony u czapnika. Od 1945 r. uczęszczał do tarnowskiego III Państwowego Gimnazjum i Liceum im. A. Mickiewicza, w którym złożył egzamin dojrzałości.

W latach 1950–1953 odbywał studia historyczne pierwszego stopnia w krakowskiej WSP. Po ich ukończeniu zaczął pracę w Państwowym Liceum Pedagogicznym w Tarnowie jako nauczyciel historii. Stopień magistra historii uzyskał w 1956 r., na podstawie pracy poświęconej rozwojowi cechów rzemieślniczych w Tarnowie, a przygotowanej pod kierunkiem prof. Józefa Garbacika. Był to efekt studiów drugiego stopnia, które trybem zaocznym w latach 1955–1956 zaliczył także w naszej uczelni.

Równolegle interesował się sprawami nauczania historii, wszak od kilku lat był praktykiem na tym polu. Jeszcze podczas studiów napisał artykuł



pt. *Kilka uwag na temat metod pracy nauczyciela historii w liceum pedagogicznym* („Historia i Nauka o Konstytucji” 1955, nr 4, s. 21–28). Zapewne takimi zainteresowaniami i umiejętnościami zwrócił na siebie uwagę Tadeusza Słowikowskiego, specjalisty od metodyki nauczania historii w krakowskiej WSP. Świadczyć o tym może wspólne opublikowanie tekstu zatytułowanego *Próba analizy ognia lekcyjnego wiążącego nowopodawany materiał z materiałem przyswojonym już przez uczniów na stopniu licealnym w nauczaniu historii* („Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP Kraków, Nauki Pedagogiczne” 1955, z. 3, s. 300–315).

Zatem nie dziwi fakt, iż uzyskawszy magisterium w 1956 r., Stanisław Wróbel zaczął pracę w Zakładzie Metodyki Nauczania Historii naszej uczelni, najpierw na godzinach zleconych, a potem w roli asystenta. Po dwóch latach objął stanowisko starszego asystenta, obciążonego już zajęciami dydaktycznymi w pełnym wymiarze godzin. W związku z tym zmuszony był zmniejszyć etat w tarnowskim Liceum Pedagogicznym, choć dalej odbywał zajęcia lekcyjne, lecz już w uboższym zakresie godzin, które były mu – jak sam to ujął w jednym z pism – „niezbędne do prowadzenia badań z zakresu metodyki nauczania historii”. Obowiązki pracownika naukowo-dydaktycznego i nauczyciela szkolnego udanie łączył do roku 1962.

Pokłósiem prac badawczych Stanisława Wróbla, a także efektem jego bogatych doświadczeń szkol-

nych, stały się publikacje w postaci artykułów, zapisków bibliograficznych, recenzji oraz sprawozdań kronikarskich, które samodzielnie lub wraz z Tadeuszem Słowikowskim opracowywał i zamieszczał na łamach kilku czasopism naukowych. Najważniejsze z nich to: „Wiadomości Historyczne” i „Historia i Nauka o Konstytucji”. Jego drukowane przemyslenia można też spotkać w „Kwartalniku Historycznym” i „Życiu Szkoły”. Jako autor lub współautor pojawiał się także na łamach wzmiankowanego wyżej „Rocznika Naukowo-Dydaktycznego”, wydawanego przez naszą Uczelnię. W sumie bibliografia prac tarnowskiego dydaktyka liczy około trzydziestu pozycji. Ukazywały się one na przestrzeni lat 1955–1964.

Podczas VIII Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Krakowie (1958) wygłosił referat pt. *Przygotowanie absolwentów szkół średnich do studiów wyższych w zakresie historii*. Ponadto jego zainteresowania naukowe skupiały się wokół takich kwestii, jak: programy nauczania historii, recepcja wiedzy historycznej przez uczniów, orienta-

cja uczniów w czasie i przestrzeni, metody pracy historyka w szkole, środki dydaktyczne (podręcznik, teksty źródłowe, mapa), konspekty lekcji, regionalizm w nauczaniu historii. Wraz z T. Słowikowskim opracował projekt konspektu podręcznika metodyki historii. Interesował się pracami Polskiego Towarzystwa Historycznego – pisał sprawozdania z działalności Sekcji dydaktycznej krakowskiego oddziału PTH. Pod koniec lat 50. był członkiem Zespołu Naukowego Metodyków Historii przy Instytucie Historii Uniwersytetu Warszawskiego.

Należał do pracowników pilnych, obowiązkowych i sumiennych. W opinii przełożonych był człowiekiem godnym zaufania. Równocześnie cieszył się sympatią i uznaniem wśród studentów. Także uczniowie tarnowskiego liceum, w którym wiele lat pracował, wysoko oceniali kompetencje i postawę swego nauczyciela i wychowawcy.

Zmarł w Tarnowie 8 stycznia 2004.

Czesław Nowarski

Myśli o nieobecny

Zanim inni koledzy, publicyści czy historycy Tarnowa zastanowią się nad naukową i dydaktyczno-wychowawczą pracą Stanisława Wróbla – niechże i ja przyczynię się do opisu życia serdecznego i bliskiego mi człowieka. Długa, bo pół wieku trwająca przyjaźń nie rwała się nigdy. Kiedy po studiach podjął pracę w tarnowskim Liceum Pedagogicznym, a był to rok 1954, byłem przed maturą. Dla nauczyciela historii okres stalinowski był niezwykle trudny. Podręczniki historii były pełne zakłamań. Profesor bardzo często zamykał podręcznik i prowadził wykład oparty na własnych przemyśleniach, które czerpał z przedwojennych opracowań. Przychodził do klasy i opowiadał ze szczególnym rodzajem talentu. Nigdy nie był nudny, tak jak nie było nudne jego obfite, historyczne piarstwo.

Niezależnie od pracy dydaktycznej w Tarnowie, związany był z Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Kra-

kowie. Wiedzieliśmy, że jest prawą ręką prof. Tadeusza Słowikowskiego znakomitego mistrza dydaktyki w Katedrze Metodyki Historii dzisiejszej Akademii Pedagogicznej. Kariera naukowa była dla Stacha w zasięgu ręki. Nie porzucił jednak Tarnowa, bo ważniejsza dla niego była rodzina. Kochana matka, wymagająca opieki staruszka, chora Stasia i dzieci. Po 1956 roku był aktywny politycznie. Marzył o demokratycznych zmianach po „odwilży październikowej”. Zapamiętałem go jako czynnego uczestnika „komitetu rewolucyjnego” wierzącego, że po dojściu do władzy Gomułka kraj pójdzie we właściwym dla polskiego socjalizmu kierunku. Myślę, że owa polityczna aktywność miała związek z legionową przeszłością ojca. Miał bogatą osobowość, z ciągłym dramatycznym nurtem wewnętrznym. Będę go zawsze widział jako rzadki przykład sprzecznych czasem doświadczeń. Zasługiwał na najszczęśliwszą ludzką przy-

chyłność i posiadał ją, a często przecież trapił się autentycznie coraz brutalniejszą rzeczywistością. Dał się poznać jako wspaniały wzór dla młodzieży harcerskiej. Harcmistrz Stanisław miał wielu kochających go młodych ludzi. Będąc jeszcze w szkole bardzo często prowadził nas na szlaki turystyczne. To dzięki niemu, mając w plecaku tylko trochę chleba i kaszanke, wędrowaliśmy przez Beskid Sądecki, Pieńiny i Tatry. To właśnie pan profesor uczył nas możliwości na piękno przyrody. Staszek wiedział, że tymi samymi drogami poprowadzimy później naszych wychowanków.

Z Tarnowem był związany szczególnie. Kochał to miasto. Jego doktorat opisujący dzieje tarnowskiego rzemiosła jest cennym materiałem dla wielu jeszcze pokoleń historyków badających dzieje tego historycznego grodu. Nie zerwał też bynajmniej kontaktu z prowincją. Życie południowej Polski, jej dzieje, dramat tych ziem ciągle były przedmiotem jego intelektualnych i uczuciowych doświadczeń. W latach 90. udało mi się związać Staszka z tygodnikiem „Temi”. Zamieszczał tam teksty historyczne. Myślę, że cennym, popularnym wykładem o historii Tarnowa uczył młodych czytelników swoistego rodzaju satysfakcji, że tutaj mieszkają. We wrześniu ubiegłego roku przyszedł Stanisław na spotkanie z klasą, która

obchodziła 35-lecie egzaminu maturalnego w Liceum Pedagogicznym. Byłem przygnębiony, patrząc na cierpiącego, ciężko chorego mojego drogiego wychowawcę. Przyniósł ostatnio wydaną swoją książkę, prosząc o rozprowadzenie jej wśród uczestników spotkania. Kilkanaście książek złożonych w reklamówce po sprzedaniu dawało mu możliwość zakupu jakiegoś niezbędnego leku. „Józef! Sprzedaj mi te książki” Nie zapomnę tej sytuacji do końca życia! Wiedziałem jak Staszek gaśnie. W czasie spaceru mówił, jak bardzo cierpi. Przed Świętami Bożego Narodzenia odwiedziłem Go z Henrykiem Walusem. Wiedziałem już, że żegnam się z człowiekiem, który wywarł na mnie wielki wpływ. Wiedziałem też, że ból i udrękę w końcówce życia łagodziła jego żona, o której w czasie naszego wrześniowego spotkania wyrażał się z najwyższym uznaniem i szacunkiem. Odszedł z Tarnowa i od nas żywych wychowawca wielu pokoleń nauczycieli. Nie ulega dla mnie wątpliwości, że Staszek kochał ludzi uczuciem solennym. Był dobrym i ciepłym człowiekiem. Chciałoby się rzec: pełnym wdzięku, który dzięki sile charakteru zobowiązał nas wszystkich, którym świadczył swą bezkompromisową przyjaźń, do trwałego smutku, do trwałej pamięci.

Józef Trędowicz

Barbara Janina Orłowska (1949–2003)

29 grudnia 2003 na cmentarzu w Batowicach pożegnaliśmy mgr Barbarę Janinę Orłowską — wieloletniego pracownika Studium WFis. Barbara Orłowska była człowiekiem o wielkiej kulturze osobistej, zawsze gotowym do niesienia pomocy innym. Jej duża wiedza fachowa oraz walory osobiste sprawiały, że w pracy zawodowej osiągała znakomite rezultaty. Barbara Orłowska urodziła się 29 listopada 1949 r. w Nowym Sączu. W 1971 r. ukończyła studia w Wyższej Szkole Wychowania Fizycznego w Krakowie, uzyskując stopień trenera II klasy piłki siatkowej oraz stopień młodszego ratownika wodnego.

Właśnie siatkówka i pływanie zdominowały Jej zainteresowania zawodowe, którym poświęciła całe swoje krótkie życie. W roku 1975 rozpoczęła pracę w naszej Uczelni na stanowisku nauczyciela przedmiotu, była pracownikiem bardzo sumiennym, obowiązkowym, bez reszty zaangażowanym w wykonywaną pracę. Podnosiła swoje kwalifikacje zawodowe, brała udział w konferencjach i kursach szkoleniowych, szczególnie z zakresu pływania. Właśnie z sekcją pływacką kobiet KU AZS odnosiła największe sukcesy, w 2001 roku Jej podopieczne okazały się najlepsze w Mistrzostwach Polski Szkół Pedagogicznych, a w środowisku krakowskim nie miały sobie równych. Była znakomitym organizatorem, przejawiała wiele inicjatywy i zaangażowania w pracę na



Fot. M. Pasternak

rzecz naszej jednostki. W latach 1991–2003 pełniła funkcję zastępcy kierownika Studium WFis ds. dydaktycznych.

Jej odejście to niepowetowana strata, odszedł znakomity nauczyciel i wychowawca. W naszej pamięci pozostanie jako uosobienie dobroci i życzliwości.

Boguchwał Fulara

Maria Teresa Lizisowa

Kraków — Grodno

Języki i kultura Wielkiego Księstwa Litewskiego

10–11 kwietnia 2003 roku odbyła się na Wydziale Humanistycznym AP międzynarodowa konferencja pt. Języki i kultura Wielkiego Księstwa Litewskiego, zorganizowana przez Instytut Filologii Polskiej wraz z Instytutem Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa oraz we współpracy z Państwowym Uniwersytetem Grodzieńskim. W konferencji wzięli udział specjaliści w dziedzinie historii i kultury Wielkiego Księstwa Litewskiego z Krakowa, Warszawy, Poznania, Wrocławia i Katowic, a także rodowity Japończyk, rodem z Kioto, doktorant Instytutu Sławistyki PAN

Tematyka konferencji wprowadziła w zagadnienie związków kulturalnych Litwy i Korony od XVI do XVIII wieku oraz dziedzictwa kulturowego narodów sukcesorskich Wielkiego Księstwa Litewskiego w obecnych państwach — Białorusi i Litwie. Polskie wpływy kulturowe na pograniczu Europy Wschodniej w dobie od renesansu do oświecenia zostały przedstawione w referacie Marcellego Kosmana na temat wpływu unii jagiellońskiej na przemiany kulturalne w Wielkim Księstwie Litewskim w XV–XVI wieku, panoramiczny obraz kulturowy państwa litewskiego od XV–XVIII wieku przedstawiła Barbara Piechowiak-Topolska, a Anna Rosner i Andrzej Zakrzewski kulturę prawną Wielkiego Księstwa Litewskiego w XVI–XVIII wieku. Maria Teresa Lizisowa omawiała zagadnienia konstruktywnej recepcji nauki prawniczej z Korony do Litwy, a następnie inspiracje kulturą prawniczą Litwy w prawodawstwie okresu Sejmu Czteroletniego. Ks. Stanisław Cieślak przedstawił zagadnienia kultury religijnej na Litwie w kontekście politycznym. Problematyka ogólna konferencji dotyczyła integracji Europy w wiekach od XV do XVIII za pośrednictwem Polski i podnosiła ważne aspekty współżycia narodów niepodjęte dotąd w takim ujęciu w pracach naukowych.

W części szczegółowej wybitni językoznawcy (m.in. Iryda Grek-Pabisowa i Leszek Bednarczuk) zaprezentowali mozaikową mapę językową Litwy i Białorusi historycznej na przykładzie wybranych grup etnicznych. Wskazując przenikanie się pierwiastków kulturotwórczych w Europie Wschodniej, ukazali procesy integracyjne, wzajemne wpływy w odmianach środowiskowych oraz oryginalność języków mniejszości wyznaniowych i etnicznych. Mniej znane tematy dotyczyły historii języka białoruskiego w opracowaniu Wiesława Witkowskiego, Żanny Jeromy i Olesi Karpuk. Pewną odskocznią od tradycji historycznej był referat Koji Mority, który omówił współczesny język polski w Trokach, byłej stolicy Wielkiego Księstwa Litewskiego.

Historia książki, kultury religijnej i edukacyjnej w Wielkim Księstwie Litewskim przedstawiona została na przykładzie wybranych księgozbiorów zakonnych i szlacheckich przez Iwonę Pietrzkiewicz, Jolantę Gwioździk i Liłę Kowkiel. Język ksiąg religijnych kościoła unickiego charakteryzowała Maria Pidlypczak-Majerowicz. Henryka Kramarz natomiast podjęła temat znaczenia Ostrej Bramy w panoramie sanktuariów Maryjnych na Kresach. Teodozja Rittel omawiała motywy edukacyjne w dziełach Elżbiety Drużbackiej (guwernantki w litewskich domach magnackich), a Gustaw Juzala-Deprati analizował wy-

brane znaki i symbole pieśni ludowych na Litwie. Referat Danuty Myszko dotyczył grodzieńskich pamiętników Stanisława Trembeckiego, Anatol Brusewicz przedstawił natomiast pierwiastki białoruskie we wczesnej twórczości poetyckiej Adama Mickiewicza. Po raz pierwszy w Polsce Elena Bilutenko zaprezentowała twórczość Karola Antoniego Żery – przedstawiciela białoruskiej literatury XVIII wieku. Charakter wspomnieniowy miały referaty Haliny Bursztyńskiej o nieznanym epizodach z życia Romualda Traugutta i Elizy Orzeszkowej w czasach powstania listopadowego, Katarzyny Węgorowskiej o językowo-kulturowej spuściźnie Wielkiego Księstwa Litewskiego we wspomnieniach repatriantów zza wschodniej granicy Polski po II wojnie światowej, referaty o kulturze materialnej Litwy i Białorusi Grety Lemanaitė i Aliny Pawlukiewicz. Pejzaż literacki Litwy w wierszach Kazimiery Iłakowiczówny omówiła Maria Ostasz, a wstrząsającą wizję przeszłości tego kraju

we współczesnej literaturze białoruskiej, na wybranym przykładzie literatury faktu zreferowała Swietłana Musijenko.

Temat konferencji dotyczył problematyki ważnej, lecz mało znanej, gdyż obejmował nowoczesne spojrzenie na historię i kulturę ziem Wielkiego Księstwa Litewskiego z pozycji wzajemnych wpływów w okresie od unii lubelskiej do rozbiorów Rzeczypospolitej. Najnowsze wyniki badań archiwalnych i terenowych oraz kwerend bibliotecznych potwierdzają, że w życiu społecznym, w architekturze, malarstwie, literaturze, a także w obyczajowości, nastąpiło na terenach Europy Wschodniej swoiste przemierzanie różnych prądów, wpływów Wschodu i Zachodu. Nie przeszkodziło to jednak w zachowaniu wyraźnych odrębności etnicznych mieszkających tam narodów w sferze języka i religii.

Maria Teresa Lizis

Dorota Mach

Henryk Sienkiewicz — Polak i Europejczyk

Już po raz kolejny z inicjatywy prof. Lecha Ludowskiego — prezesa Towarzystwa im. Henryka Sienkiewicza Zarząd Główny w Lublinie, odbyła się ogólnopolska konferencja, tym razem pod hasłem: „Henryk Sienkiewicz — Polak i Europejczyk” (11–13 września 2003 r.).

Honorowy patronat nad konferencją objęli starosta perczewski Adam Czarnacki i starosta łukowski Janusz Koziół. Uczestników gościł Zespół Szkół Ogólnokształcących im. Marii Konopnickiej w Milanowie z bardzo życzliwą, otwartą całym sercem na tak wspianą inicjatywę, panią dyrektor Marią Szubińską, a także równie życzliwie popierający inicjatywę spotkań sienkiewiczowskich Stanisław Woś, dyrektor Zespołu Szkół w Adamowie i dyrektor Muzeum H. Sienkiewicza w Woli Okrzejskiej.

Pierwszego dnia niepowtarzalny klimat do spotkania wybitnych humanistów stworzył neoklasycystyczny pałac w Milanowie. Obrady w Milanowie prowadziła prof. Halina Kosętko z Akademii Pedagogicznej w Krakowie. Uczestnicy konferencji mieli możliwość wysłuchania referatów, m.in. prof. Lecha Ludowskiego pt. *Stypendyści Henryka Sienkiewicza: Maria Konopnicka i Stefan Żeromski*, Zdzisławy Mokranowskiej *Henryk Sienkiewicz wobec tzw. „Sprawy polskiej” cz. III*, prof. Ewy Kossowskiej *Gry i wybory* oraz Olgi Topol *Podróże i powroty*.

Nie zabrakło też wykładu *Historia Muzeum M. Konopnickiej w Żarnowcu* wygłoszonego przez st. kustosa Zdzisława Łopatkiewicza. W końcu Maria Konopnicka to stypendystka Sienkiewicza, a konferencja odbywała się w szkole noszącej jej imię. Miłym

przerywnikiem konferencji stał się program artystyczny w wykonaniu młodzieży szkolnej w Milanowie: „Rodzina jest wieczna, tak jak Bóg. Na szczęście”.

W programie konferencji przewidziano też dyskusję *W kręgu «Rodziny Polanieckich» H. Sienkiewicza*, która skupiła się wokół takich zagadnień, jak geneza, świat wartości, artyzm, europejskie motywy w powieści. Młodzież licealna zaprezentowała kilka referatów, które stały się podstawą do dyskusji nad powieścią.

Drugi dzień konferencji i zarazem kolejny jej etap to pobyt w Adamowie. W tym dniu obrad skupiono się przede wszystkim na temacie: „Sienkiewicz znany i nieznan”. Prof. Ludorowski próbował dać odpowiedź na pytanie, kim naprawdę był Sienkiewicz? Bo przecież biografie szkolne są oschłe, niepełne i wybiórce. Dlaczego czytamy Sienkiewicza? Bo przecież według badań przeprowadzonych przez Bibliotekę Narodową ukazało się już 1100 wydań jego książek.

Wanda Matras

Kraków — Lwów i bibliologia

W listopadzie 2003 roku Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa Akademii Pedagogicznej w Krakowie zorganizował siódmą już konferencję poświęconą problematyce książek, czasopism i bibliotek Krakowa i Lwowa XIX i XX wieku.

Wśród jej uczestników znaleźli się przedstawiciele 15. ośrodków akademickich i naukowych w Polsce, w tym: Wrocławia, Warszawy, Torunia, Poznania, Łodzi, Kielc, Bydgoszczy, Opola, Rzeszowa, Lublina i Krakowa. Nie zabrakło także gości z zagranicy: Ukrainy i Czech. Podobnie jak w ubiegłych latach konferencja służyła prezentacji osiągnięć naukowych, będących wynikiem badań dziejów książki i prasy, kultury literackiej, czytelnictwa oraz funkcjonowania bibliotek na obszarze historycznej Galicji w ostatnich dwóch stuleciach, choć granice chronologiczne od kilku lat są już rozszerzone...

Kolejne referaty przedstawili: Zdzisław Łopatkiewicz *O jubileuszach Henryka Sienkiewicza i Marii Konopnickiej*, Małgorzata Gorzelak *Refleksje sztuki europejskiej i polskiej w utworach H. Sienkiewicza, cz. II*, Andrzej Kuśmierczyk *Uroki Szwejcaria*, Anna Gomoła *Polak wobec kultury hiszpańskiej*. Tę część obrad prowadziła prof. Ewa Kosowska z Uniwersytetu Śląskiego.

Następny etap konferencji to Wola Okrzejska, gdzie na świat przyszedł H. Sienkiewicz. W domu rodzinnym pisarza uczestnicy obrad wysłuchali kolejnych referatów, ale i odwiedzili dwa związane z Sienkiewiczem miejsca: Okrzeję i Burzec. Konferencję zamknął wyjazd do Warszawy. Mamy nadzieję, że kolejne Sienkiewiczowskie peregrynacje czekają nas już w najbliższym roku.

Dorota Mach

Obrady, poza plenarnymi, odbywały się w trzech sekcjach: *Książki, biblioteki, wydawnictwa XIX i XX wieku*, *Czasopiśmiennictwo i kultura literacka XIX i XX wieku*, *Książki, biblioteki, wydawnictwa do końca XVIII wieku*.

Uczestnictwo w konferencji zgłosiło 69 osób, wśród których duży procent stanowili gospodarze sesji — pracownicy Instytutu Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa AP w Krakowie, od lat żywo interesujący się poruszaną problematyką. Podczas obrad plenarnych przedstawiono 5 referatów, w tym 4 związane z funkcjonowaniem prasy lwowskiej.

Obrady rozpoczął referat prof. Janusza Sowińskiego (Uniwersytet Wrocławski), który mówił oalebkach edytorstwa faksymilowego w Polsce. Problem badań nad cenzurą we Lwowie w XIX w. poruszyła dr hab. Anna Aleksiewicz (UW), a kondycją

prasy lwowskiej przed powstaniem styczniowym zajął się prof. Jerzy Jarowiecki. Dr hab. Zofia Sokół (Akademia Świętokrzyska, Uniwersytet Łódzki), przybliżyła słuchaczom pierwsze (dziewiętnastowieczne) lwowskie czasopisma feministyczne, a dr hab. Jerzy Plis (UMCS) zajął się lwowskim czasopiśmiennictwem katolickim (1918–1939). Z kolei prace Związku Dziennikarzy Polskich we Lwowie (1909–1914) omówił Alfred Toczek.

W sekcji poświęconej problemom książki i wydawnictw wygłoszono szereg interesujących tekstów. O krakowskiej i lwowskiej książce w Lublinie mówiła Anna Dymmel (UMCS). Problemami lwowskiego rynku wydawniczego i księgarsko-antykwarycznego zajęły się Irina Kotobulatowa (*Topografia lwowskich drukarni XIX/XX wieku*, Ukraina) i prof. Maria Konopka (*Antykwariat J. Leona Pordesa w księgarsko-wydawniczym krajobrazie Lwowa II połowy XIX w.*, AP), Ewa Wójcik (*Wkład antykwaryczny lwowskich w upowszechnianie książki polskiej w dwudziestolecie międzywojennym*) i Marta Pękalska (*Edycje ilustrowane w repertuarze wydawców lwowskich dwudziestolecia międzywojennego*). Dr hab. Albin Głowacki (UE) omówił *Lwowską filię Państwowego Wydawnictwa Mniejszości narodowych USRR 1940–1941*, a młodopolskie serie wydawnicze Jadwiga T. Kowalewska (UW). Z kolei charakterystyką współczesnego rynku wydawniczego zajął się Marek Pieczonka.

Wątek, nie tylko zresztą wydawniczej, pracy Jana N. Bobrowicza podjęli z kolei Hanna Batorowska i Jan Oberbek, o pracach Władysława Zapa mówił Petr Kaleta (Czechy), a *Łańcuch* Elżbiety Szemplińskiej przypomniał prof. Krzysztof Woźniakowski.

Bogato prezentowała się także grupa tekstów poświęconych zagadnieniom dziejów bibliotek i badań czytelniczych. Kazimierz Adamczyk (AB) przedstawił grono współpracowników Rudolfa Kotuli, dyrektora biblioteki Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, dr hab. Roman Jaskuła omówił

grono czytelników lwowskiej książki literackiej w I połowie XIX w., Jerzy Reizes-Dzieduszycki prace kółek naukowych Czytelni Akademickiej we Lwowie, Monika Rausz Bibliotekę „Ezra”, a Jolanta Szczërba i Jerzy H. Harasimczuk zajęli się dziejami Biblioteki Branickich. Księgozbiorem galicyjskim poświęcił także uwagę dr hab. Józef Szocki, a o pracy bibliotek w Krakowie po II wojnie światowej Piotr Lechowski.

Problemami książki i bibliotek do końca XVIII w. zajęła się sekcja trzecia, wygłoszono w niej m.in. teksty dotyczące krakowskiego i lwowskiego rynku wydawniczego (Dariusz Kuźmina *Jakub Wujek i jego druki krakowskie*, Stanisław Cieślak *Drukarnia jezuicka we Lwowie w XVII w.*), zbiorów zakonów żeńskich i bractw cerkiewnych w eparchii przemyskiej (Jolanta Gwioździk, UŚ; Beata Lorens, Uniwersytet Rzeszowski), reklamy książki i jednej z krakowskich kronik z XVII w. (Michał Grzeszczuk, Iwona Pietrzkiewicz AP).

W czasie obrad sekcji czasopiśmienniczej wygłoszono także ponad 20 referatów, bardzo zróżnicowanych pod względem ujęcia podejmowanego tematu, zakresu chronologicznego i metodologii badań. Przeważała tematyka krakowska. Znalazły się tutaj wystąpienia informujące o działających na tych ziemiach ośrodkach wydawniczych i kulturalnych, bibliotekach oświatowych oraz wydawanych czasopismach. Szczególnie interesujące okazały się referaty mające charakter monograficzny, często dotyczące pojedynczych tytułów czasopism.

Do tej grupy wystąpień można zaliczyć referat prof. Grażyny Gzelli (UMK), która przedstawiła monografię „Dzwonka. Pisma Młodemu Wiekowi Po-



Fot. M. Pasternak

święconego". Bardzo interesujące okazało się też wystąpienie Czesława Michalskiego (AP) traktujące o czasopismach lwowskich i krakowskich organizacji sokolich. Gorącą dyskusję wzbudził referat Jerzego Seniowa z Krakowa, poruszający problem polskich dzienników lwowskich wobec walki narodu polskiego o kształt wschodniej granicy państwa w latach 1919–1921. Ponadto, okresu międzywojennego dotyczyły 2 referaty – Olgi Ciwkacz (Uniwersytet Przykarpacki im. W. Stefanyka) oraz Karola Sanojcy (Uniwersytet Wrocławski). Nieco późniejszym okresem zajął się prof. Jerzy Jarowiecki (AP), który prześledził drogę konspiracyjnego „Słowa Polskiego” wychodzącego we Lwowie w latach okupacji. Inny obraz prasy okupowanej Lwowa wyłonił się z referatu Liliany Świątek (UŁ).

Tematy „krakowskie” podjęli Jerzy Kuzicki (Uniwersytet Rzeszowski), który zaprezentował monografię krakowskiego czasopisma „Ognisko” oraz Sylwester Dziki, omawiając reakcję prasy krakowskiej i lwowskiej na premierę „Wesela”. Związki pomiędzy tarnowskim organem PSL „Piast” „Polski Lud” (1919–1926) z krakowskim „Piastem” wyjaśnił Jacek Lachendro (UJ), problemy kultury Krakowa na łamach „Bluszczu” Jolanta Chwastyk-Kowalczyk (AŚ), a omówienie krakowskich międzywojennych periodyków religijnych ze zbiorów Biblioteki Wyższego Seminarium Duchownego w Pelplinie Barbara Góra (AP). Wątek „ilustrowanego Kuriera Codziennego” podjęli z kolei Adam Bańdo i Ewa Bogdanowska-Spuła.

Problematykę prasy współczesnej przybliżyło nam 5 referatów dotyczących powojennych i obecnie ukazujących się pism: „Życia Nauki”, „Przekroju”, „bruLionu” oraz krakowskich czasopism studenckich i periodyków naukowych. Przedstawili ją: Dorota Degen (UMK), Wanda Matras (AP), Władysław M. Kolasa (AP).



Fot. M. Pasternak

Obrady uświetnił koncert utworów gitarowych Jana Nepomucena Bobrowicza w wykonaniu Jana Oberbeka. Konferencję zakończyły obrady plenarne, na których prof. Halina Kosętko dokonała podsumowania spotkań poszczególnych sekcji. Każdy z uczestników otrzymał materiały posesyjne opublikowane w wersji elektronicznej. Wzorem lat ubiegłych gospodarze planują wydanie materiałów konferencyjnych.

Wanda Matras

Krzysztof Wiatr

O kształceniu językowym

XI Jesienna Szkoła Dydaktyków Literatury i Języka Polskiego

Od 24 do 26 listopada 2003 roku w Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie odbywała się naukowa konferencja polonistów. Podporządkowana była problemowi, który został sformułowany jako *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*. Spotkanie to, jak zauważyli w wystąpieniach otwierających konferencję, prof. Michał Śliwa – rektor AP, dr hab. Stanisław Koziara – dziekan Wydziału Humanistycznego i prof. Bolesław Faron – dyrektor IFP, zbiegło się z 10. rocznicą śmierci prof. Anny Dyduchowej, autorki m.in. *Metod kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*.

Rocznica ta stała się okazją do spotkania przybyłych na konferencję gości i bliskich znajomych prof. Anny Dyduchowej podczas wieczoru poświęconego jej pamięci, a prowadzonego przez dr Barbarę Dyduch (AP Kraków). Najbliżsi współpracownicy i przyjaciele wspominali Annę Dyduchową jako człowieka pełnego ciepła, dobroci i wyrozumiałości. Niezwykłym przeżyciem, zwłaszcza dla przyjaciół, było odtworzenie nagrania audycji telewizyjnej, podczas której komentarz do prowadzonych lekcji wygłaszała właśnie Anna Dyduchowa.

W pierwszym dniu obrad referenci rozpatrywali problem kształcenia sprawności językowej i komunikacyjnej z perspektywy historii dydaktyki oraz z perspektywy współczesności. Eugeniusz Cyniak (UŁ), prof. Halina Wiśniewska (UMCS Lublin) oraz prof. Regina Pawłowska (UG) interesująco przypomnieli tezy dotyczące kształcenia sprawności językowej obecne w pracach dydaktyków w XX-leciu międzywojennym oraz w latach 1950–2000. Z perspektywy współczesności charakteryzował ten problem Bogusław Skowronek (AP Kraków), który postawił na wstępie dość

intrygujące pytanie *Czy prof. Bładaczka może porozumieć się z blokersem?* Główna teza wystąpienia, która dotyczyła „równoprawności” języka nauczyciela i dzisiejszego ucznia, wzbudziła wśród słuchaczy wiele emocji oraz stała się inspiracją do ożywionej dyskusji na temat kondycji współczesnej szkoły, języka i nauki o języku w tej szkole. Zainicjowane już na samym początku polemiki i dyskusje nad referatami stały się wartością tej konferencji.

Drugiego dnia wystąpienia prelegentów skupione były wokół problemu funkcjonalności nauki o języku, a także nauczania komunikacyjnego. Miejsce tej nauki oraz znaczenie wiedzy na temat języka w kształceniu sprawności językowej podkreślały prof. Jadwiga Kowalikowa (UJ) oraz dr hab. Helena Synowiec. Niezwykle interesującym i zaskakującym dla wielu było wystąpienie dra Kordiana Bakuły (Uniwersytet Wrocławski), który rzeczowo przedstawił początki i „koniec” nauczania komunikacyjnego w Anglii. *Spóźniona lekcja angielskiego* stała się okazją do wskazania nowych teorii nauczania, jakim jest dziś kognitywizm oraz rodząca się na Zachodzie „teoria chaosu”. O autentyzm i autonomię, która łączyłaby wolność z odpowiedzialnością, upominała się Wiesława Wantuch (UAM Poznań), zaś o potrzebie kształcenia kulturowej sprawności komunikacyjnej mówiła dr hab. Maria Jędrzychowska. Nawiązaniem natomiast do referatu Bogusława Skowronka było wystąpienie Agnieszki Ogonowskiej (AP Kraków), w którym zarysowała potrzeby kształcenia kompetencji medialnej.

Popołudniową sesję drugiego dnia obrad wypełniły trzy referaty podporządkowane wartościom i rozmaitym sposobom komunikowania o wartościach. Prof. Mieczysław Inglot wskazał na rangę kontekstu biograficznego w odbiorze dzieła literac-

kiego. Badania nad rozumieniem pojęcia miłość przez dzieci klas I–III szkoły podstawowej zaprezentowała dr hab. Krystyna Gąsiorek. Problem odbioru lektury oraz uczniowskiego wartościowania w wypowiedziach o niej był przedmiotem wystąpień dr hab. Zofii Budrewicz oraz Marii Sienko (AP Kraków).

Zagadnienia poruszane w referatach w drugim dniu stały się powodem do dyskusji na temat ogłoszonego przez CKE w Warszawie *Informatora Maturalnego na 2005 rok*. Zebrani wyrazili głębokie zaniepokojenie faktem pomijania środowisk akademickich na etapie prac nad tego typu istotnymi dokumentami, brakiem zgodności między zapisami w *Podstawie programowej* i *Sylabusie*, pomijaniem wcześniejszych etapów kształcenia oraz stawianiem wymagań nieadekwatnych tak wobec maturzysty, jak i nauczyciela (skrócony do 3 lat czas nauki w liceum). W trzecim dniu podjęto uchwałę, w której wyrażono sprzeciw wobec takich praktyk oraz wystosowano listy protestacyjne do CKE, wszystkich OKE, CODN-ów i kuratorów, a także gazet o zasięgu ogólnopolskim.

Ostatni dzień obrad poświęcony został lekturze obrazu. Konieczność kształcenia czytania tekstów ikonicznych w dobie kultury popularnej została zaprezentowana przez Barbarę Dyduch (AP Kraków), która skupiła się na istotnym dla sprawy problemie: co i jak czytać z uczniami na różnych etapach nauczania? Analizę uzyskanych w klasach maturalnych wyników opisu dzieła Zbigniewa Beksińskiego zatytułowanego *Obraz* przedstawiła Dorota Karkut (Uniwersytet Rzeszowski).

Wieloaspektowe przyglądanie się kształceniu sprawności językowej oraz komunikacyjnej charakteryzowało tak wystąpienia referentów, jak i wywołane wystąpieniami ożywione dyskusje, które były niezaprzeczalną zaletą XI już Jesiennej Szkoły Dydaktyków Literatury i Języka Polskiego. Należy mieć nadzieję, że tegoroczne spotkanie wpłynie w znaczący sposób na jakość nauczania języka na wszystkich szczeblach edukacji.

Krzysztof Wiatr

Bezpieczeństwo państwa w dobie globalizacji



27 lutego 2004 roku w auli Akademii Pedagogicznej odbyła się zorganizowana przez Instytut Politologii AP konferencja z udziałem prezesa Prawa i Sprawiedliwości Jarosława Kaczyńskiego, prof. Jacka Sobczaka – sędziego Sądu Najwyższego, prof. Andrzeja Rzeplińskiego – członka Komitetu Helsińskiego, posła Zbigniewa Wassermanna – przewodniczącego Komisji ds. Służb Specjalnych Sejmu RP, generała Bogdana Libery – byłego dyrektora Zarządu Wywiadu UOP, oraz dr. Andrzeja Madery – byłego doradcy Ministra Koordynatora Służb Specjalnych. Przedmiotem obrad były kwestie związane z przestępczością kryminalną i korupcją w Polsce.

Bożena Pietrzyk, Ryszard Ślęczka

Profesor Czesław Majorek W służbie szkoły i nauki

Dzień 29 września 2003 roku zapisze się w naszej pamięci jako pierwsza rocznica śmierci Czesława Majorka, profesora Akademii Pedagogicznej w Krakowie, wspaniałego humanisty, pedagoga, dydaktyka historii, postaci nieprzeciętnej, oddanej nauce, popularyzującej ją zarówno w kraju jak i poza jego granicami. Pierwsza rocznica śmierci Profesora stała się twórczą inspiracją dla grona najbliższych przyjaciół, uczniów i współpracowników,

Profesor Czesław Majorek urodził się w 1938 r. w Pleińskiej koło Tarnowa, zmarł w 2002 r. W 1963 r. ukończył studia pedagogiczne na Wydziale Humanistycznym WSP w Gdańsku, broniąc pracy magisterskiej nt. *Koncepcja programu polskiej szkoły powszechnej z lat 1917–1919*, którą napisał pod kierunkiem doc. dr Kazimierza Kubika. W 1964 r. rozpoczął studia doktoranckie w WSP w Krakowie pod kierunkiem prof. dr Mariana Tyrowicza. Doktoryzował się w 1968 r. na podstawie rozprawy nt. *System kształcenia nauczycieli szkół ludowych w Galicji doby autonomicznej 1871–1914*. Stopień doktora habilitowanego nauk humanistycznych uzyskał w 1975 r. na Wydziale Humanistycznym WSP w Krakowie w oparciu o książkę habilitacyjną pt. *Książki szkolne Komisji Edukacji Narodowej*. Współpracował z Komitetem Nauk Pedagogicznych PAN i Komisją Dydaktyki Historii Komitetu Nauk Historycznych PAN. Od 1979 r. członek International Standing Conference for the History of Education, dwukrotnie zasiadający w jej władzach.

Autor i współautor kilkunastu książek i blisko 200 artykułów o dziejach polskiego szkolnictwa, oświaty i myśli pedagogicznej XVIII–XX w. oraz z zakresu dydaktyki historii. Ważne miejsce w tym dorobku naukowym zajmują książki: *Metodyka nauczania historii w szkole podstawowej* (Warszawa 1988), *Historia uytłitarna i erudycyjna: szkolna edukacja historyczna w Galicji 1772–1918* (Warszawa 1990), *Dydaktyka historii* (Warszawa 1993, 1994).

***Educational reform in national and international perspectives: past, present and future*, red. wspólnie z E.V. Johanningsmeierem (Kraków 2000).**



Fot. M. Wiedawek

k którzy postanowili przypomnieć osobę Czesława Majorka i dokończyć rozpoczęte dzieło w dyskusji o nauczycielu i jego nowej roli w zreformowanej szkole. Zespół, w którym znaleźli się prof. Czesław Banach, prof. Halina Kosętka, prof. Zygmunt Ruta, dr Bożena Pietrzyk, dr Ryszard Ślęczka, wypracował koncepcję spotkania oraz zdecydował, że odbędzie się ono pod patronatem JM prof. Michała Śliwy, rektora Akademii Pedagogicznej w Krakowie, a gospodarzem będzie uczelniany Związek Nauczycielstwa Polskiego. Do udziału w sympozjum naukowym *Edukacja nauczycielska wobec zadań reformy* zaproszono też inne środowiska akademickie prowadzące badania w zakresie pedeutologii.

Zainteresowanie obradami, które odbywały się 4 grudnia 2003 r. w sali konferencyjnej hotelu „Kra-kowiak”, przerosło oczekiwania organizatorów. Kameralna sala konferencyjna z trudem pomieściła

wszystkich, którzy postanowili przybyć, wysłuchać referatów i uczestniczyć w dyskusji. Zaproszenie przyjęła kurator mgr Elżbieta Łęcznarowicz, dając w ten sposób wyraz dużej troski o poziom edukacji nauczycielskiej. Swoją obecność zaznaczył Związek Nauczycielstwa Polskiego, który reprezentowała wiceprezes Zarządu Głównego Janina Jura, przybyło także kilka osób z krakowskich uczelni (AGH, AWF, Politechniki Krakowskiej). W imieniu władz Akademii Pedagogicznej wystąpili prorektor prof. Marian Zakrzewski i prof. Bożena Muchacka, dziekan Wydziału Pedagogicznego. O prawidłowy przebieg organizacyjny i programowy obrad zadbali prof. Jan Krukowski i prof. Halina Kosętko.

Spotkanie rozpoczął prof. Zygmunt Ruta, przypominając zebranym postać Profesora Czesława Majorka, nauczyciela i uczonego, osoby żywo zainteresowanej rozwojem własnej uczelni – Akademii Pedagogicznej. W dalszej części, poświęconej już wyłącznie problemom edukacji nauczycielskiej, swoje referaty zaprezentowali: prof. Czesław Banach (AP) – *Nauczyciel wobec zadań reformy edukacji i własnego rozwoju zawodowego*, prof. Józef Kuźma (AP) – *Wizja przyszłej szkoły i edukacji nauczycieli*, prof. Zenon Jasiński (Uniwersytet Opolski) – *Determinanty doskonalenia zawodowego nauczycieli w kontekście reformy oświaty i wdrażania awansu zawodowego*, prof. Jolanta Szempruch (Uniwersytet Rzeszowski) – *Stan pedagogicznego kształcenia nauczycieli w samoocenie studentów dziennych i zaocznych*, dr Antoni Rumiński (AP) – *Nadzieja jako wartość w edukacji nauczycielskiej*.

Jak ważnym i budzącym ciekawość wielu środowisk okazał się temat *Edukacja nauczycielska wobec zadań reformy*, świadczyć może dyskusja, która miała miejsce po zakończeniu obrad plenarnych. Z ciekawszych głosów zaprezentowanych w dyskusji wymienić należy wypowiedź prof. Bogdana Nowackiego dotyczącą kompetencji poszczególnych szkół i uczelni zajmujących się kształceniem nauczycieli.

Dyskusję, a zarazem całe spotkanie, zakończyły osobiste wspomnienia dr Andrzeja Klisia na temat wspólnie spędzonych z prof. Czesławem Majorkiem lat pracy w Katedrze Historii Oświaty i Wychowania naszej uczelni.

W czasie Sympozjum zaprezentowana została, przygotowywana przez blisko rok, książka *W służbie szkoły i nauki*, poświęcona Czesławowi Majorkowi. Zygmunt Ruta i Ryszard Ślęczka, redaktorzy opracowania, pragnąc zachować w pamięci wspomnienie o jednym z najwybitniejszych historyków edukacji i dydaktyków historii, zaprosili do współtworzenia książki liczne grono jego uczniów, kolegów i przyjaciół z różnych środowisk naukowych. Na zaproszenie odpowiedziała większość historyków edukacji i dydaktyków historii, w tym kilku z Europy i świata (Wayne J. Urban – Georgia State University USA, Margret A. Winzer – Faculty of Education University of Lethbridge Alberta Canada, Kas Mazurek – Faculty of Education University of Lethbridge Alberta Canada, John Romsland – The University of Newcastle Australia, Marc Depaepe – Historische Pedagogiek K.U. Leuven Belgia, Frank Simon – Vakgroep Pedagogiek Universiteit Gent Belgia, Angelo Van Gorp). Księgę otwiera kilkunastostronicowe opracowanie, w którym bardzo szeroko omówiona została biografia Profesora oraz bibliografia jego prac naukowych z lat 1967–2002 r. Pozostała problematyka ujęta została w pięciu działach: *Metodologiczne problemy historii wychowania i dydaktyki historii*, *Z dziejów szkolnictwa i pozaszkolnej edukacji dorosłych*, *W kręgu badań nad przeszłością Uniwersytetu Jagiellońskiego*, *Z badań nad biografią edukacyjną*, *Z dziejów wychowania w rodzinie*. Całość zamyka informacja o ogólnopolskim konkursie prac magisterskich z historii edukacji, który został nazwany imieniem Profesora Czesława Majorka dla uczczenia pamięci jego twórcy i pomysłodawcy.

Bożena Pietrzyk, Ryszard Ślęczka

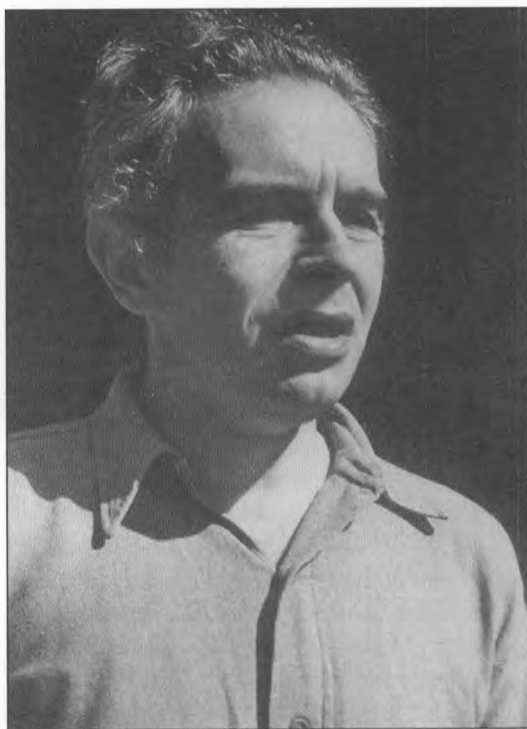
Barbara Sykulska

Gałczyński wciąż żywy

Tadeusz Nyczek na łamach jednej z gazet napisał: „Drugiego Gałczyńskiego nie będzie. Tak jak on nie da się już pisać. A przynajmniej nikt by się nie odważył. Gałczyński był instytucją, żywym teatrem jednego autora. Towarem, który świetnie się sprzedaje i który wie jak się sprzedać”

W 50 lat po śmierci autora *Niobe*, kiedy ogłoszono rok 2003 właśnie jego rokiem, z całą pewnością można stwierdzić, że jest klasykiem ciągle żywym. Wyraz temu dała zorganizowana przez Instytuty Filologii Polskiej oraz Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa AP Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Dzieło i życie K.I. Gałczyńskiego*, która odbywała się 3–5 grudnia 2003 roku. Stała się ona największym wydarzeniem Roku Gałczyńskiego. Aula Akademii Pedagogicznej zgromadziła ponad 50. referentów z kraju i zagranicy, w tym 30. profesorów. Prof. Michał Śliwa, rektor Uczelni, dokonał uroczystego otwarcia spotkania badaczy. Rozpoczęcie sesji było tym bardziej odświętne, że zaszczyciła je swoją obecnością młodzież z 48. Gimnazjum im. K.I. Gałczyńskiego w Krakowie, która przybyła ze sztandarem szkoły.

Goście konferencji – córka poety Kira Gałczyńska, która objęła honorowy patronat nad obradami oraz Ludwik Jerzy Kern, współpracownik i kolega Gałczyńskiego z „Przekroju” – sprawili, że czuło się ducha autora *Balu u Salomona*. Dzięki nim nie zabrakło osobistych akcentów, wprowadzających wszystkich zebranych w auli Akademii Pedagogicznej w szczególnie nastrój. Ludwik J. Kern opowiedział zabawną historię, kiedy to Gałczyński przejeżdżając przez Łódź, odwiedził Jerzego Zarubę. Chciał u niego wziąć kąpiel, lecz Zaruba stwierdził: „Ale u mnie jest tylko zimna woda”. Na to usłyszał: „Nie



szkodzi, wykąpię się w twoim futrze”. Przypomniat również, że Gałczyńskiego wyrzucono ze szkoły wojskowej. Poeta, zapytany przez oficera, co to jest karabin, odpowiedział: „Narzędzie szatana”. Kira Gałczyńska wspominała swoich rodziców – Natalię i „Zielonego Konstantego”, mówiła o ich magicznym ślubie i wspólnym, trudnym życiu. „Już po pierwszych jego tygodniach – konstatowała córka poety – młoda i pozornie niedoświadczona żona zrozumiała swoją niełatwą rolę kochanki i muzy, opiekunki i pielęgniarzki, krytyka i surowego czytelnika, mocnej i niezawodnej podpory w chwilach zwątpienia i psychicznych rozterek, organizatorki codzienności, o której jej nieco księżycowy mąż nie miał zielonego pojęcia”.

Osobiste refleksje honorowych gości konferencji były początkiem wielkiej trzydniowej wędrówki po barwnym życiu i bogatym dziele Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego. Każdy dzień tego niezwykłego zgromadzenia „gałczyńskologów” z ponad 20 ośrodków akademickich kraju i świata rozpoczynały obrady plenarne, popołudniowe sesje prowadzono w kilku sekcjach tematycznych.



Podczas obrad zwracano uwagę na wiele aspektów twórczości poety. Jednym z nich była muzyczność jego utworów, co podkreślała prof. Jolanta Żurawska z Uniwersytetu w Neapolu. Zwróciła również uwagę na zapomniane przez badaczy literatury libretta operowe Głeczyńskiego. Prof. Maria Zadenska z Uniwersytetu w Sztokholmie podniosła wątek muzyczności i przestrzeni w jego poezji. Ta tematyka stała się również punktem zainteresowania prof. Wojciecha Ligęzy z Uniwersytetu Jagiellońskiego. Dopelnieniem wspomnianych referatów był występ uczniów z zaprzyjaźnionego gimnazjum, rapujących Głeczyńskiego.

Niewątpliwą atrakcją intelektualną – zarówno dla studentów uczestniczących w konferencji, jak i naukowców – stanowiło wystąpienie prof. Tadeusza Bujnickiego (UJ). Przedmiotem jego eseju były związki autora *Końca świata* z Teodorem Bujnickim – znanym i wybitnym zagarystą, równocześnie ojcem profesora. Budowane były m.in. dzięki wileńskiemu, radiowemu kabaretowi „Smorgonia”, gdzie wspólnie przygotowywali scenariusze programów satyrycznych, odbijających się szerokim echem w środowisku literackim Wilna dwudziestolecia międzywojennego. Na znajomości z Teodorem Bujnickim nie kończyły się powiązania poety z zagarystami i jego wileńska przygoda, o czym mówiły dr Katarzyna Węgorowska (Uniwersytet Zielonogórski) oraz mgr Barbara Sykulska (AP Kraków).

Mocną grupę badaczy poezji Głeczyńskiego podczas konferencji stanowili również językoznawcy z prof. Władysławem Śliwińskim (UJ) na czele. Poezja kwadryganta okazała się doskonałym polem do rozważań nad istniejącym w niej dialogiem,

co podkreślała prof. Krystyna Data (Instytut Języka Polskiego PAN). Badaniem dyskursu zajął się prof. Maciej Kawka (AP Kraków), natomiast analizy cierpienia w twórczości poety pod kątem językowym i kulturowym dokonała prof. Teodozja Rittel (AP Kraków).

Nowe światło na problemy interpretacyjne utworów autora *Zielonej Gęsi* rzucały referaty grupy naukowców, podejmujących zagadnienia teoretycznoliterackie – prof. Adama Kulawika (AP Kraków), prof. Andrzeja Cieńskiego (Uniwersytet Wrocławski), prof. Stefani Rittel. O funkcjonowaniu tej poezji w środowisku czeskim mówiła prof. Marie Sobotkova z Uniwersytetu w Ołomuńcu.

Interesującą dla „głeczyńskologów” kwestią okazał się fenomen popularności K.I. Głeczyńskiego i jego funkcjonowanie w kulturze masowej. A udawało się to poecie znakomicie. Przecież to on jest najpopularniejszym „tekściarzem”, twórcą piosenek, które śpiewają Grzegorz Turnau, zespół rockowy TSA, Kazik Staszewski, co potwierdza atrakcyjność tej poezji. Konferencja dowiodła, iż wiele utworów Głeczyńskiego to wieczna analogia do absurdałnej rzeczywistości państwowej. „Chcieliście Polski, no to ją macie! (skumbrie w tomacie prąg)” – jakże



aktualne są te prześmiewcze słowa napisane w 1936 r. Funkcjonowanie absurdu i groteski w poezji Głeczyńskiego omawiali mgr Elżbieta Sidoruk (Uniwersytet Białostocki), dr Iwona Mityk (Akademia Świętokrzyska) i dr Bogusław Gryszkiewicz (AP Kraków). Prof. Marian Stępień (UJ Kraków) w zajmujący spo-

sób pokazał Gałczyńskiego w roli Stańczyka.

Nowatorskie spojrzenie na poetę zaprezentował dr Jerzy S. Ossowski (AP Kraków). Jego referat to krytyczne studium nad *Zniewolonym umysłem* Czesława Miłosza, który w swojej książce pokazał Gałczyńskiego w niekorzystnym świetle, jako alkoholika i antysemitę.

Wiele interesujących kwestii poruszały także inne referaty o charakterze historycznoliterackim. Myślę tu o spojrzeniu prof. Bolesława Faron na Gałczyńskiego jako kwadryganta, o rozważaniach prof. Józefa Olejniczaka (Uniwersytet Śląski) o tym, jak to byłoby, gdyby autor *Niobe* nie istniał w świadomości literackiej.

To zaledwie mały wycinek tego, nad czym rozprawiano w Akademii Pedagogicznej. Konferencja cieszyła się ogromnym zainteresowaniem studentów. Młodzież siadała na podłodze, aby posłuchać, co o Gałczyńskim mówią naukowcy. Sytuacja ta była również dowodem, że poeta wciąż jest lubiany i czytany przez młode pokolenie, a jego wizje katastroficzne przerażają równie mocno, jak kiedyś.

Organizatorzy w osobach prof. Adama Kulawika i dr Jerzego Ossowskiego zadbałi również o stronę duchową całego przedsięwzięcia, przygotowując dla uczestników konferencji wiele niespodzianek. Największą przyniósł już pierwszy wieczór. Po owocnych dyskusjach autobus Akademii Pedagogicznej zabrał gości do Teatru STU na *Benefis Zielonej Gęsi*, prowadzony przez Krzysztofa Jasińskiego. Wiele radości naukowcom sprawił występ Ireny Kwiatkowskiej, która wcieliła się w niezapomnianą rolę grafomanki Hermenegildy Kociubińskiej. Ze wzruszeniem słuchano opowieści Mieczysława Czumy i Leszka Mazana o zaczarowanej dorożce Jana Kaczary, którą po krakowskich uliczkach jeździł Gałczyński. Drugiego dnia, na zaproszenie prof. Marty Stebnickiej



z krakowskiej PWST, wszyscy wyruszyli na spektakl *Zielona Gęś*, przygotowany przez studentów IV roku.

Wszyscy goście konferencji mówili o wysokim poziomie organizacyjnym i niepowtarzalnej atmosferze, którą zapewнили gościom organizatorzy – prof. Halina Košetka, dyrektor Instytutu INiB, prof. Bolesław Faron, dyrektor IFP, przewodniczący komitetu organizacyjnego prof. Adam Kulawik oraz jego zastępca dr Jerzy S. Ossowski. Te trzy dni stały się znakomitym pretekstem do skonfrontowania stanowisk badawczych. Spotkanie tak wielu badaczy dowiodło, jak ważnym twórcą jest K.I. Gałczyński, a niewątpliwie istotnym dla „gałczyńskologii” wydarzeniem będzie ukazanie się plonu konferencji w postaci książki referatów.

Wszyscy uczestnicy konferencji wyjechali z Krakowa z nadzieją, że znów spotkają się w AP z okazji stulecia urodzin Gałczyńskiego i znów będą mogli podyskutować o wspaniałej poezji „słodkiego szarlatana”.

Barbara Sykulska

Fotografowali M. Pasternak i B. Sykulska



Edukacja — Szkoła — Nauczyciele

Promowanie rozwoju dziecka

W styczniu 2004 r. Wydział Pedagogiczny naszej uczelni oraz Komisja Nauk Pedagogicznych krakowskiego Oddziału PAN w Krakowie zorganizowały ogólnopolską konferencję naukową nt. „Edukacja — Szkoła — Nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka”. W uroczystości otwarcia konferencji udział wziął prof. Henryk Żaliński, prorektor ds. nauki, który witając bardzo licznie zebranych uczestników, podkreślił także doniosłość tematyki planowanych obrad.

Przewodnim celem konferencji było podjęcie dyskursu naukowego na temat współczesnych wyzwań edukacji, szkoły i nauczycieli w dobie globalizacji i europeizacji. Pomiedzy pojęciami edukacja, szkoła, nauczyciele zachodzą logiczne związki, gdyż dotyczą one wspólnych teorii, celów i zadań. Każda z tych kategorii powinna też stanowić przedmiot badań naukowych.

Nadrzędnym celem edukacji, szkoły i nauczycieli jest doskonalenie człowieka, w tym zwłaszcza wspieranie rozwoju dzieci. Ten właśnie cel, który umownie nazwano tu misją, można osiągnąć przez wspólne wysiłki zmierzające do doskonalenia jakości całego sektora edukacyjnego, tj. systemu edukacji szkolnej i równoległej, a zwłaszcza zwiększenia efektywności pracy szkoły, nauczycieli i wszystkich wychowawców. Warunkiem dobrej edukacji jest dobra szkoła, a wysoką jakość pracy gwarantują dobrzy nauczyciele. Stąd też organizatorzy konferencji założyli, że podczas obrad plenarnych, pracy w sekcjach oraz dyskusji panelowych szczególna uwaga zostanie skoncentrowana na kilku zagadnieniach: roli, funkcjach i wzajemnych relacjach między szeroko rozumianą edukacją a systemem szkolnym, na wizji przyszłej „szkoły uczącej się”; szansach i zagrożeniach współczesnej edukacji, szkoły i nauczycieli

— na podstawie rozpraw teoretycznych i aktualnych badań, na poszukiwaniu wizji szkoły wspierającej rozwój dzieci.

Konferencja zgromadziła wielu wybitnych polskich pedagogów, teoretyków i praktyków edukacji, reprezentujących większość uczelni kształcących kadry edukacyjne. Z uwagi na bardzo dużą liczbę nadesłanych referatów (łącznie ponad 100) część naukową konferencji podzielono na dwie sesje plenarne oraz cztery sekcje tematyczne: edukacja dla przyszłości; szkoła w procesie zmian edukacyjnych; nauczyciel — doskonalenie i jakość pracy; dziecko — jego potrzeby rozwojowe i edukacyjne.

Ponadto przeprowadzono dwie dyskusje panelowe — nt. „Szkoła promująca rozwój dziecka — założenia a rzeczywistość” oraz „Nauczyciel — promotor rozwoju dziecka”.

Dla ułatwienia prowadzenia dyskusji panelowej wszyscy uczestnicy konferencji otrzymali książkę *Szkoła Promująca Rozwój Dzieci — założenia koncepcyjne i cele ogólne* (pod red. J. Kuźmy i I. Czai-Chudyby, Kraków 2004).

W ciągu dwóch dni w sesjach plenarnych wygłoszono 12 referatów, a w sekcjach tematycznych łącznie 96 referatów. Ze szczególnie żywym zainteresowaniem uczestników konferencji spotkały się dyskusje panelowe, o czym świadczą pytania i wypowiedzi licznie zgromadzonych uczestników.

Tematyka zaprezentowanych na dwóch sesjach plenarnych referatów dotyczyła m.in.: pedagogiki i edukacji a roli szkoły i nauczycieli w procesie rozwoju uczniów (referat wprowadzający prof. J. Kuźmy); edukacji dla przyszłości w kontekście polskim i europejskim (prof. T. Lewowicki — przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN); głównych kierunków i za-

dań polskiej edukacji w integrującej się rodzinie państw europejskich (prof. M. Śnieżyński); badań pedagogicznych a zmian w praktyce szkolnej (prof. S. Palka); szkoły w reformie systemu edukacji – w teorii i praktyce (prof. Cz. Banach); promowania rozwoju dziecka i naukowych teorii społeczeństwa i szkoły (prof. E. Potulicka); wizji szkoły przyszłości w raportach OECD oraz dylematów kształcenia nauczycieli (prof. D. Ekiert-Oldroyd); nierówności społecznych w oświacie (prof. M. Szymański); nauczycieli klas I–III wobec współczesnych przemian edukacji w świetle koncepcji „Szkoły promującej rozwój dzieci” (prof. Z. Żukowska); potrzeb i kierunków rozwoju samokształcenia i doskonalenia nauczycieli (prof. J. Półturzycki); zabawy jako źródła inspiracji poznawczej dziecka (prof. B. Muchacka); przedszkola jako podstawy szkoły promującej rozwój dzieci (prof. D. Waloszek).

Wśród wielu interesujących referatów, dotyczących zróżnicowanej problematyki, wygłoszonych podczas obrad w sekcjach warto wymienić następujące: formacje osobowościowe jako czynnik jakości kształcenia nauczycieli (prof. A. M. De Tchorzewski); poznawać siebie – rozumieć innych: uniwersalne cele kształcenia (prof. M. Ledzińska); dziecko w świecie mediów, czyli o potrzebie edukacji medialnej i informatycznej (dr inż. J. Morbitzer).

Podczas trwającej około 2 godzin głównej dyskusji panelowej podjęto dyskurs na temat założeń koncepcyjnych i celów ogólnych Szkoły Promującej Rozwój Dzieci (SPRD). Dyskusji przewodniczył prof. Jó-

zef Kuźma, a jej uczestnikami byli autorzy opracowania *Szkoła Promująca Rozwój Dzieci – założenia koncepcyjne i cele ogólne* oraz trzech nauczycieli-praktyków współpracujących z zespołem przygotowującym to opracowanie. Uczestnicy dyskusji zgodnie podkreślili, że do głównych celów i zadań Szkoły Promującej Rozwój Dzieci powinno należeć: wspieranie holistycznego, wielostronnego, harmonijnego rozwoju każdego dziecka; kreowanie jego wyobraźni i zainteresowań, w tym zwłaszcza w rozwoju inteligencji, postawy twórczej oraz sfery poznawczej, emocjonalnej i moralnej; wychowanie fizyczne w harmonii ze środowiskiem lokalnym, przyrodniczym i kulturowym; promowanie edukacji plastycznej, muzycznej i wychowania w świecie mediów; aktywne nauczanie języków obcych; aktywne formy komunikacji i dialogu; kształtowanie samodzielności dzieci; uczenie szacunku i kultury w stosunkach międzyludzkich, tolerancji dla odmienności; nauczanie krytycznego, a zarazem refleksyjnego odbierania rzeczywistości i zjawisk otaczającego świata, dostrzegania i właściwego reagowania na wyzwania przyszłości.

Merytoryczną część konferencji poprzedził występ duetu muzycznego – Danuty Brandys (skrzypce) i Wojciecha Koguta (fortepian). Uzupełnieniem artystycznej części konferencji była też *Opowieść wigilijna* w wykonaniu Studium Małych Form Scenicznych oraz wiązanka kolęd polskich i obcojęzycznych zaśpiewana przez chór akademicki „Educatius” pod dyktando prof. Adama Korzeniowskiego.



Fot. M. Pasternak

30 lat kształcenia nauczycieli przysposobienia obronnego w naszej uczelni

W Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie rozpoczęto kształcenie nauczycieli na kierunku pedagogika w zakresie przysposobienia obronnego w roku akademickim 1973/1974. Powstanie Zakładu Wychowania Obronnego i kierunku poprzedziły prowadzone w latach 1955–1960 na terenie Uczelni kursy dla nauczycieli tej specjalności prowadzone przez Studium Wojskowe WSP w Krakowie, po których absolwenci składali egzaminy dla nauczycieli przysposobienia wojskowego. Złożyło je 650 nauczycieli z całej Polski. Po ośmioletniej przerwie, w roku 1968, powołano w Wyższej Szkole Pedagogicznej Roczne Studium Przysposobienia Obronnego dla nauczycielek, absolwentek wyższych uczelni. Na zajęcia przyjęto ok. 50 słuchaczek, a rok później odbył się drugi i ostatni kurs, po czym w 1970/71 r. ministerstwo zawiesiło tę działalność.

Równolegle z drugim kursem otwarto kierunek geografia z przysposobieniem obronnym jako trzyletnie studia zawodowe (WSN). W 1970 r. został wydzielony ze Studium Wojskowego WSP zespół oficerów pod kierunkiem ppłk mgr Zdzisława Ogonowskiego, zajmujący się kształceniem studentów. Zorganizowano wzorcową pracownię przysposobienia obronnego, wykonano wiele pomocy naukowych, udoskonalono system praktyk, zwłaszcza na obozach młodzieżowych. Łącznie studia dzienne zawodowe w zakresie geografii z wychowaniem obronnym, prowadzone w latach 1969–1975, ukończyło 207 absolwentów.

Od roku 1973 nastąpił powrót do czteroletnich studiów magisterskich dziennych (ukończyły je 294 osoby) i zaocznych. Równocześnie wstrzymano nabór na studia trzyletnie zawodowe. Wówczas wła-

nie otwarto studia na kierunku pedagogika w zakresie przysposobienia obronnego. Powołano Zakład Wychowania Obronnego z kierownikiem płk mgr Bolesławem Smętkiem oraz pracownikami cywilnymi: Marianem Śnieżyńskim, Ireną Isterewic i Oktawianem Berezowskim.

Plan czteroletnich dziennych studiów na kierunku pedagogika w zakresie wychowania obronnego obejmował 34 przedmioty o łącznym wymiarze 3000 godzin. Niewielką liczbę godzin, prze-



Od lewej: Bogdan Tarasiuk, Tadeusz Durmała, Sławomir Mazur, Ryszard Wroński, Danuta Topa, Jan Ostojski, Pelagia Szybka, Ireneusz Kowalewski, Waldemar Kozaczyński, Janusz Wojtycza

znaczonych początkowo na przygotowanie specjalistyczne, uzupełniono następnie praktykami pedagogicznymi, podporządkowanymi celom dydaktyki przysposobienia obronnego. Program praktyk stał się ważną formą kształtowania u studentów zdolności dydaktyczno-wychowawczych, zaś rozwijaniu umiejętności społecznego działania służyły obozy odbywające się od 1976 r., w ramach harcerskiej operacji „Bieszczady-40”.

W latach 1977–1980 model kształcenia nauczycieli przysposobienia obronnego ulegał istotnym zmianom. Do najważniejszych należało opracowanie i wdrożenie nowego programu kształcenia specjalistycznego, znaczne zmniejszenie liczby studiujących, będące wynikiem decyzji Ministerstwa Nauki Szkolnictwa Wyższego i Techniki o redukcji limitów przyjąć do 40% stanu poprzedniego, doskonalenie systemu selekcji kandydatów na studia zmierzające do tego, aby trafiały na nie osoby posiadające pewien zasób doświadczeń z pracy w LOK czy ZHP, wprowadzenie nowych przedmiotów, np. metodyki wychowania w ZHP. Nie powiodły się próby zwiększenia liczby godzin przeznaczonych na przedmioty specjalistyczne. Przeciwnie, w 1981 r. Departament Studiów MNSWiT zmniejszył liczbę godzin przeznaczonych na przedmioty obronne do 450, tj. 15%. Doprowadziło to do opracowania nowego programu studiów i zmiany nazwy kierunku na wychowanie obronne. Powołano także w 1973 r. dwuletnie studia dzienne i zaoczne magisterskie na kierunku pedagogika w zakresie wychowania obronnego dla absolwentów studiów pierwszego stopnia, ukończonych na kierunkach dwuprzedmiotowych oraz czteroletnie studia magisterskie zaoczne na kierunku pedagogika w zakresie wychowania obronnego dla nauczycieli nieposiadających wykształcenia akademickiego. Zdecydowaną większość studiujących, zwłaszcza po 1977 r., stanowili czynni nauczyciele przysposobienia obronnego o co najmniej kilkuletnim stażu pracy w zawodzie i nauczający wyłącznie lub głównie przysposobienia obronnego w szkołach ponadpodstawowych. Ich liczba wynosiła ponad 80%. Pozostałą część studentów stanowili oficerowie zawodowi, głównie wykładowcy studiów wojskowych na

uczelniach, pracownicy zespołów ds. obronnych w kuratoriach oraz pracownicy instytucji paramilitarnych. Później, pod koniec lat siedemdziesiątych, coraz więcej było nauczycieli szkół podstawowych, uzupełniających jedynie pensum godzinami przysposobienia obronnego. Na studiach dwuletnich przeważali absolwenci kierunku geografia z przysposobieniem obronnym, ludzie młodzi, głównie kobiety.



Odprawa pracowników z kierownikiem Sławomirem Mazurem, od lewej: Janusz Wojtycza, Sławomir Mazur, Franciszek Dryja, Jan Ostojki

Program studiów zaocznych obejmował blok przedmiotów społeczno-politycznych i filozoficznych w wymiarze 60 godzin oraz przedmiotów kierunkowych – 735 godzin, co stanowiło prawie 85% ogólnej liczby zajęć. Nadto 20 godzin przeznaczono na nadobowiązkowy lektorat języków obcych. Nie sprzyjało to dobremu przygotowaniu nauczycieli przysposobienia obronnego, choć z drugiej strony obecność przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych znacznie poszerzała merytoryczne kompetencje absolwentów. Początkowo wady programu nie wpływały w sposób istotny na rezultaty kształcenia, bowiem większość słuchaczy stanowili doświadczeni nauczyciele przysposobienia obronnego. Jednak z czasem, kiedy zwiększyła się liczba osób o niższych kwalifikacjach, wprowadzono w 1983 r. zmiany programowe i organizacyjne. Łącznie studia czteroletnie zaoczne na kierunku pedagogika w zakresie wychowania obronnego ukończyło 412 osób.

Na układzie i treści programu studiów dwuletnich zaważyło również powiązanie specjalizacji z pe-

dagogiką. Uznano, że słuchacze mają gruntowną wiedzę merytoryczną, uzyskaną na studiach pierwszego stopnia. W związku z tym ograniczono, a po dwóch latach w ogóle skreślono z programu studiów przedmioty kierunkowe. Nie było to korzystne, zwłaszcza, że słuchaczami byli ludzie młodzi, bez praktyki w zawodzie nauczycielskim. Studia te włączono do Instytutu Nauk Pedagogicznych i dlatego kadra Zakładu Wychowania Obronnego nie miała wpływu na organizację procesu kształcenia.

W kwietniu 1980 r. kierownikiem Zakładu Wychowania Obronnego mianowany został ppłk dr Stefan Zabdyrski. Wkrótce uruchomiono studia podyplomowe dla absolwentów kierunku pedagogika w zakresie wychowania obronnego. Stwierdzono, że 60% treści programowych uległo zmianie, dlatego rekrutowano absolwentów, którzy ukończyli studia przed kilku laty. Studia trwały dwa semestry, a za podstawową uznano problematykę wynikającą z potrzeb praktyki szkolnej. Najważniejsze miejsce zajmowała dydaktyka przysposobienia obronnego w wymiarze 70 godzin, z czego znaczna część zajęć odbywała się w szkole ćwiczeń, a na pozostałe przedmioty przeznaczono po 20–30 godzin.

W styczniu 1982 r. został rozwiązany Instytut Nauk Pedagogicznych, a w jego miejsce powstały odrębne jednostki, wśród nich Samodzielny Zakład Pedagogiki z Wychowaniem Obronnym. Jeszcze w październiku tego samego roku przywrócono poprzednią nazwę zakładu – Zakład Wychowania Obronnego. 14–15 maja 1982 r. ZWO był organizatorem pierwszej konferencji naukowej na temat modyfikacji studiów dla nauczycieli przysposobienia obronnego. W obradach uczestniczyli przedstawiciele Rady Naukowej MON, Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki oraz Oświaty i Wychowania, Zespołu Wychowania Obronnego Komisji Nauk Pedagogicznych PAN oraz przedstawiciele licznych środowisk naukowych z całego kraju.

Wprowadzono także pięcioletnie magisterskie studia stacjonarne na kierunku wychowanie obronne. Równocześnie były prowadzone studia podyplomowe dwusemestralne; a potem trzyletnie dla nauczycieli wychowania obronnego. Rozpoczęto

także pięcioletnie magisterskie studia zaoczne na kierunku wychowanie obronne. Program studiów dziennych i zaocznych przewidywał realizację treści zawartych w dwu blokach przedmiotowych: ogólnopedagogicznym i specjalistycznym (kierunkowym). Większość przedmiotów bloku kierunkowego miała charakter praktyczny i metodyczny. Zasadniczą rolę w przygotowaniu studentów do pracy w charakterze nauczycieli przysposobienia obronnego przyznano dydaktyce przysposobienia obronnego i praktyce pedagogicznej realizowanej w szkołach. Przygotowano i wydano drukiem szczegółowe programy kształcenia na studiach dziennych i zaocznych. Studia podyplomowe z wychowania obronnego były przeznaczone dla czynnych nauczycieli z wyższym wykształceniem, nauczających przysposobienia obronnego w szkołach ponadpodstawowych, a nieposiadających przygotowania specjalistycznego, uzyskanego poprzez ukończenie studiów wyższych na kierunku pedagogika w zakresie wychowania obronnego lub wychowanie obronne. W wyjątkowych przypadkach mogli być na nie przyjmowani również wykładowcy przedmiotów obronnych studiów wojskowych szkół wyższych.

W roku 1987 zmieniono nazwę kierunku studiów na: pedagogika w zakresie specjalności wychowanie obronne. Od września 1989 obowiązki kierownika Zakładu Wychowania Obronnego pełnił płk doc. dr hab. Paweł Tyrała, a od czerwca 1991 r. – ppłk doc. dr hab. Sławomir Mazur. W 1991 r. uległ likwidacji Samodzielny Zakład Wychowania Obronnego, a na jego miejsce utworzono Zakład Wychowania Obronnego w Katedrze Pedagogiki. W związku z przeobrażeniami oświatowymi i społeczno-politycznymi w kraju oraz brakiem norm prawnych dotyczących funkcjonowania w szkołach przedmiotu przysposobienie obronne, od 1991/92 r. została wstrzymana rekrutacja na ten kierunek. Ostatni absolwenci opuścili uczelnię w czerwcu 1995 r.

Otwarto trzyletnie zaoczne studia zawodowe na kierunku pedagogika w zakresie specjalności wychowanie obronne. Zorganizowano też 2,5-letnie studia magisterskie w zakresie pedagogiki z wychowaniem obronnym dla oficerów wojska polskiego i straży po-

zarnej. Od września 1994 r. Zakładem Wychowania Obronnego, a następnie Katedrą Edukacji Obronnej, kierował dr inż. Waldemar Kozaczyński, a rok później Wydział Pedagogiczny (w tym ZWO) zyskał nową siedzibę w budynku przy ul. Ingardena 4. Wpłynęło to na znaczną poprawę warunków nauczania.

W roku 1995/96 zostały utworzone studia podyplomowe wychowanie obronne, które wiele lat później przyjęły nazwę edukacja dla bezpieczeństwa. Studia trwające początkowo trzy, a potem dwa semestry, miały na celu przygotowanie czynnych nauczycieli posiadających stopień magistra innych specjalności do prowadzenia zajęć z wychowania obronnego jako drugiego przedmiotu nauczania. Zajęcia obejmowały początkowo 330 godzin. Kierownikiem studiów podyplomowych jest Ryszard Wroński. 29–30 września obradowała Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Edukacja obronna na przełomie wieków” zorganizowana w ramach podsumowania badań statutowych prowadzonych pod kierownictwem Ryszarda Wrońskiego.

Od roku 1999/2000 wprowadzono pięcioletnie stacjonarne studia magisterskie na kierunku pedagogika z wychowaniem obronnym i wychowaniem fizycznym. Z dniem 1 września 2000 r. dotychczasowa Katedra Pedagogiki została przekształcona w Instytut Nauk o Wychowaniu, a Zakład Wychowania Obronnego w Katedrę Edukacji Obronnej.

W 2001 r. funkcję kierownika Katedry Edukacji Obronnej objął Zbigniew Kwiasowski. Ponadto pracują tu: Stanisław Sterkowicz, Tomasz Biedroń, Bogdan Tarasiuk, Sławomir Mazur, Jan Ostojki, Janusz Ropski, Janusz Wojtycza, Ireneusz Kowalewski, Tadeusz Durmała. Roman Krawczyński, Pelagia Szybka. Na kierunku studiuje obecnie 218 studentów stacjonarnych, 107 studentów zaocznych studiów magisterskich, 140 studentów zaocznych studiów zawodowych (licencjackich) i 35 słuchaczy Studium Podyplomowego.

Na przestrzeni trzydziestu lat kształcenia nauczycieli przysposobienia obronnego w naszej uczelni zaszły znaczne zmiany. Były wynikiem ewolucji systemu szkolnego, a także przemian społeczno-politycznych, mających miejsce w naszym kraju. Absolwenci kierunku, których łączna liczba znacznie przekroczyła dwa tysiące, zasilili kadry resortu oświaty, obejmując nie tylko stanowiska nauczycieli przysposobienia obronnego, ale często także dyrektorów szkół. Inni podjęli pracę w służbach mundurowych. Wreszcie liczna grupa absolwentów studiów zaocznych i podyplomowych uzyskała dodatkowe kwalifikacje i poszerzyła swoją wiedzę w trakcie odbytych studiów. Proces doskonalenia form i metod kształcenia trwa nadal, co świadczy o żywotności kierunku i o tym, że jego absolwenci są nadal potrzebni i oczekiwani w szkołach i instytucjach związanych z obronnością państwa. Potwierdza to liczba kandydatów i studentów.

Równolegle do rozwoju kierunku nastąpił rozwój jednostki prowadzącej. Z powołanego w 1974 r. zakładu powstała Katedra Edukacji Obronnej, zatrudniając pięciu samodzielnych pracowników nauki, którzy prowadzą nadal badania i przygotowują rozprawy naukowe, a potencjał naukowy katedry uzasadnia plany dalszego rozwoju jednostki.

Janusz Wojtycza



Od lewej: Sławomir Mazur, Ryszard Wroński, Bronisław Siemienicki, Waldemar Kozaczyński, Paweł Tyrała, Franciszek Dryja, Jan Ostojki, Janusz Wojtycza

Janusz Wojtycza

Wspomnienie o Władysławie Chomie (1902–1976)



Urodził się 2 lutego 1902 r. w Starej Soli (województwo łwowskie), w rodzinie listonosza Józefa i Marii z domu Skulicz. Miał dwie siostry – Emilię i Stanisławę, które zostały nauczycielkami i pracowały po wojnie w Bytomiu. Wcześniej osierocony przez ojca, zdany na własne siły, kształcił się w niezwykle trudnych warunkach, utrzymując się wyłącznie z udzielanych korepetycji. Od 1917 r. należał do harcerstwa, służył także 2 lata w wojsku. Egzamin dojrzałości w Seminarium Nauczycielskim w Samborze zdał w 1921 r. i wtedy wstąpił do Związku Nauczycielstwa Polskiego, do którego należał do końca życia.

Pracował jako nauczyciel szkół powszechnych w Starej Ropie (1921–1923) i Starej Soli (1923–1927), należał także do Towarzystwa Szkoły Ludowej. W roku 1926 ukończył Wyższe Kursy Nauczycielskie we Lwowie w zakresie geografii i przyrody, a w latach 1930–1932 Państwowy Instytut Nauczycielski w Warszawie. Praca dyplomowa Władysława Chomy pt. *Próba zastosowania testów dra Herberta Winklera do badania dojrzałości szkolnej dzieci* została opublikowana w 1931 r. na łamach „Polskiego Archiwum Psychologii”, a wzmianka o prowadzonych przez niego badaniach znajduje się w *Encyklopedii wychowania* z 1933 r.

Uczył w Seminarium Nauczycielskim w Samborze (1927–1934) i odtąd jego życiową pasją stało się kształcenie nauczycieli. Od 1934 r. pracował w Inspektoracie Szkolnym w Nadwórnej jako podinspektor, a następnie inspektor szkolny. Po złożeniu

w 1937 r. egzaminu dla urzędników I kategorii prowadził badania naukowe oraz publikował artykuły w czasopismach pedagogicznych, takich jak „Praca Szkolna”, „Życie Szkoły”, „Przyjaciel Szkoły”, „Ruch Pedagogiczny” i „Polskie Archiwum Psychologii”. W tym samym roku zawarł związek małżeński z Zofią Emilią Fogelman, nauczycielką w I LO w Krakowie.

We wrześniu 1939 r. został zmobilizowany do wojska w stopniu kaprała rezerwy. Po klęsce wrześniowej przekroczył granicę węgierską i został internowany na okres 7 miesięcy. 31 maja 1940 r. wstąpił w Syrii do Samodzielnej Brygady Strzelców Karpackich. Przeżył kampanię libijską i włoską, uczestnicząc w bitwach pod Tobrukiem, Gazalą, Monte Cassino, Anconą i Bolonią. W wojsku pełnił także funkcje oświatowe, prowadząc kursy dla analfabetów. Włączył się w działalność ZHP na Wschodzie, uzyskując stopnie podharcistrza i harcistrza. W latach 1945–1946 był członkiem Sądu Harcerskiego ZHP na Wschodzie, a od 1947 r. członkiem Komisji Rewizyjnej Naczelnictwa ZHP poza granicami Kraju. Został przetransportowany do Anglii, gdzie w 1947 r. zakończył służbę wojskową w stopniu podporucznika. Przeżycia wojenne z kampanii libijskiej opisał w książce pt. *Tobruk–Gazala*, a pobyt we Włoszech utrwalił na 110 fotografiach zamieszczonych w dwuczęściowym albumie zatytułowanym *Trzecia Dywizja Strzelców Karpackich w Italii*, dokumentującym m.in. walki dywizji nad Adriatykiem, w Apeninach i o Monte Cassino.

Po powrocie do kraju pracował przez kilka miesięcy w Zjednoczeniu Przemysłu Naczyn Emaliowanych w Bytomiu jako kierownik Wydziału Szkolenia. Od 1948 r. poświęcił się pracy nauczyciela w Państwowym Liceum Pedagogicznym w Katowicach i kierownictwu Okręgowego Ośrodka Dydaktyczno-Naukowego Przedmiotów Pedagogicznych. W tym samym czasie pełnił także funkcje przewodniczącego Okręgowej Komisji Konferencji Rejonowych, kierownika Okręgowej Poradni Pedagogicznej i kierownika Wydziału Społeczno-Pedagogicznego w Zarządzie Okręgu ZNP w Katowicach. Ukończył wakacyjne kursy dokształcające dla nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w Zakopanem (1948), Orłowie (1949) i Szklarskiej Porębie (1950) oraz szkolenia ideologiczne dla kierowników ośrodków naukowych w Zakopanem (1948) i działaczy ZNP w Oliwie (1949).

1 lipca 1951 r. podjął pracę jako kierownik domu studenckiego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie przy ul. Karmelickiej, gdzie również zamieszkał. W tym czasie ukończył podjęte w 1949 r. studia w zakresie pedagogiki na Uniwersytecie Jagiellońskim, uzyskując w 1951 r. tytuł magistra. Niezależnie od kierowania domem studenckim został powołany na stanowisko starszego asystenta na Wydziale Humanistycznym WSP, od 1953 r. był kontraktowym wykładowcą pedagogiki, a od 1955 r. adiunktem. Pracował też jako referent socjalno-bytowy przy ZNP, prowadził wykłady z dydaktyki, a następnie został mianowany zastępcą profesora przy Katedrze Pedagogiki WSP. Dodatkowo prowadził w latach 1959-1965 zajęcia i badania na UJ, pracując pod opieką naukową prof. Zygmunta Mysłakowskiego.

Równocześnie z pracą dydaktyczną publikował na łamach „Głosu Nauczycielskiego” i „Ruchu Pedagogicznego”, w którego Komisji Redakcyjnej zasiadał. Był także członkiem Komisji Nauk Pedagogicznych Oddziału PAN w Krakowie. Brał udział w licznych konferencjach nauczycielskich i wygłaszał prelekcje. W roku 1960 zakończył pracę jako kierownik domu studenckiego, będąc następnie od roku 1962

administratorem budynku przy ul. Karmelickiej 41. W związku z tym, że od 1961 r. wygasły prawa zastępców profesorów oraz możliwość zatrudniania ich w tym charakterze, został mianowany starszym wykładowcą.

Po obronie pracy doktorskiej, która odbyła się w 1961 r. Rada Wydziału Filozoficzno-Historycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego nadała mu stopień doktora nauk humanistycznych na podstawie rozprawy doktorskiej pt. *Autytytet nauczyciela w świetle wypowiedzi uczniów szkoły podstawowej*, napisanej pod kierunkiem doc. dra Jana Zborowskiego. Autor pracy jawi się jako wnikliwy badacz, uważny obserwator życia szkoły i wrażliwy na los ucznia wychowawca. W podsumowaniu wniosków ze starannie przeprowadzonych badań pisze: „Autytytetem dla uczniów będzie nauczyciel posiadający wysokie wykształcenie ogólne, rzeczowo i metodycznie przygotowany, przekonany o słuszności swej pracy, związany uczuciowo ze szkołą i młodzieżą, odczuwający przyjemność w wykonywaniu swego zawodu, prawdziwy humanista i demokrat, materialnie wystarczająco zaopatrzony, interesujący się całością spraw środowiska”.

Po uzyskaniu stopnia doktora nadal pracował w Wyższej Szkole Pedagogicznej w charakterze starszego wykładowcy. Pod koniec lat sześćdziesiątych przebył dwa zawały serca, po których korzystał ze zniżki pensum z powodu złego stanu zdrowia. W 1972 roku przeszedł na emeryturę i odtąd pracował w Uczelni na godzinach zleconych.

Zmarł 20 października 1976 r. i został pochowany na Cmentarzu Rakowickim. Za życia odznaczony Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski (1964), Srebrnym i Brązowym Krzyżem Zasługi z Mieczami (1944, 1945), Krzyżem Walecznych (1944) i Krzyżem Monte Cassino.

Profesor Miron Krawczyk napisał o nim: „Odszedł człowiek o wielkim sercu, gorący patriota, bohater, żołnierz, nieustraszony nauczyciel, zasłużony wychowawca”.

Janusz Wojtycza

Uroczystość w Pałacu Biskupim

11 stycznia 2004 r. w związku z obchodami jubileuszu 25-lecia przyjęcia przez Franciszka Macharskiego sakry biskupiej, w kaplicy Kurii Metropolitarnej przy ul. Franciszkańskiej 3 odbyła się – pod przewodnictwem Jego Eminencji – uroczysta Msza Święta. Wieloletnia tradycja „opłatka u Kardynała” zgromadziła na uroczystości także palestrę krakowską.

Nabożeństwo uświetniały kolędy śpiewane przez chór „Educatus” Akademii Pedagogicznej pod dyрекcją Adama Korzeniowskiego. Chór wykonał polską pieśń bożonarodzeniową z XVII w. *Styszę z nieba muzykę* (wg zapisu w *Śpiewniku kościelnym* pod red. ks. Jana Siedleckiego), następnie wraz ze wszystkimi *Bóg się rodzi*, na ofiarowanie *Gdy śliczna Panna* (w oprac. Józefa Życzkowskiego), a na zakończenie – *Dzisiaj w Betlejem* (w oprac. A. Łuciuka).

Po Mszy Świętej wszyscy goście uczestniczący w uroczystości wraz z Jubilatem udali się do sali audiencyjnej biskupów krakowskich, w której ksiądz kardynał przyjął podziękowania za dotychczasowy trud włożony w posługę biskupią, a także życzenia zdrowia i nowych sił w dalszej pracy.



Do życzeń dołączył się również chór „Educatus”, który wykonał specjalnie na tę okoliczność przygotowany utwór polskiego kompozytora Józefa Świdra *Jubilato Deo*. Kardynał Franciszek Macharski po jego wykonaniu podziękował za radosne muzykowanie i mile słowa doń skierowane. Życzył chórowi wytrwałości w podtrzymywaniu pięknej tradycji, jaką jest śpiew oraz wielu sukcesów na niwie muzycznej. Chwile te upamiętnione zostały wspólnym zdjęciem.

Łukasz Techmański



Ewa Piotrowska, Renata Zajac

Nowoczesność w Bibliotece Głównej

Oddział Informacji Naukowej Biblioteki Głównej AP oferuje czytelnikom nowe elektroniczne bazy danych, tworzone przez pracowników naszego działu i będące kontynuacją źródeł informacji istniejących dotychczas w formie tradycyjnej. Mowa o bibliografii publikacji pracowników naszej uczelni dostępnej na stronie BG AP oraz komputerowej bazie danych udostępnianej w Oddziale Informacji

BIBLIOGRAFIA PUBLIKACJI PRACOWNIKÓW AP DOSTĘPNA W INTERNECIE

Oddział Informacji Naukowej BG od ponad 30 lat gromadzi materiały i średnio co pięć lat wydaje kolejny tom *Bibliografii publikacji pracowników Wyższej Szkoły Pedagogicznej*. Rejestrowana jest nie tylko działalność naukowa pracowników AP, lecz również ich twórczość artystyczna, prace translatorskie, publicystyczne formy wypowiedzi oraz abstrakty z konferencji naukowych dostępne w źródłach krajowych i zagranicznych. Bibliografia odnotowuje także prace edytorskie, które utrwalają ślady naszej przeszłości historycznej i literackiej. Różnorodność form wypowiedzi piśmienniczej sygnalizuje szerokie pole zainteresowań badawczych oraz pozanaukowych zespołu osobowego Uczelni. W 2003 r. ukazał się najnowszy tom *Bibliografii* za lata 1996-2000 pod redakcją Ireny Burkot. Jest to siódmy i ostatni tom wydany wyłącznie w tradycyjnej formie – na papierze.

Prace nad stworzeniem elektronicznej bazy rejestrującej różnicowaną działalność pracowników AP trwały w bibliotece blisko 10 lat, jednak dopiero teraz, dzięki staraniom dyrekcji biblioteki i Zespołu ds. Automatyzacji BG, znaleziono firmę oferującą specjalistyczne oprogramowanie i zakupiono pełny pakiet ofert. Wybrana poznańska firma SPLENDOR (<http://www.splendor.net.pl>) ma doświadczenie w tworzeniu oprogramowania obsługującego tekstowe bazy danych, a stworzony przez nią system

bibliograficzny Expertus jest wykorzystywany do rejestracji dorobku naukowego pracowników przez niektóre biblioteki akademii medycznych (w tym Collegium Medicum UJ), akademii ekonomicznych, rolniczych i wychowania fizycznego (również AWF w Krakowie), biblioteki Politechniki Poznańskiej, Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Zakupiony przez naszą bibliotekę system Expertus gwarantuje dostęp do bibliografii online. Można ją przeglądać na stronach internetowych Biblioteki Głównej pod adresem <http://www.ap.krakow.pl/biblio/bibliografia/bibliografia.html>. Istnieje także możliwość wydania roczników bibliografii w postaci bazy danych na CD.

Bibliografia w wersji elektronicznej zawiera prace wydawane od 2001 roku i jest w miarę możliwości uzupełniana na bieżąco. Ze względu na liczbę pracowników uczelni baza, tak jak i wcześniejsze bibliografie, rejestruje tylko dorobek osób zatrudnionych na pełny etat. Bardzo liczymy na współpracę z samymi autorami zainteresowanymi kompletnością swojego dorobku naukowego zamieszczonego w internecie. Niestety, biblioteka nie otrzymuje wszystkich materiałów konferencyjnych z zagranicy i nie posiada też niektórych czasopism zagranicznych, w których pisują pracownicy AP, dlatego przy powstawaniu bibliografii bardzo ważny jest bezpośredni kontakt z autorami. Wielu pracowników Aka-

demii ma strony internetowe, na których umieszcza listę swoich prac, ale czasami jest to spis, który nie posiada kompletnych danych bibliograficznych potrzebnych do identyfikacji tekstu. Nie zapominajmy, że bibliografię tworzy się przede wszystkim po to, by dotrzeć do tekstu interesującego nas artykułu czy książki. Elektroniczna bibliografia przygotowywana przez bibliotekoznawców z Oddziału Informacji Naukowej najlepiej spełnia tę funkcję.

Bazę można przeglądać, korzystając z wielu indeksów, np. indeksu autorów, tytułów prac, czasopism, serii, typu publikacji, jednostek organizacyjnych, wydziałów, języka publikacji, dowolnego słowa w tytule. Informacje wyszukujemy, formułując zapytania proste lub złożone, z użyciem operatorów boolowskich. Na ekranie wyszukiwania znajduje się też spis jednostek organizacyjnych Uczelni wraz ze skrótami, spis wydziałów, typów publikacji i języków. Poszukiwania można ograniczyć do wybranych lat (np. 2003 roku), a także do wybranych języków. Dokonujemy tego poprzez zaznaczenie odpowiednich prostokątów znajdujących się pod formularzem. Gdy już znajdziemy interesujące nas opisy bibliograficzne, możemy zaznaczyć wybrane pozycje i wyświetlić ponownie tylko zaznaczone, a następnie plik wydrukować lub skopiować na dyskietkę. Z otrzymanego wyniku wyszukiwań możemy także przejść do innych pozycji danego autora. System zapewnia dużą szybkość wyszukiwania (ok. 0,8 sekundy), a odnalezione dane mogą być prezentowane w formacie pełnym lub uproszczonym.

W systemie Expertus mogą być rejestrowane dane bibliograficzne dowolnego typu (książki, artykuły, materiały konferencyjne, rozdziały w książkach, recenzje, tłumaczenia, wiersze i in.). W opisie bibliograficznym, w zależności od typu publikacji, znajdują się: tytuł, nazwiska i imiona autorów lub redaktorów, rok publikacji, źródło, język publikacji. Do opisów bibliograficznych w miarę możliwości będziemy dołączać abstrakty lub możliwość połączenia z pełnym tekstem w internecie. Nie mogła zapewnić tego wersja papierowa, a przecież dla czytelników możliwość szybkiego przeczytania tekstu artykułu

lub fragmentu pozycji książkowej stanowi duże ułatwienie.

W wynikach wyszukiwania przy nazwisku autora poszukujący znajdzie połączenie z prywatną stroną internetową naszego pracownika. System Expertus zapewnia możliwość komputerowego wydruku rocznika bibliografii według wydziałów, jednostek organizacyjnych Uczelni oraz nazwisk autorów. Można w krótkim czasie otrzymać wydruk prac opublikowanych przez pracowników Instytutu Filologii Polskiej w danym roku, a także sporządzić wykaz publikacji dowolnego autora w całości lub za określone lata.

KOMPUTEROWA BAZA DANYCH W ODDZIALE INFORMACJI NAUKOWEJ

Dzięki pracy informatyków z Zespołu ds. Automatyzacji BG, Oddział Informacji Naukowej wzbogacił się w 2001 roku o specjalistyczną elektroniczną bazę danych z zakresu pedagogiki, psychologii, metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów, językoznawstwa, literatury pięknej i bibliotekoznawstwa. Baza zawiera także artykuły i książki poświęcone pracownikom naszej uczelni oraz recenzje ich prac zamieszczone w wydawnictwach zwartych i ciągłych. Komputerowa baza danych jest kontynuacją tworzonej od końca lat 60. kartoteki zagadnieniowej z wyżej wymienionych dziedzin. Kartoteka ta, a obecnie jej elektroniczna wersja, stanowi jedno z podstawowych źródeł informacji w naszej codziennej pracy z czytelnikami. Bazę danych zaprojektowano w programie Access, który umożliwia wyszukiwanie opisów bibliograficznych poprzez indeksy: autorski, tytułowy, hasel przedmiotowych i tytułów serii. Istnieje także możliwość zaawansowanego wyszukiwania w poszczególnych indeksach przy pomocy operatorów boolowskich (or, and, not), jak również poszukiwania przez słowo kluczowe czyli dowolne słowo występujące w opisie dokumentu.

Wyniki wyszukiwań możemy przeglądać na ekranie komputera lub wydrukować. W bazie zawierającej obecnie około 7000 opisów rejestrujemy książki, artykuły z książek, artykuły z czasopism (tylko z tych, których nie ma w tworzonej przez Bi-

biłotekę Narodową Bibliografii Zawartości Czasopism), recenzje w czasopismach i książkach. Umieszczane w bazie książki i czasopisma znajdują się w zbiorach naszej biblioteki. Zapytanie o konspekty lekcji dotyczące opracowania *Dziadów* Adama Mickiewicza w gimnazjum da nam w odpowiedzi 3 artykuły w pracach zbiorowych. Znajdziemy je szukając w indeksie przedmiotowym hasła: „Mickiewicz Adam – «Dziady» – studia i nauczanie (gimnazjum)”. Jeśli szukamy na przykład literatury dotyczącej wpływu telewizji na dziecko, możemy tego dokonać przez indeks haseł przedmiotowych, wpi-

sując na ekranie wyszukiwań hasło „dziecko a telewizja”. W odpowiedzi otrzymujemy obecnie 22 dokumenty, w tym 11 artykułów w czasopismach i 11 artykułów w książkach.

Zarówno dostępna w internecie bibliografia publikacji pracowników AP, jak i komputerowa baza danych tworzona dla potrzeb informacyjnych OIN BG, poszerzają bogatą ofertę adresowaną do osób korzystających z naszych usług oraz stwarzają dodatkowe sposoby poszukiwań literatury na dany temat.

Ewa Piotrowska, Renata Zając

Początki i rozwój Biblioteki Wydziału Pedagogicznego

Biblioteka ta jest jednostką najmłodszego, obchodzącego w 2002 r. dziesięciolecie istnienia, Wydziału Pedagogicznego AP. Wydział powołano decyzją MEN w 1992 r., natomiast historię Biblioteki Wydziału datuje się od 1995 r. Inicjatorem jej utworzenia był prof. Jan Krukowski sprawujący w latach 1993–1996 funkcję dziekana Wydziału Pedagogicznego. Wydział znalazł swoją siedzibę przy ul. Ingardena, z dala od księgozbioru Biblioteki Głównej. Znakomitym pomysłem było więc utworzenie samodzielnej jednostki bibliotecznej, mającej ułatwić pracownikom i studentom pracę z książkami, a w przyszłości umożliwić korzystanie z komputerowej sieci bibliotecznej oraz zasobów internetu. Profesor Jan Krukowski znalazł pełne zrozumienie oraz pomoc merytoryczną i organizacyjną w osobie dyrektora Biblioteki Głównej mgr Teresy Wildhardt.

Księgozbiór, który stanowił podstawę funkcjonowania nowopowstającej placówki, był bardzo skromny – początkowo liczył 1431 woluminów. Stanowiły go książki przekazane z biblioteki istniejącej wcześniej przy Katedrze Pedagogiki oraz dary. Do opieki nad biblioteką oraz jej sprawnym funkcjonowaniem ustanowiono półtorej etatu dla zatrudnionych tam osób. Zaslugą Jana Krukowskiego jest wyposażenie czytelní (nowe stoliki, katalog wykonany na zamówienie, a także odpowiednie regały, biurka, szafy). Była to dodatkowa pomoc, gdyż główne środki finansowe zostały przeznaczone na zakup książek. Realizując plan rozwoju i powiększania księgozbioru, pracownicy, oprócz zakupu literatury specjalistycznej, nabywali do biblioteki pozycje potrzebne każdemu czytelnikowi: encyklopedie, słowniki, leksykony.

Biblioteka Główna również zadbała o rozwój nowej placówki. Dyrekcja, rozumiejąc ogrom potrzeb, zwiększała pulę finansową na zakup książek. Przekazano 2000 woluminów z księgozbioru Biblioteki Głównej, co jest zasługą dziekana prof. Józefa Kuźmy, który wzbogacił księgozbiór biblioteki cennymi nabytkami: *The New Encyclopaedia Britannica* (30 tomów) wraz z CD, *The Dictionary of Art* (34 tomy), *Encyclopedia of Psychology* (8 tomów). Dziekanowi prof. Józefowi Kuźmie biblioteka zawdzięcza również swój aktualny stan lokalowy i bazę komputerową tj. 6 stanowisk komputerowych połączo-

nych z siecią akademicką oraz dostępem do internetu dla studentów i pracowników biblioteki. Inicjatorem zakupu do biblioteki *The International Encyclopedia of Education* (najnowsze wydanie dostępne w Krakowie) był śp. prof. Czesław Majorek. Również dzięki jego naukowym, międzynarodowym kontaktom biblioteka wzbogaciła się o dar stypendysty z USA – dzieła Johna Dewey'a w oryginalnej. Realizacja propozycji prof. Józefa Kuźmy, aby każdy z instytutów Wydziału Pedagogicznego przeznaczał określoną kwotę na zakup książek dla biblioteki, zdecydowanie wzbogaciła księgozbiór. Podziękowania należą się prof. Alicji Rakowskiej i prof. Mirosławowi Szymańskiemu, którzy przekazali bibliotece wiele cennych publikacji książkowych oraz duże kwoty pieniężne na zakup nowych, wartościowych pozycji. W 2001 r. Biblioteka Główna przekazała jeszcze jeden cenny dar: kolekcję dr Irene Pyszkowski – literaturę specjalistyczną o tematyce psychologiczno-pedagogicznej w języku angielskim. Działania te sprawiły, że księgozbiór biblioteki w połowie 2003 r. liczył 11456 woluminów. Prof. Bożena Muchacka, obecna dziekan Wydziału Pedagogicznego, kontynuuje opiekę nad rozwojem biblioteki, dzięki czemu zakupiono już encyklopedie i słowniki multimedialne, które rozszerzają możliwości pracy i skuteczne poszukiwania książek. Katalog tematyczny umożliwia korzystającym ze zbiorów bibliotecznych lepsze zapoznanie się ze zbiorami. Biblioteka dysponuje również 56 tytułami czasopism, w tym 6 zagranicznymi. W czytelní biblioteki od początku jej istnienia funkcjonuje galeria sztuki „Wstęp”. Swoje obrazy wystawiają m.in. studenci i absolwenci wychowania plastycznego Akademii Pedagogicznej.

Pracownicy biblioteki starają się, aby jej funkcjonowanie służyło jak najlepiej działalności naukowo-dydaktycznej pracowników i studentów Wydziału oraz społeczności całej Uczelni. Służą pomocą i informacją naukową, pomagają w korzystaniu z bibliotecznej sieci komputerowej. Biblioteka pragnie sprostać wymaganiom stawianym tego typu placówkom i potrzebom dynamicznie rozwijającego się Wydziału Pedagogicznego, powiększając swój księgozbiór o wartościowe publikacje. Potwierdza to stale wzrastająca liczba osób korzystających z jej zasobów.

Techniki zapamiętywania dla dzieci w wieku szkolnym

Pamięć jest terminem wieloznacznym, używanym do określenia różnorodnych właściwości i procesów. W podręcznikach psychologii można znaleźć informacje o cechach pamięci, takich jak szybkość zapamiętywania, zakres pamięci, jej trwałość, wierność, gotowość. W zakresie występowania wymienionych cech zauważa się duże różnice między ludźmi, stąd mówimy o pamięci jako właściwości układu nerwowego człowieka i zespole cech funkcjonalnych organizmu. Terminu pamięć używamy również na określenie procesów zachodzących w układzie nerwowym. Mówimy wówczas o zapamiętywaniu, przechowywaniu i przypominaniu danych oraz o ich ścisłym związku z procesem zapominania. Traktujemy je jako kolejne stadia procesu zapamiętywania.

Pamięć nie jest organem w sensie fizycznym, ale funkcją umysłu pozwalającą przechowywać informacje i przywoływać je do świadomości. Jest to dynamiczny proces umysłowy, w którym rejestracja, przechowywanie i przywoływanie są nierozdzielnie związane z ich przetwarzaniem.

Zagadnienia związane z uczeniem się stanowią obecnie przedmiot intensywnych badań psychologicznych. Problematyką tą interesuje się coraz więcej osób i dyscyplin naukowych, a przyczyny tego stanu rzeczy upatruje się w znaczeniu pamięci dla człowieka. Zakres tego, co każdy z nas musi lub chce przyswoić, stale wzrasta, a sprawne funkcjonowanie pamięci staje się w coraz większym stopniu niezbędnym warunkiem skutecznego działania. Bardzo często jednak, interesując się doskonaleniem pamięci, oczekujemy jakichś nadzwyczajnych środków, których zastosowanie nie wymagałoby wysiłku, a dawałoby radykalny, natychmiastowy efekt. Nie wydaje się to możliwe. Podjęto już wprawdzie próby stosowania pewnych substancji chemicznych, mających wpływać na usprawnienie procesów pamięciowych, ale są to badania eksperymentalne i na ich wyniki trzeba będzie jeszcze długo czekać. Tymczasem możemy dążyć do udoskonalenia naszej pamięci, ćwicząc ją nieustannie.

W ostatnich latach powstaje coraz więcej ośrodków organizujących kursy doskonalenia pamięci. Proponują trening pamięci, który polega na nauce skojarzeń i wyobraźni. Chodzi o to, żeby zapamiętać to, co chcemy, ale też zapomnieć to, co nie jest już potrzebne. Wiadomo bowiem, że człowiek wykorzystuje potencjalne możliwości mózgu w kilku procentach, a zatem pozostaje jeszcze olbrzymi obszar do zagospodarowania. Zajęcia na kursach doskonalących pamięć opierają się na grze, zabawie oraz przekonaniu, że z każdym problemem można sobie poradzić i osiągnąć pozytywny wynik końcowy. W obecnych czasach systemy mnemotechniczne zostały wzbogacone o środki audiowizualne, programy komputerowe, ilustrowane obrazami-symbolami, które skutecznie aktywizują uspięne partie kory mózgowej. Ich stosowanie wydaje się zadaniem skomplikowanym, pochłaniającym wiele energii, ale połączenie tych działań z odpowiednią motywacją daje naprawdę dobre efekty.

SŁOWA-HAKI

Haki to technika rozszerzająca nasze możliwości pamięciowe. Osiągamy to poprzez odpowiednią organizację przyswajanego materiału oraz przez posługiwanie się przy zapamiętywaniu wyobraźnią. Pierwszym krokiem jest stworzenie słów-haków. Każde takie słowo posiada swój numer porządkowy. Uczestnicy kursu doskonalenia technik pamięciowych otrzymują np. listę 20. haków. Pomocne w ich zapamiętaniu są odpowiednie przeźrocza ilustrujące słowa-haki. Pierwsze dziesięć haków zostało tak dobranych, iż wyobrażenie danego haka ma podobny kształt do liczby porządkowej, którą reprezentuje (np. jedynka ma kształt podobny do świecy, łabędź przypomina dwójkę itd.). Jest to tak zwany system konturowy. Druga dziesiątka haków oparta jest na systemie fonetycznym, bowiem pierwsza litera słowa-haka jest taka sama jak pierwsza litera danej liczby porządkowej (np. jedenaście – jacht, dwanaście – duch itd.). Następny krok to trwale przyswojenie słów-haków w podanej kolejności. Zapamiętujemy przy tym już nie słowa, ale obrazy-przedmioty, zwierzęta i postaci reprezentują-

ce poszczególne haki. Obrazy na przeźroczach stanowią jedynie punkt wyjścia do utworzenia indywidualnych wyobrażeń haków. Obraz haka, którym się posługujemy, powinien być barwny, wyrazisty, dynamiczny i zmieniać się w zależności od jego zastosowania. Gdy już zapamiętamy w ściśle określonej kolejności nasze haki – jest to bardzo ważne, gdyż raz przyswojone będą nam służyć przez całe życie – możemy zacząć je wykorzystywać. Do kolejnych haków „dołączamy” potrzebne nam informacje, kojarząc wyobrażenia przedmiotów z poszczególnymi hakami. Są zatem przydatne, gdy chcemy zapamiętać informacje w ściśle określonej kolejności.

Aby wyobrażenia i asocjacje były trwale pamiętane, powinniśmy stosować się do następujących reguł: posługiwać się wyobraźnią wzrokową (kształty, kolory) i słuchową, a także, choć nieco rzadziej, węchową i smakową; zmieniać wielkość wyobrażanych sobie elementów (pomniejszajmy np. słonia do wielkości człowieka, powiększajmy piłkę do rozmiarów domu); wyobrażenia powinny być dynamiczne, oryginalne, zabawne.

Haki można stosować wielokrotnie. Przez niektórych autorów porównywane są do szafy z wieszakami – pozostają one wciąż te same, ale można na nich zawieszać różne rzeczy. Tak więc zapamiętując kolejną listę słów doczepiamy do haków-wieszaków nowe dane, a stare informacje „znikają” z nich, zacierają się w pamięci i nie przeszkadzają nam w zapamiętaniu kolejnych informacji.

ŁAŃCUSZKIE

Polega na wiązaniu ze sobą kolejnych elementów do zapamiętania, z których każdy funkcjonuje jak ogniwo w łańcuszku, tj. łączy się z poprzednim oraz następującym po nim elementem. Przy stosowaniu tej metody, podobnie jak w mnemotechnice haków, porządkujemy materiał do zapamiętania, posługując się wyobraźnią. Jeśli chcemy zapamiętać taki zestaw dziesięciu słów: samolot, balkon, cegła, wiadro, las, fortepian, butelka, komin, byk, firana, musimy sobie wyobrazić następującą sekwencję wydarzeń: widzimy na niebie lecący samolot, który nagle staje w płomieniach i spada na ziemię, zahaczając przy tym o balkon jakiegoś domu; balkon wali się w dół i po chwili widzimy na ulicy tylko rozsypane cegły,

które pewien przechodzień zbiera do wiadra; wtem z wiadra, pomiędzy cegieł wyrastać zaczyna drzewo, potem drugie i oto znajdujemy się już w lesie, w którym słychać dźwięki fortepianu; patrzymy, a pośród drzew jakiś mężczyzna gra na fortepianie i popija z butelki; po chwili zamaszystym ruchem rzuca pustą butelkę za siebie, która tłukąc się wpada do komina; z komina wychodzi potężny ryczący byk z przewieszoną przez łeb powiewającą na wietrze delikatną białą firanką. Po utworzeniu takiej historyjki sięgamy pamięcią do pierwszego naszego słowa i odtwarzamy zapamiętane w łańcuszku wyrazy. Można w ten sposób zapamiętać nawet dość długie sekwencje o ile posługujemy się wyobraźnią i stosujemy się do zasad dobrego zapamiętywania. Niedoskonałością łańcuszka w porównaniu z metodą haków jest to, że nie można tu natychmiast podać numeru porządkowego danej pozycji, zaś niewątpliwą zaletą stanowi możliwość przyswojenia sobie od razu kilku sekwencji bez obawy, że pomieszą się ze sobą. Nie stosujemy tu jednak zewnętrznych wskazówek, jakimi są haki, lecz wiążemy ze sobą nawzajem kolejne elementy do zapamiętania. Badania przeprowadzone przeze mnie wśród dzieci (wiek 10–14 lat) uczęszczających na zajęcia doskonalenia pamięci potwierdziły skuteczność obu metod.

Jako rodzice i wychowawcy powinniśmy pamiętać o tym, że dziecko przejawiające szczególne trudności w nauce jest jednostką, której problemy wynikają najczęściej z sytuacji rodzinnej, konfliktów emocjonalnych lub braku poczucia bezpieczeństwa. To one utrudniają lub uniemożliwiają systematyczną naukę przedmiotów szkolnych. Bez wątpienia motywacja przesądza o tym, jak wiele i jak dobrze możemy się nauczyć. Dlatego też osoby zainteresowane usprawnieniem własnej pamięci oraz pracujące z dziećmi mającymi trudności w nauce szkolnej zachęcam do skorzystania z pomocy i programów proponowanych przez wyspecjalizowane instytucje. Jakkolwiek skuteczność przyswajania, dobór strategii i metod zależą od naszych rozwojowych i indywidualnych właściwości, to poznanie zasad umożliwiających sprawne zapamiętywanie dotyczy każdego, kto pragnie łatwiej, szybciej i skuteczniej pracować czy uczyć się.

Anna Rozmus



Leszek Wrona

Archiwum X

W poprzednim numerze „Konspektu” zapowiadałem prezentację niektórych sposobów ulepszania pamięci. Przytoczyłem wielce obiecujące terminy: „strategie pamięciowe”, „mnemotechnika”, „mapy umysłowe”. Za tymi nazwami nie kryją się cudowne recepty na doskonalenie pamięci, o których marzyliśmy, przygotowując się w szkole do klasówki. Takie cudowne sposoby po prostu nie istnieją. Wkładanie przed snem książek pod poduszkę, słuchanie odpowiednio dobranych utworów muzycznych albo popijanie bioaktywnych herbaterek skutkuje jedynie poprawą samopoczucia i przekonaniem, że coś ze swoją pamięcią robimy. Jeśli jednak zamierzamy poważnie podejść do usprawniania własnej pamięci, to czekają nas uciążliwe treningi wymagające sporo wysiłku i koncentracji

Od czego najlepiej zacząć pracę nad swym pamięciowym archiwum? Odpowiedź jest prosta. Trzeba rozpoznać zalety i wady własnej pamięci oraz nauczyć się ją kontrolować. Spróbujemy odpowiedzieć sobie na kilka pytań: jakie stosujesz sposoby zapamiętywania i przypominania? Co ułatwia Ci zapamiętywanie, a co je utrudnia? Jak radzisz sobie, gdy trudno coś zapamiętać? Co robisz, gdy masz kłopot z przypomnieniem sobie zapamiętanych treści? Czytelnik może mi uwierzyć lub nie, ale im bardziej obszernie są odpowiedzi, tym lepszą mamy pamięć! Nie byłem zaskoczony, gdy wyniki moich badań sprzed 10 lat ujawniły ten związek.

W latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku psychologowie wprowadzili nieco napuszony termin „metapamięć”, oznaczający m.in. wiedzę o strategiach pamięciowych. Aby odbiorcy traktowali ich doniesienia naukowe z pełną powagą, strategie te nazwano „metapoznawczymi”. Coś, co jest metapoznawcze, jest donioślejsze niż poznawcze, z racji większego stopnia ogólności i wpływu na poznanie. Poznawcze jest zapamiętywanie, natomiast metapoznawcze jest kierowanie pamięcią. Nazwy nie są tu jednak istotne, choć sądzę, że nie zaszkodzi je znać, natomiast ważne i przydatne dla zainteresowanych usprawnianiem własnej pamięci są wyniki badań nad metapoznawczym kierowaniem pamięcią. Gorąco polecam czytelnikom popularną pracę Ewy Czerniawskiej i Marii Ledzińskiej pt. *Ja i moja pamięć*.

W niewielkiej książeczce autorki przedstawiają najważniejsze sposoby usprawniania pamięci w tak przystępnej formie, że może je zrozumieć i stosować każdy, niezależnie czy jest uczniem gimnazjum, czy znanym uczonym o oryginalnym i znaczącym dorobku. Treść polecanej przeze mnie książeczki stanowi kompendium wiedzy o metapamięci.

Sprawdźmy jak działa metapamięć. Oto mamy do zapamiętania następujący ciąg liczb: 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 31, 33, 35, 37, 39, 41, 43, 45, 47, 49, 51. Liczb jest 25, zatem za dużo, aby zapamiętać po jednym odczytaniu (przeciętnie pamiętamy w takim wypadku około siedmiu). Ale czy rzeczywiście jest to niemożliwe? Mam nadzieję, że każdy, kto spojrzy na ten zestaw, zauważy zasadę: pierwszą liczbą jest 3, każda następna jest większa od poprzedniej o 2, a liczb jest w sumie 25. Wobec tego zapamiętać trzeba tylko zasadę złożoną z trzech wyżej podanych informacji, a te jesteśmy w stanie bez trudu zapamiętać. A teraz zapamiętajmy ciąg liczb: 4, 11, 20, 31, 44, 59, 76, 95, 116, 139, 164, 191, 220, 251, 284, 319, 356, 395, 436, 479, 524, 571, 620, 671, 724. Tu też jest 25 liczb i pewna zasada budowy ciągu, ale wątpię, że można ją sformułować już po pierwszym czytaniu. Bez trudu zauważamy, że liczby rosną – ale to za mało. Może lepiej więc wkuć ten ciąg mechanicznie, na pamięć i nie zawracać sobie głowy jakąś strategią metapoznawczą. Tak postąpi kiepski uczeń, albo ktoś, komu

bardzo się spieszy. Pożytek z takiej decyzji jest mierny, bo nawet jeśli opanujemy po kilku próbach cały ciąg, to już po godzinie zostaną nam w pamięci jedynie jego fragmenty. Jeśli natomiast zauważymy, że każda kolejna liczba jest kwadratem poprzedniej pomniejszonym o 5 (np. 4 to kwadrat trójki minus 5), to wystarczy tylko zapamiętać ilość liczb w ciągu i zadanie zostanie wykonane wzorowo.

Przedstawiona powyżej strategia metapoznawcza, dawniej zwana „usuwaniami rozwlekłości”, sprowadza się do zasady odkrycia budowy złożonej wiadomości. Im bardziej skomplikowana jest owa zasada, tym więcej wysiłku kosztuje nas jej odkrycie, ale trud ten sownie się opłaca. Wprawdzie na odkrywaniu poświęcimy więcej czasu, ale za to dłużej będziemy pamiętać tak przyswojone treści.

Opisana strategia byłaby niezawodna, gdyby wszystkie odbierane przez nas wiadomości zawierały zasadę budowy możliwą do jednoznacznego sformułowania. Tak jednak nie jest i wtedy powstają dodatkowe trudności. Można je pokonać, stosując inną strategię, polegającą na tworzeniu takiej zasady. Przeczytajmy uważnie następującą listę słów: pies, kałuża, dąb, koza, rzeka, sarna, kogut, trawa, sosna, mrówka, zatoka, wodospad, jałowiec, ślimak, niedźwiedź, bratek, jesion, morze, róża, tygrys. Zwykle po jednokrotnym czytaniu, osoby biorące udział w badaniach zapamiętują około 12 słów. Mogą jednak liczbę tę powiększyć do 20, jeśli zorganizują materiał według bardzo prostej zasady. Sformułuj kilka pojęć ogólnych i podporządkuj im czytane słowa jako szczególne przypadki znaczenia tych słów. Łatwo zauważyć, że można tu zastosować trzy słowa: roślina, woda, zwierzę. Słowa te organizują materiał, tworząc trzy zbiory bodźców werbalnych, zmniejszają też ilość wiadomości do zapamiętania (z nich

można wyprowadzić pozostałe) oraz służą jako klucz do wydobywania informacji z pamięci.

Opisana zasada nie jest tak precyzyjna jak poprzednia. Jej zawodność może objawiać się w błędnych przypominaniach słów, których na liście nie było. Na przykład z pojęcia roślina ktoś wyprowadza słowo cis albo chrobotek reniferowy; zwierzę to także pchła; woda to Multivita. Jednak bilans zysków pokazuje, że tworzenie zasady nadal jest opłacalne. Teraz zapewne czytelnik zastanawia się nad możliwością tworzenia innych zasad organizowania podanej listy. Zaręczam, że takie możliwości istnieją i otwarcie przyznaję się do pewnej manipulacji. Przedstawiona lista zawiera bowiem tak dobrane słowa, aby ułatwić czytelnikowi tworzenie strategii. Myślę jednak, że uproszczenie to lepiej służy ilustracji toku wywodów niż utrudnienie w postaci listy słów dobranych przypadkowo. Ale i w tym wypadku możliwe jest zastosowanie opisanej strategii, przy czym jej opracowanie wymaga więcej wysiłku. Spróbujmy wykonać to samo, co w poprzednim zadaniu, czytając następującą listę słów: gruszka, stół, farba, okno, koza, pierze, ręcznik, ławka, trawa, szprycha, kafel, robak, grzałka, serwis, pompa, skrzypce, balon, sowa, perła, kosa. Tym razem nie będę niczego sugerował. Proponuję czytelnikowi żmudną, ale pouczającą zabawę intelektualną, której efektem będzie wymyślenie zasady organizacji ciągu słów, a może kilku konkurencyjnych zasad?

Pokazane wyżej strategie metapoznawcze są względnie proste jedynie w wypadku niewielkich porcji materiału. Najważniejsza jest umiejętność stosowania ich w realnym uczeniu się i studiowaniu. Jak radzić sobie z tekstem naukowym, który chcemy szybko i trwale zapamiętać? O tym w następnym odcinku.

Leszek Wrona

Kształcenie kadry pedagogicznej dla szkół specjalnych w Niemczech

Fakt bliskiego przystąpienia Polski do Unii Europejskiej rozbudza w środowisku pedagogicznym liczne nadzieje na zmiany w edukacji. Chciałabym, o ile to możliwe, przybliżyć czytelnikom temat kształcenia kadry pedagogicznej u naszych zachodnich sąsiadów

Warto zaznaczyć, że szkoły dla uczniów o specyficznych potrzebach edukacyjnych są placówkami całodziennymi. W omawianym przeze mnie regionie (Nadrenia Palatynat) nauka rozpoczyna się o 8.30, a kończy o 15.30 (w piątki o 13.30). Za kształcenie kadry pedagogicznej odpowiedzialne jest ministerstwo edukacji w danym regionie (Land), dlatego możliwe są odstępstwa od przedstawionego przeze mnie modelu, chociaż główne założenia są zbieżne w całych Niemczech.

Ważnym pracownikiem szkoły specjalnej jest tu wychowawca (w każdej klasie jest 2 wychowawców i prowadzący niektóre zajęcia nauczyciel). Tygodniowy wymiar pracy wychowawcy wynosi 38,5 godzin zegarowych (w tym: 33×45 minut pracy z uczniami oraz dodatkowo: dyżury, przygotowanie do zajęć, opieka nad uczniami w czasie festynów lub spotkań, udział w konferencjach szkoleniowych, praca z rodzicami i inne).

Aby zostać wychowawcą, należy uzyskać Sekundar I Abschluss (Mittlere Reife) tzw. „małą maturę”. Punktem wyjścia do dalszego kształcenia w zawodzie wychowawcy jest roczna praktyka w placówkach oświatowych (przedszkola, szkoły, internaty, warsztaty). Celem tej praktyki jest zapoznanie z problemami ogólnymi, jak też z praktycznymi formami pracy. Dopuszczalny jest podział praktyki na kilka ośrodków (np. 4 miesiące przedszkole, 4 miesiące szkoła, 4 miesiące internat). Dopiero po jej ukończeniu możliwa jest dalsza nauka. Dwa najbardziej popularne modele to: 2 lata studium i 1 rok okresu

próbego lub 3 lata studium (włącznie z okresem próbnym).

Dla przykładu podaję harmonogram zajęć 3-letniej szkoły dla wychowawców (przykład siatki godzin). Do wymienionych przedmiotów dodać należy praktykę główną w wymiarze 800 godzin rocznie (20 godzin tygodniowo). Zajęcia teoretyczne odbywają się 2 razy w tygodniu, a praktyka 3 razy. Po ukończeniu 3 lat szkoły zostaje się w pełni wykwalifikowanym wychowawcą, zarabiającym około 1400 euro miesięcznie (podatki i ubezpieczenia zabierają około 40% tej kwoty).

Specjalistą wspomagającym wychowawcę jest nauczyciel. Jego tygodniowy wymiar pracy wynosi, podobnie jak wychowawcy, 38,5 godzin zegarowych, w tym: 27×45 min. zajęć z uczniami oraz dodatkowo dyżury, przygotowanie do zajęć, opieka nad uczniami w czasie festynów lub spotkań, udział w konferencjach szkoleniowych, praca z rodzicami, kontakty z urzędami (internaty, urząd zdrowia i inne).

Punktem wyjścia kształcenia nauczyciela jest matura (zwana tu Sekundar II Abschluss), dająca możliwość podjęcia studiów na dowolnej uczelni. Uniwersytety wymagają na ogół zaliczenia krótkiej praktyki wstępnej (8–12 tygodni). Studia trwają 8 semestrów i obejmują, podobnie jak w Polsce, szeroki wachlarz zagadnień pedagogicznych. W tym czasie studenta obowiązuje 8 tygodni praktyki w szkole podstawowej oraz 8 tygodni w placówkach specjalistycznych (szkoły specjalne, internaty itp.). Po 4 latach nauki i zaliczeniu praktyki zdaje się I egzamin

państwowy. Kolejne 18 miesięcy to tzw. referendariat – okres zatrudnienia w szkole i pracy z dziećmi. Pod opieką mentora absolwent uczelni szlifuje swoje umiejętności zawodowe. Dodatkowo w tym czasie obowiązuje go uczestnictwo w seminariach prowadzonych przez specjalne placówki, odpowiedniki naszych polskich ośrodków metodycznych. Po upływie tego okresu można przystąpić do II egzaminu państwowego, który obejmuje średnią ocen ze studiów, referat pisemny, zajęcia pokazowe przed komisją i egzamin ustny. Dopiero pomyślne zaliczenie tego egzaminu oznacza ukończenie procesu kształcenia oraz uzyskanie statusu nauczyciela z pensją miesięczną w granicach 2600 euro brutto.

Różnice systemów kształcenia kadry pedagogicznej w Polsce i Niemczech wynikają z odmiennego systemu kształcenia ogólnego. Jeśli porównamy ilość praktyk odbywanych przez studentów, różnice okazują się znaczne. Podczas trzyletniego kształcenia w kolegium nauczycielskim¹ w Polsce, student jest zobowiązany do dwutygodniowej praktyki ciągłej. Przez pierwsze trzy dni hospituje zajęcia prowadzone przez nauczyciela, a następnie przeprowadza samodzielne lekcje. Dodatkowo zapoznaje się ze sposobami prowadzenia dokumentacji pedagogicznej oraz formami współpracy z rodzicami. Przed studentem wyższej szkoły pedagogicznej stawiane są większe wymagania dotyczące praktyki. W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie standardów kształcenia nauczycieli czytamy m.in.: „Integralną część kształcenia nauczyciela stanowią praktyki pedagogiczne organizowane w różnych typach szkół i placówek, a obowiązkowo w tych typach szkół i placówek, do pracy w których absolwent studiów uzyska kwalifikacje. Obowiązkowa praktyka pedagogiczna powinna być realizowana w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin, przy czym zajęcia prowadzone przez studenta powinny stanowić co najmniej 20% czasu praktyki”.

W Niemczech pomyślne ukończenie cyklu kształcenia gwarantuje samodzielne stanowisko i stabilną, dobrze płatną pracę. Nie jest konieczne podejmowanie kolejnych studiów, a ciągle doskonalenie zawodowe realizowane jest na poziomie konferencji szkoleniowych, warsztatów lub kursów. W Polsce ukończenie nauki na uczelni stanowi początek rozwoju zawodowego nauczyciela. MENiS planuje wydłużenie trwającego obecnie 7 lat okresu rozwoju zawodowego nauczyciela do 14–16 lat. Oznaczałoby to, że cykl kształcenia nauczyciela trwa około 20 lat!

Mam nadzieję, że członkostwo Polski w Unii Europejskiej zaowocuje opracowaniem programów i systemów edukacyjnych, wykorzystujących doświadczenia różnych krajów. Ufam, że efekt końcowy będzie korzystny dla wszystkich.

Anna Suchon

Program 3-letniego studium dla wychowawców (Niemcy)

Język niemiecki / komunikacja 80 godzin
 Wiedza o społeczeństwie 40
 Przepisy prawne (np. prawa dziecka, regulaminy, przepisy) 160
 Pedagogika 240
 Psychologia 240
 Religia / pedagogika religii 120
 Dydaktyka, metodyka 240
 Medycyna (podstawy psychiatrii, neurologii) 160
 Pomoc w aktywizacji podopiecznych 360
 Pielęgnacja (pomoc podczas jedzenia, higiena osobista, toaleta)
 Praca i tworzenie
 Muzyka i rytmika
 Zabawy i ruch
 Praktyka pielęgnacyjna 200
 Gospodarstwo domowe 80
 Praktyka² 240

¹ Regulamin praktyki pedagogicznej ciągłej studenta II roku pedagogiki specjalnej – oligofrenopedagogiki Kolegium Nauczycielskiego w Białymostku-Białej.

² Praktyka w wymiarze 240 godz. w ciągu 3 lat (4 tyg. rocznie) może być realizowana np. podczas wakacji letnich.

Kształcenie w Unii Europejskiej

Opinie studentów pedagogiki

Od roku akademickiego 1997/1998 polscy studenci mogą wziąć udział w programie SOCRATES-ERASMUS. Każdego roku rośnie liczba wyjeżdżających na stypendium do europejskich uczelni. Jakie są poglądy studentów pedagogiki Akademii Pedagogicznej i Uniwersytetu Jagiellońskiego na temat studiów w krajach Unii Europejskiej? Jaka jest ich wiedza na temat programów edukacyjnych UE, fundacji umożliwiających wyjazd na stypendium oraz funkcjonowania ECTS — Europejskiego Systemu Transferu Punktów?

BARIERY UNIEMOŻLIWIAJĄCE WYJAZD NA STYPENDIUM

Zdecydowana większość studentów poddanych badaniom ankietowym, próbującym ustalić odpowiedź na wyżej wymienione pytania, nie zastanawiała się jeszcze nad możliwością wyjazdu na stypendium lub nie deklarowała gotowości podjęcia studiów zagranicznych (76,42%). Warto zaznaczyć, że prawie 30% studentów AP wyraziło jednak chęć podjęcia studiów zagranicznych. Studenci UJ znacznie częściej wskazywali, że nie zastanawiali się nad studiami w uczelniach europejskich (58,33%). Sytuacja ta jest związana zapewne z szeregiem czynników, które uniemożliwiają ubieganie się o stypendium SOCRATES-a. Spośród barier, które nie pozwalają na podjęcie starań o przyznanie stypendium i wyjazd na studia do uczelni europejskich, respondenci wskazali na trzy najważniejsze: brak dostatecznych środków finansowych (77,36%), brak wiedzy na temat możliwości wyjazdu (61,32%) oraz słabą znajomość języków obcych (59,43%). Grant, który otrzymuje stypendysta SOCRATES-a wyrównuje jedynie różnicę między kosztami utrzymania w kraju i zagranicą. Student musi więc dysponować dodatkowo własnymi funduszami. Studenci pedagogiki przyznają ponadto, że nie wiedzą, gdzie mogą starać się o wyjazd, nie znają programów i fundacji oferujących stypendia.

Świadomości barier towarzyszy jednak zrozumienie dla wymogów współczesnego rynku pracy, czego dowodem jest wskazanie przez ponad połowę badanych możliwości zdobycia w czasie studiów za-

granicznych kwalifikacji niezbędnych w przyszłej pracy zawodowej oraz doświadczenia, które pozwoli być konkurencyjnym na europejskim rynku pracy. Badani studenci doceniają również fakt uznania w kraju okresu studiów w uczelni zagranicznej oraz uzyskanych tam dyplomów i świadectw. Choć studenci pedagogiki w porównaniu z innymi kierunkami studiów znacznie słabiej oceniają swoje możliwości wyjazdu. Zdecydowana większość respondentów (64,15%) jest zdania, że studenci prawa, ekonomii i filologii mają większe szanse na uzyskanie stypendium z programu SOCRATES. A przecież program jest dostępny dla wszystkich studentów, których uczelnie podpisały międzynarodowe umowy o współpracy. O braku możliwości wyjazdu na studia do krajów UE przekonanych jest tylko 2,83%. Studenci UJ częściej niż studenci AP wskazywali, że ich koledzy z innych kierunków mają większe szanse wyjazdu na stypendium. Zdecydowanie większe, niż studenci pedagogiki, zainteresowanie studiami zagranicznymi wykazywali studenci prawa, stosunków międzynarodowych, filologii angielskiej i francuskiej. Czy ten fakt jest jednak tylko kwestią braku informacji o możliwościach wyjazdu?

PERSPEKTYWA KARIERY ZAWODOWEJ W ZJEDNOCZONEJ EUROPIE

W Unii Europejskiej istnieje system wzajemnego uznawania dyplomów i świadectw potwierdzających posiadanie kwalifikacji zawodowych. „Dopływ młodych ludzi, lepiej wykształconych, ambitnych, wierzą-

cych we własną rolę i miejsce w społeczeństwie stanowi potencjalną szansę polskiej gospodarki, szansę dynamizacji jej rozwoju”¹. Niezwykle ważna jest kwestia planowania kariery zawodowej przyszłych pedagogów oraz ocena własnych szans na uzyskanie pracy poza granicami Polski, w jednym z krajów członkowskich Unii Europejskiej. Respondenci zapytani czy wiąży karierę zawodową z jednoczącą się Europą, wskazali, że zdecydowana większość (66,98%) nie zastanawiała się nad tym problemem. Brak jasno określonego stanowiska w tej kwestii świadczyć może o znikomym zainteresowaniu podjęciem pracy w zawodzie poza granicami kraju. Studenci, którzy deklarowali, że nie wiąży swojej kariery zawodowej z UE (16,98%), najczęściej przywoływali brak środków finansowych, związek z rodziną i przyjaciółmi w kraju, słabą znajomość języków i chęć pracy w Polsce.

Zdecydowana większość (63,21%) wskazała, że znalezienie pracy w zawodzie poza granicami kraju zależeć będzie od ich własnej pracy, zaangażowania podczas studiów oraz chęci podnoszenia kwalifikacji, a 17,92% badanych uznało, że nie ma szans na pracę pedagoga zagranicą.

ŹRÓDŁA INFORMACJI O STUDIACH W KRAJACH UE

Polscy studenci po wejściu naszego kraju do Unii Europejskiej będą mieli takie same prawa, jak ich zagraniczni koledzy. Pojawi się swobodny dostęp do szkół wyższych w Europie, przestaną także istnieć problemy z uznawaniem świadectw i kwalifikacji zawodowych uzyskanych za granicą. Od 1998 r. polscy studenci mogą wyjeżdżać na studia do uczelni europejskich w ramach programu SOCRATES na takich zasadach, jak ich koledzy z Unii.

Skąd studenci mogą czerpać informacje o studiach zagranicznych? Czy uzyskują je w uczelni, czy też poszukują ich na własną rękę? Rozmowy ze studentami pedagogiki obu uczelni, wykazały, że AP i UJ niedostatecznie informują studentów o możliwościach uczestnictwa w wymianie studenckiej i udziale w programie SOCRATES-ERASMUS. W Akademii Pedagogicznej współpracą zagraniczną oraz wymianą studentów zajmuje się Dział Nauki i Współpracy z Zagranicą, który mieści się w głównym budynku dysponuje jedną gablotą, w której znajdują się informacje o ofertach stypendialnych dla studentów. Wiadomo-

ści o programach współpracy międzyuczelnianej, stypendiach, liczbie miejsc dla kandydatów do stypendium oraz listach partnerskich uczelni europejskich przesyłane są do poszczególnych wydziałów i instytutów. Niestety, już niekoniecznie do studentów... Brakuje dobrze zorganizowanej akcji informacyjnej, która zachęcałaby studentów do podejmowania starań o uzyskanie stypendium czy wskazywała na korzyści ze studiowania w uczelniach europejskich.

Skutkiem braku dostatecznych informacji jest mała liczba chętnych na wyjazd z programu SOCRATES-ERASMUS. Każdy wydział powinien indywidualnie zadbać, aby studenci otrzymywali na bieżąco pełne i wyczerpujące informacje o możliwościach wyjazdu na stypendium zagraniczne. W UJ współpracą międzynarodową i organizowaniem spotkań informacyjnych dla zainteresowanych studiami w uczelniach europejskich zajmuje się organizacja studencka – ERASMUS Student Network i AEGEE Kraków. Każdy instytut indywidualnie, niezależnie od pozostałych wydziałów zajmuje się akcją informacyjną odnośnie programów wymiany studenckiej, gdyż umowy o współpracy międzynarodowej podpisywane są przez poszczególne instytuty. Jednak i tutaj studenci narzekają na poziom informacji. A przecież im większa jest liczba stypendystów SOCRATES-a w danej uczelni, tym wyższy jej prestiż. Udział w tym programie pozwala na nawiązanie współpracy naukowo-badawczej, podnosi kwalifikacje absolwentów, którzy studiowali w uczelniach partnerskich. Uczelnie wyższe powinny zachęcać studentów do wyjazdów na studia zagraniczne, pomagać w rozwijaniu ich mobilności już w czasie trwania studiów, co w przyszłości zwiększy zapewne mobilność zawodową.

Głównym źródłem wiedzy badanych na temat stypendiów i studiów zagranicznych są informacje przekazywane przez kolegów i znajomych, którzy studiowali za granicą lub znają osoby, które otrzymały stypendium (ponad 70%). Studenci pedagogiki przyznają, że o wyjazdach stypendialnych wiedzą z ogłoszeń zamieszczanych na uczelni (61,32%), jednak odpowiedź ta nie uwzględniała oceny tych informacji przez respondenta. Kolejne źródło wiadomości o stypendiach to media. Każdego roku najpopularniejsze polskie tygodniki: „Wprost”, „Newsweek”, „Polityka” zamieszczają aktualne informacje o programach i funda-

cjach oferujących stypendia dla studentów i pracowników naukowych. Najlepszym źródłem informacji na ten temat jest jednak internet, z którego korzysta prawie 40% badanych. W Akademii Pedagogicznej 24,14% badanych podało, że informacje o studiach zagranicznych i programach edukacyjnych UE uzyskują od promotorów, nauczycieli prowadzących zajęcia dydaktyczne, w UJ tylko 3 osoby podały taką odpowiedź. Niewielu studentów AP wie, że w poszukiwaniu wiadomości o programach studiów i ECTS pomocny okazać się może Informator Wydziałowy, który Uczelnia wydała w roku akademickim 2001/2002. Nie poinformowano jednak studentów o wprowadzeniu ECTS oraz zasadach funkcjonowania tego systemu, efektem czego był brak zainteresowania informatorami. Studenci nadal nie wiedzą jak funkcjonuje system punktów kredytowych, na jakich zasadach są przyznawane i ile punktów otrzymują za poszczególne przedmioty.

Jednym z podstawowych wymogów, niezbędnych do podjęcia studiów w uczelni europejskiej, jest znajomość języków obcych. Biegła znajomość języka urzędowego kraju, w którym zamierza się studiować, jest warunkiem koniecznym do uzyskania stypendium (uczelnie we Francji, Hiszpanii, Włoszech). Większość uczelni europejskich respektuje znajomość języka angielskiego studentów przyjezdnych – wiele kursów prowadzonych jest w tym języku, jako języku wykładowym. W badanej grupie zdecydowana większość studentów zaznaczała znajomość danego języka na poziomie podstawowym lub średnim, tylko nieliczni podkreślali znajomość na poziomie zaawansowanym. Część respondentów zna języki europejskie o mniejszym zasięgu: hiszpański, szwedzki i włoski na poziomie podstawowym. Znajomość języka, nawet na poziomie elementarnym, może okazać się pomocna, gdyby student zdecydował się na kształcenie np. w Szwecji (zajęcia dla studentów przyjezdnych odbywają się w języku angielskim). Opanowanie języków obcych jest nadal słabą stroną polskich studentów, co zapewne jest związane z brakiem środków finansowych na indywidualne kursy językowe.

Przygotowanie studentów pedagogiki AP i UJ do podjęcia studiów w uczelniach europejskich jest nadal sprawą otwartą. Niestety, uczelnie nie zapewniają studentom możliwości nauki języka na wysokim poziomie, nie przygotowują wszystkich studen-

tów do egzaminów państwowych. Brak odgórnie ustalonych wymogów zdawania egzaminów na poziomie zaawansowanym powoduje, że studenci nie wiążą nauki języka w ramach programu studiów z możliwością uzyskania certyfikatu. Drugim problemem jest brak znajomości programów i fundacji oferujących stypendia na studia zagraniczne. Analiza wyników badań oraz rozmowy ze studentami obu uczelni pozwalają stwierdzić, że w środowisku studentów pedagogiki zainteresowanie studiami zagranicznymi jest raczej niewielkie. Badani studenci nie traktują możliwości wyjazdu na stypendium z programu SOCRATES-ERASMUS jako drogi do przyszłej kariery zawodowej lub naukowej.

WIEDZA STUDENTÓW PEDAGOGIKI NA TEMAT EDUKACJI EUROPEJSKIEJ

Ponad połowa badanych wykazała się brakiem podstawowej wiedzy z zakresu „edukacji europejskiej”, co wskazuje na konieczność wprowadzenia do programu studiów pedagogicznych odpowiedniego przedmiotu. W porównaniu odpowiedzi na pytanie o edukację europejską, podane przez studentów pedagogiki AP i UJ, lepiej wypadają studenci Akademii Pedagogicznej. Prawidłowe definicje edukacji europejskiej podało trzy razy więcej studentów Akademii Pedagogicznej (25,87%) i jedynie 4 badanych z UJ (8,33%). Lepsze wyniki studentów AP mogą wynikać z faktu, że przedmiot „edukacja europejska” jest w programie studiów (I rok pedagogiki – studia uzupełniające magisterskie), a przedmiot pedagogika porównawcza obejmuje elementy edukacji europejskiej (II rok pedagogiki specjalnej). Ponadto AP wprowadziła edukację europejską na specjalnościach: pedagogika społeczno-opiekuńcza, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, pedagogika przedszkolna z technologią informacyjną, pedagogika przedszkolna z terapią pedagogiczną oraz pedagogika rewalidacyjna. Czesław Banach i Antoni Rajkiewicz² postulują, aby szkoły i uczelnie przechodziły od nauczania konkretnych umiejętności na metanauczanie, czyli przygotowanie absolwentów do samokształcenia i uczenia się przez całe życie. Edukacja europejska, jako dziedzina interdyscyplinarna, z pewnością pozwoli na realizację tego celu.

Kolejną kwestią określającą poziom wiedzy studentów pedagogiki na temat szeroko pojętej edukacji

europejskiej jest znajomość zasad funkcjonowania ECTS. Europejski System Transferu Punktów został wprowadzony na Wydziale Pedagogicznym AP i UJ. ECTS jest wyznacznikiem nowoczesnego stylu studiowania, umożliwiła bowiem indywidualizację toku studiów, wprowadzenie elastycznych (nie obligatoryjnych) programów studiów, zwiększenie liczby przedmiotów fakultatywnych oraz – co niezwykle ważne dla studenta – możliwość studiowania w indywidualnym tempie. Rozmowy ze studentami pedagogiki obu uczelni pozwoliły zorientować się, że wielu studentów nie wie nawet, że ECTS został wprowadzony na ich wydziale. W badanej grupie tylko 11,76% deklaruje, że zna zasady funkcjonowania ECTS, część wie, że system został wprowadzony na wydziale, ale nie wie, na czym polega jego funkcjonowanie (25,50%). W kartach egzaminacyjnych studentów AP pojawiły się nowe rubryki, np. „liczba punktów ECTS”, ale studenci nie wiedzą, co oznaczają te punkty, nie wiedzą, ile punktów otrzymują za zaliczenie danego przedmiotu. Przedstawione wyniki wskazują na potrzebę informowania studentów o wszelkich zmianach w organizacji studiów.

Zdaniem Ryszarda Rasińskiego – krajowego promotora ECTS w Polsce, najbardziej zaawansowane we wprowadzaniu ECTS są UJ i Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu¹. UJ wprowadził system punktów kredytowych na siedmiu z ośmiu wydziałów, jednak ECTS funkcjonuje na różnym poziomie zaawansowania w poszczególnych instytutach. Odpowiedzi respondentów pozwalają stwierdzić, że ECTS w Instytucie Pedagogiki UJ jest nadal niedopracowany, podobnie jak w AP, gdzie funkcjonuje dopiero od roku. Uczelnia powinna wykorzystać cenne doświadczenia innych instytutów, w których dłużej funkcjonuje ten system.

Uzyskane wyniki wskazują na potrzebę informowania studentów pedagogiki o procesach i etapach integracji, korzyściach i kosztach wynikających z członkostwa Polski w Unii Europejskiej, o polityce edukacyjnej Unii. Doskonałym rozwiązaniem jest wprowadzenie do programu studiów kursu edukacji

europejskiej jako przedmiotu obligatoryjnego. Edukacja europejska, wprowadzona w AP na II roku studiów, ma mieć charakter akcji informacyjnej. Tematyka będzie adresowana do wszystkich – do zwolenników integracji, przeciwników i osób niezdecydowanych. Jej zadaniem będzie burzenie stereotypów i obaw, walka ze zjawiskami fundamentalizmu religijnego i politycznego, ksenofobii, nacjonalizmu i rasizmu. Uczelnie wyższe, wprowadzając nowe kierunki studiów oraz nowe przedmioty o charakterze interdyscyplinarnym, zdają się rozumieć, że aby przyciągnąć studentów, muszą zaproponować ciekawą ofertę dostosowaną do wymogów rynku pracy.

Znajomość programów edukacyjnych Unii Europejskiej wskazuje na stopień zainteresowania studentów pedagogiki polityką edukacyjną Piętnastki oraz korzyściami wynikającymi z integracji europejskiej dla młodego pokolenia. Ogółem 64,15% badanych nie zna żadnych programów edukacyjnych Unii Europejskiej, program SOCRATES zna jedynie 19,81% respondentów, a program SOCRATES-ERASMUS dla szkolnictwa wyższego wymienia tylko 23,58% ogólnej liczby badanych. Wyniki badań wskazują na wybiórczy charakter wiedzy oraz brak precyzyjnych informacji. Przedstawione dane sygnalizują raczej niski poziom wiedzy studentów pedagogiki AP i UJ na temat programów edukacyjnych UE, co z kolei świadczyć może o braku zainteresowania tą problematyką lub nie dość intensywnej działalności informacyjnej.

Anna Przybysz

¹ M. Kahaj, *Wykorzystanie zasobów pracy, zwłaszcza młodzieży, w interesie Polski i Unii Europejskiej*, w: *Strategia dla Polski po wejściu do Unii Europejskiej na lata 2004–2015. Konferencja u Prezydenta RP w dniach 25–26 czerwca 2002 roku*, Warszawa 2002, s. 69.

² Cz. Banach, A. Rajkiewicz, *Najpilniejsze problemy do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2004–2015 W: Strategia dla Polski*, op. cit., s. 126

³ A. Szoszkiewicz, *Jak studiować w całej Europie i zachować ciągłość nauki?* „Wprost” 2001 nr 21, s. 32–33.

Terapia przez sztukę

Wracam po całym dniu do domu. W moim pokoju na parapecie leżą dwie kartki pokryte kolorowymi plamami, kropkami i kreskami. Czasem na parapecie leżą trzy kartki, czasem tylko jedna, ale nie ma dnia, żeby ich tam nie było. To rysunki Michała.

Michał ma osiemnaście lat, jest upośledzony umysłowo w stopniu umiarkowanym. Komunikatywny werbalnie, samodzielny, dobrze funkcjonuje w społeczeństwie. Odkąd pamiętam – rysował, choć jego prace zaczęłam gromadzić dopiero od czterech lat, właściwie bez konkretnego celu. Dopiero teraz doceniam bogactwo tego materiału i ogrom wiedzy w nim drzemiący.

Chłopiec rysuje kredkami ołówkowymi o intensywnych kolorach lub flamastrami, nie lubi innych technik, mimo różnych proponowanych mu przeze mnie (farby plakatowe, akwarele – jak twierdzi – rozlewają się, kolory mieszają się na papierze; pastele rozmazują się i brudzą kartkę). Prawdopodobnie jest to spowodowane chęcią kontroli narzędzia i szybkiego efektu. Rozpoczęty rysunek zawsze kończy tego samego dnia. Nigdy nie wraca do raz stworzonego, nie poprawia go, nie ulepsza.

Michał nie mówi, co przedstawiają jego prace, bardzo trudno określić ich tematykę. Pokusiłabym się jednak o stwierdzenie istnienia dominujących i powtarzających się motywów, których jednak nie podejmę się zinterpretować. Oto przykład: na jednym z rysunków możemy zobaczyć dwie wieże, na które spoglądają z dołu oczy smo-

ka. Na pytanie, dlaczego nie widać całego smoka lub chociaż jego głowy, usłyszałam: „bo chciałem narysować tylko oczy”.

Bogata kolorystyka i geometryzacja form oscyluje gdzieś na granicy konstrukttywizmu i dekoracji. Kwadraty, trójkąty, linie proste i krzywe w pracach Paula Klee czy Wassily'ego Kandinsky'ego uzupełnia kolor. Na rysunkach Michała strzałki, linie, monumentalne, zgeometryzowane bryły składają się w dokładnie – mogłoby się wydawać – przemyślaną kompozycję, nie odbiegając daleko od prac wymienionych artystów. U nich tego typu rozwiązania są następstwem ewolucji artystycznych poczynań, świadomą próbą ukazania rzeczywistości za pomocą najprostszych form. A u Michała?

Rysowanie jest dla niego pewnego rodzaju rytuałem. Zamyka się w swoim pokoju, puszcza ulubioną muzykę i „coś” powstaje. Czuję, że każda jego praca ma ogromny ładunek emocjonalny. Zawiera w sobie wszystko to, czego nie można wypowiedzieć inaczej, a co chce być wypowiedziane. Rysowanie czy malowanie u osób z różnymi dysfunkcjami jest autoterapią. W swojej twórczości odnajdują spokój, zadowolenie, ale przede wszystkim możliwość wyrażania siebie, sposób komunikacji ze światem zewnętrznym. Zapytałam kiedyś Michała: „Jakie są Twoje rysunki? – Są wesołe, umieją nastroić. Mogą pokazać inną stronę mnie. – Jaka jest ta twoja inna strona? – Jest wesoła i kolorowa”.

Piotr Krywak

Słowacki kontra Ludlum: nie lekceważmy literatury popularnej

Bohater „Sześciu dni Kondora” Jamesa Grady’ego trafił do pracy w CIA w niecodziennych okolicznościach. Jeszcze jako studentowi polecono mu napisanie eseju o Don Kichocie. Powieści Cervantesa nie czytał; zaczął tedy tak: „Nie pamiętam dobrze, kim był Don Kichot. Wydaje mi się, że kimś w rodzaju Sherlocka Holmesa...”
Ciąg dalszy był już tylko opowieścią o królu detektywów

Stwierdziwszy, że ucznia bardziej niż arcydzieła hiszpańskiej literatury fascynują kryminały, wykładowca, który przygotowanie eseju polecił, zaproponował wychowankowi współpracę z Centralną Agencją Wywiadowczą. Niezbyt pilny student analizował odtąd powieści sensacyjne, sprawdzając, które pomysły fikcyjnych przestępców da się wykorzystać w praktyce szpiegowskiej. Nieznajomość literackiej klasyki czasem się, widać, opłaca... Przynajmniej w USA, gdzie mit niezwykłej kariery wciąż pobudza ambicje młodych ludzi. I choć agent Kondor to postać zmyślona, przypomniany epizod z bestselleru Grady’ego jest znamienny: to, co stało się w Stanach Zjednoczonych kilkadziesiąt lat temu, powtarza się u nas. W następstwie cywilizacyjnych, a na dodatek politycznych i ekonomicznych przemian, zainteresowanie literaturą wysoką słabnie.

Recenzując wielokrotnie prace magisterskie poświęcone czytelnictwu różnych środowisk oraz prowadząc rozmowy z bibliotekarzami i nauczycielami, przekonałem się, że sympatia do beletrystyki rośnie wraz z wiekiem badanych. Najwięcej – i to przeważnie klasykę – czytają ludzie starsi. Pokolenie średnie czyta mniej, a jego gust cechuje znaczne zróżnicowanie, tak jeśli przyglądamy się rodzajowi lektur, jak i ich wartości artystycznej. Zwraca również uwagę zamiłowanie tej generacji do książki nieliterackiej, fachowej (zwłaszcza samouczków i poradników) oraz do publikacji z dziedziny prawa. Młodzież szkolna po książkę sięga zdecydowanie najrzadziej, przy czym dekla-

ruje zwykle znajomość lektur obowiązkowych, a wyjątkowo tylko dzieł przeczytanych dobrowolnie. Literatura poznawana spontanicznie różni się ponadto, gdy uwzględnimy pleć ankietowanych. Wśród gimnazjalistek przeważa tematyka społeczno-obyczajowa i romanse, wśród gimnazjalistów – powieści sensacyjne i... erotyczne.

Badania czytelnictwa uczniów – oparte na ogół na ankietach – mają istotne wady. Po pierwsze, w omówieniu ich wyników nie oddziela się lektur obowiązkowych i nadobowiązkowych od innych tekstów. Po drugie, wypełniane kwestionariusze nie zawierają pytań sprawdzających, czy książka została przeczytana naprawdę. Po trzecie wreszcie, ten, kto deklaruje, że coś przestudiował, może – ze strachu lub ze wstydu – kłamać. Aż prosi się więc podjęcie tematu „czytelnictwo lektur obowiązkowych”, którego realizacja objęłaby nie tylko uczniowskie zapewnienia, lecz także zweryfikowanie ich prawdziwości i ustalenie stosunku między liczbą tekstów faktycznie poznanych, a ilością pozycji przewidzianą w programie nauczania. Dopiero z takich testów mogłaby wyłonić się prawda.

Aktualny obraz problemu jest pełen sprzeczności: bibliotekarze twierdzą, że uczniowie czytają; wynika to z ankiet i ze statystyk wypożyczeń. A poloniści załamują ręce: dzieci nie znają lektur! Nieliczni oglądają filmowe adaptacje lub przeglądają streszczenia. Większość nie czyni nawet tego. Dobrze, gdy z dwudziestu pięciu osób w klasie wymagany utwór znają dwie lub trzy. Pozostałych

nikt i nic nie zmusi do pracy. Nauczyciel analizuje lekturę, głośno czytając jej fragmenty w czasie lekcji. Inaczej nie zrealizowałby programu.

Jak zatem w istocie jest? Obawiam się, iż przeprowadzane inaczej niż dotąd badania przyniosłyby wiarygodniejsze wyniki i potwierdziły zasadność alarmu podnoszonego przez nauczycieli. Literatury pięknej młodzież nie chce; ta zaś jej część, która z kontaktu z książką jeszcze nie zrezygnowała, woli prozę Roberta Ludluma i Danielle Steel od wierszy i dramatów Juliusza Słowackiego.

Stopniowe, coraz wyraźniej się rysujące odchodzenie kolejnych generacji od literatury, ma swą przyczynę w rozwoju cywilizacji, w coraz silniejszym wpływie na nasze życie nowych, rozwijających się i skutecznie konkurujących z beletrystyką mediów informacyjnych. Dla naszych dziadków rywalami literatury były tylko fotografia i radio, dla rodziców i nas samych – film i telewizja; dla dzieci – komputer i internet. Ilość operujących dźwiękiem i obrazem środków przekazu stale w XX wieku rosła, a fikcja w wersji audiowizualnej oddziałuje na zmysły silniej niż słowo.

Tradycja czytania zanika. Nie tylko dlatego, że w takim a nie innym kierunku zmierza cywilizacja, a w ostatnich latach – odrabiając zaległości – my, Polacy, przeżyliśmy w dziedzinie informatyki autentyczną rewolucję. W dzisiejszej Polsce tradycja ta ginie również na skutek przemian ekonomicznych, które zmieniły hierarchię wartości. Nie kultura, a pieniądź i praca znalazły się na jej czele. Ustawiczna pogoń za zarobkiem sprawia, iż nie ma czasu na lekturę. Książka jest zbyt droga i nie każdego na nią stać, a sieć bibliotek publicznych wyraźnie się kurczy. Lęk o własny byt, brak perspektyw, bezradność wobec braku zatrudnienia, stają się przyczynami depresji i psychoz, których kontakt z literaturą nie leczy. Ogromne bezrobocie sprzyja szerzeniu się patologii społecznych, a w rodzinach patologicznych trudno zetknąć się z postawami zachęcającymi do czytania.

Czas, w których cały piśmienny naród zgłębiał poezję Mickiewicza, śleczął nad powieściami Orzeszkowej czy Żeromskiego, minęły bezpowrotnie. Literatura wysoka nie jest już literaturą ogółu inteligencji; krąg jej odbiorców zmalał tak, iż stała się elitarna. Masy zaś wyraźnie od niej

uciekają. I tylko szkoła powszechna, zawsze wierna tradycji, musi ją – bez większych sukcesów – popularyzować.

Dla mas, jeśli w ogóle chcą cokolwiek czytać, pozostaje literatura popularna, fikcyjny świat marzeń, złudzeń i snów, pozwalający choć na chwilę zapomnieć o troskach codzienności. Literatura ucieczki. Schematyczna wprawdzie, szablonowa, powielająca stereotypy, ale spełniająca funkcję kompensacyjną, bo zaspokajająca ludzkie tęsknoty.

W czasach Polski Ludowej ten rodzaj beletrystyki reprezentowany był początkowo przez utwory detektywistyczne, kryminalne, szpiegowskie i fantastycznonaukowe, potem – nieliczne sensacyjne i stanowiące już prawdziwy rarytas powieści *fantasy*. Dopiero w schyłkowym okresie istnienia PRL na rynek trafiły współczesne romanse, westerny, literatura erotyczna i inne.

Po 1989 roku, nowe, prywatne firmy wydawnicze, zaoferowały potencjalnym nabywcom wszystko, co w dziedzinie literatury popularnej było uprzednio zakazane, lub co – po politycznej i obyczajowej selekcji – udostępniano niegdyś w minimalnych ilościach. Czytelnicy otrzymali książki autorów, o których nigdy nie słyszeli; zetknęli się z gatunkowymi odmianami prozy, jakich wcześniej nie mieli okazji poznać. Przygmiotła ich lawina nieznanych nazwisk, tytułów i form.

Refleksja krytyczna, teoria i historia literatury popularnej, miały się w PRL jeszcze gorzej niż ona sama. W środowiskach akademickich na podejmowanie problemów „lekkiej” beletrystyki spoglądano z politowaniem. Stosunkowo najczęściej i bez rozdzierania szat nad marnotrawieniem czasu pisano o fantastyce naukowej, dla której lata 60. były w Polsce dekadą rozkwitu. Ale już próby przyglądania się ewolucji „kryminałów”, takie jak szkic Stanisława Barańczaka o powieści milicyjnej, kwitowano ironicznymi uwagami. W uniwersyteckich podręcznikach teorii literatury można było wprawdzie znaleźć nazwy i charakterystyki niektórych gatunków popularnych i ich odmian tematycznych, ale były to informacje niekompletne i mocno zdezaktualizowane, wiedza o klasyce, a nie o realiach i tendencjach rozwojowych współczesności. Nic tedy dziwnego, że ab-

solwent polonistyki opuszczał uczelnię z dość mglistym pojęciem na temat „czytań”.

Dzisiaj sytuacja niewiele się pod tym względem zmieniła, choć w świadomości konsumentów „lżejsze” beletrystyki funkcjonuje mnóstwo terminów – przejętych głównie z krytyki anglosaskiej – odnoszących się do nowych odmian gatunkowych, terminów, których na próżno szukalibyśmy w książkach o poetyce i w specjalistycznych leksykonach. *Słownik literatury popularnej* z 1997 r., praca zbiorowa pod red. Tadeusza Żabskiego, stara się co prawda wypełnić powstałą lukę i zasługuje – jako przedsięwzięcie pionierskie – na uznanie, ale i on nie zadowala odbiorcy, nie zawierając wielu istotnych informacji, np. hasła *technothriller*. A już to tylko pojęcie okazuje się workiem bez dna. Uchodzący za twórcę gatunku Michael Crichton w jednym ze swych ostatnich utworów (*Linii czasu*) zmieszał ze sobą konwencje: powieści przygodowej, sensacyjnej, klasycznej *science fiction* i opowieści o światach równoległych, historycznej oraz robinsonady. Tego samego terminu używa się jednak w charakterystykach niektórych powieści Toma Clancy’ego czy Stephena Coontsa, a są to utwory nieprzypominające w niczym dzieła twórcy *Jurassic Park*. Pojęcie zostało wchłonięte przez język, tylko – co oznacza?

Zarówno badania literatury popularnej jak i uwzględnienie jej problemów w dydaktyce akademickiej, zwłaszcza w przypadku bibliotekoznawstwa, filologii polskiej i niektórych filologii obcych o specjalności nauczycielskiej, stają się jednak powoli koniecznością. Opisywana tu beletrystyka trafiła bowiem, choć w ograniczonym stopniu, do programów szkolnych. Nie omija się już w nich fantastyki naukowej: w różnych latach uczniów obowiązywała znajomość nie tylko tekstów Stanisława Lema, którego pisarzem popularnym nazwać można jedynie ze względu na liczbę czytelników, ale i Konrada Fijałkowskiego, Macieja Kuczyńskiego, Jerzego Broszkiewicza, Raya Bradbury’ego, Aldousa Huxleya, braci Arkadiusza i Borysa Strugackich. W lekturach nadobowiązkowych pojawiły się też książki Johna Ronalda Reuela Tolkiena, Ursuli Le Guin i Andrzeja Sapkowskiego, reprezentujące nurt *fantasy*. Uczy się o Arthurze Conan Doyle’u i jego Sherlocku Holmesie.

Do spisów lektur trafiły: *Przeminęło z wiatrem* Margaret Mitchell, *Egipcjanin Sinuhe* Miki Waltairego i *Plasiek* Williama Whartona.

Polonista i nauczyciel języka obcego nie unikną już zatem lekcji o pisarzach popularnych i ich utworach. Do tego należy ich przygotować równie dobrze, jak do nauczania o Słowackim. Bibliotekarz musi natomiast – w przypadku prośby czytelnika o radę – wybrać z morza „czytań” książkę lekką, lecz oryginalną i sprawnie napisaną (bo i w tej sferze są pozycje lepsze i gorsze), a przy tym odpowiadającą gustowi odbiorcy. Bez wiedzy o tym, co w beletrystyce dla mas najdoskonalsze, ani nie spełni swej doradczej roli, ani nie będzie miał pewności, o co warto uzupełnić księgozbiór.

Współczesny nauczyciel – humanista potrzebuje wiedzy, która umożliwi mu nawiązanie kontaktu z tymi uczniami, którzy niczego, poza literaturą popularną, nie czytają. Nie może sobie pozwolić na wybaluszenie oczu, gdy usłyszy pytanie o prozę Johna Grishama czy Jackie Collins. Nie wolno mu okazać pogardy dla fantasty i romansów. Wzgardzenie tym, co poznawane dobrowolnie, zniechęci tylko do lektury. Natomiast dyskusja, w toku której ukazana zostanie schematyczność i eskapistyczny charakter prozy budzącej zainteresowanie i spontanicznie czytanej, może zachęcić do sięgnięcia po książkę znacznie wartościowszą i ambitniejszą. O „czytałach” trzeba tedy coś wiedzieć.

Literatura popularna nie będzie zapewne nigdy głównym nurtem badań filologów. Nie stanie się też najważniejszym przedmiotem akademickiego nauczania. Jej istnienie trzeba jednak dostrzec i uwzględnić, by przyszłych nauczycieli dobrze przygotować do zawodu. Problemy „lekkiej” beletrystyki, jej poetyka i historia, mogą stanowić temat wykładów monograficznych, przedmiotów do wyboru a nawet seminariów dyplomowych.

Bo nadszedł czas, w którym współczesny Bładaczka na kolanach błaga o przeczytanie *Kordiana*, a zbrojny w *Kodeks Ucznia*, rozparty na krzesle Gałkiewicz, piękną, uczniowską gwarą replikuje: „Stary, nie ściemniaj. Słowacki to zgred”. I dobrze jest, gdy dodaje: „Wolę Ludluma”.

Piotr Krywak

Maria Tomaszewska

Muzyka w nauczaniu zintegrowanym

Dzieci trzeba „otaczać” muzyką. Dzięki śpiewaniu nie tylko rozwijają narząd głosu i ćwiczą pamięć, ale prezentując przed całą klasą swoje wokalne możliwości, uczą się pokonywać lęk przed opinią grupy rówieśniczej. Ćwiczą także panowanie nad emocjami

Od czasu wprowadzenia nauczania zintegrowanego z przykrością obserwuję coraz mniejszy udział zajęć muzycznych w edukacji dzieci. Wychowawcy obarczeni odpowiedzialnością nauczania swych podopiecznych pisania i czytania, koncentrują się na doskonaleniu tych umiejętności. Przed reformą oświaty w 1999 roku w klasach młodszych obowiązywał przedmiot „muzyka”, co obligowało pedagogów do poświęcenia śpiewaniu i zabawom muzycznym chociaż jednej, a wcześniej dwóch godzin lekcyjnych w tygodniu. Ambitniejsi pedagodzy wprowadzali na lekcjach granie na dzwoneczkach chromatycznych lub fletach prostych, słuchali z dziećmi muzyki poważnej. Uczni w wieku od 7 do 10 lat dysponuje pojemną pamięcią i łatwością przyswajania. Wyraża chęć śpiewania i muzykowania, która z wiekiem zanika, zwłaszcza gdy pojawiają się psychologiczne blokady, wstyd i młodzieżowe preferencje, utrudniające pracę na materiale innym niż aktualnie modny.

Kiedyś zapisany w dzienniku przedmiot „muzyka” dawał szansę, że przez cały rok szkolny dzieci uczą się 30–35 piosenek, wprowadzanych po jednej na tydzień. Obecnie w nauczaniu zintegrowanym regułą stało się marginalizowanie muzyki. Zwolennicy reformy dowodzą, że teoretycznie można wprowadzać piosenki nawet w codziennym materiale edukacyjnym, „przemycając” je przy każdej okazji, co stwarza hipotetyczną możliwość nauczania dzieci aż 200 króciutkich piosenek podczas całego roku szkolnego. W praktyce uczniowie klas początkowych poznają na lekcjach jedną piosenkę miesięcznie lub nawet jedną na dwa, trzy miesiące. Pytane przeze mnie dzieci komentują ten fakt: „My przecież nie mamy czasu śpiewać na lekcjach! Musimy wciąż pisać i pisać”.

Przed trzema laty próbowałam zaprotestować przeciwko marginalizowaniu nauki muzyki w szkole. Wystąpiłam w „Szansie na sukces”, gdzie zaśpiewałam *Coś optymistycznego* Kasi Kowalskiej. Zgłosiłam się do programu, by wykorzystać siłę telewizji dla zademonstrowania mojego stosunku do reformy oświaty. W czasie rozmowy z Wojciechem Mannem na wizji starałam się uświadomić widzom, że ich dzieci mają niewielką szansę na muzyczną edukację w szkołach. Na wiosnę tego roku zostałam zaproszona do udziału w koncercie jubileuszowym na dziesięciolecie programu, gdzie wraz z Justyną Steczkowską śpiewałam *Oko za oko*.

Oprócz manifestów wygłaszanych w telewizji postanowiłam zrobić coś na rzecz muzyki w bardziej konkretny sposób — zreagowałam śpiewnik dla klas 0–III, który podsuwa nowe pomysły na prowadzenie zajęć umuzykalniających. W książce *Dzieciaki — śpiewaki* znajduje się 120 piosenek, 29 przykładów inscenizacji do tekstów piosenek, 25 opisów zabaw ruchowych, a także 47 propozycji zajęć plastycznych. Śpiewnik uzupełniają cztery kompaktki z nagraniami utworów.

Nauczyciele muszą podporządkować się regułom programowym, a te moim zdaniem dyskryminują muzykę. Kiedyś jednak, mam nadzieję, sytuacja się zmieni. Zależy to także od pedagogów, od ich świadomości i chęci zmian. Jeśli takiej woli nie będzie, to muzyka na długo pozostanie ofiarą ostatniej reformy i wyrośnie pokolenie, które nie będzie śpiewać.

Maria Tomaszewska jest współautorką wydanych w 1993 r. *Piosenek na literki*, autorką popularnych w latach dziewięćdziesiątych podręczników do nauki muzyki (*Pierwszaki — śpiewaki. Muzyka dla kl. II i III*), a także napisanego dla zreformowanej szkoły programu do przedmiotu sztuka i podręczników do muzyki dla klas IV–VI.

Ocalić czytanie

*Nie ma bodaj drogi, na której łatwiej
dojść do mądrości, jak przez czytanie*
Andrzej Frycz Modrzewski

W świetle najnowszych badań – poziom czytania Polaków określa się jako bardzo niski. Nie trzeba być baczny obserwatozem, by zauważyć, że uczniowie niechętnie sięgają po tekst literacki. Zatem, kiedy tekst pisany może stanowić interesującą ofertę dla młodego człowieka? Odpowiedź jest tylko jedna – wówczas, gdy uczeń będzie czytał. Przede wszystkim musi zrozumieć, że „posiadanie wszystkich tych umiejętności: mówienia, słuchania, czytania i pisanie, jest pierwszym warunkiem powodzenia w życiu człowieka” – podpowiada Maria Nagajowa¹. Niejeden „zjadacz chleba” uśmiechnie się i powie, że czytania uczono go w klasach I-III szkoły podstawowej. Tymczasem „zdobycie (...) pełnej sprawności czytania, tj. właściwego tempa i rozumienia dosłownego, interpretacyjnego i krytycznego, jest procesem bardzo długim, trwającym do końca nauki szkolnej i wymagającym wielu żmudnych ćwiczeń ucznia i starań nauczyciela”².

Istnieje potrzeba ciągłego uświadamiania, na czym polega czytanie. W rozumieniu autorów *Słownika współczesnego języka polskiego* „czytać” znaczy tyle, co „śledząc wzrokiem napisane lub wydrukowane litery, rozpoznawać je, łączyć w wyrazy i nadawać im (w umyśle lub na głos) odpowiednie brzmienie językowe; także: zapoznawać się z czymś w taki sposób, poznawać coś w całości (...)”. Definicja słownikowa koresponduje z ustaleniami Mieczysława Kreutza³. Według niego rozumiemy tylko to, co umiemy sobie przedstawić jako przestrzenny obraz. Powiedzmy więc wyraźnie – istota czytania polega na rozumieniu tego, co się czyta.

Umiejętność czytania zależna jest od osobistych predyspozycji czytającego, ale i pierwszych kontaktów z książką. Zastanówmy się, co zrobić, żeby mo-

menty zetknięcia dziecka z tekstem pisany zaowocowały rozbudzeniem jego potrzeb czytelniczych. Trzeba wiedzieć, że ów pożądaný efekt poprzedzają poszczególne progi procesu inicjacji czytelniczej. Joanna Papużińska wskazuje etapy wprowadzania książki w obręb doświadczeń osobistych dziecka⁴. Kontakt młodego człowieka ze słowem pisany różnicuje się w zależności od wieku odbiorcy. Małe dziecko „manipuluje” książką – gniecie ją, drze kartki, stuka nią o inne przedmioty. Dopiero potem spostrzega znaki graficzne, pikturalne. Nawet jeśli głośno czyta lub recytuje, nie można mówić jeszcze o występowaniu potrzeb czytelniczych, a raczej o zaspokajaniu potrzeby więzi u pośredniku. Najważniejsze jest wytworzenie się u odbiorcy takich potrzeb czy motywów, które skłaniają go do samodzielnej penetracji literatury⁵.

Warto również przyrzeć się bliżej „drogom” lub „strefom inicjacji literackiej”. Przez te pojęcia rozumie Joanna Papużińska „poszczególne układy kultury, za pośrednictwem których dziecko wchodzi w kontakt z literaturą”. Zalicza do nich: rodzinną strefę inicjacji literackiej, instytucje wychowawcze (przedszkole, szkołę), strefę społeczności rówieśniczej, strefę instytucji kultury z uwzględnieniem środków masowego przekazu⁶. Świadomość istnienia poszczególnych stref: rodziny, szkoły, kolegów, teatru, prasy, radia, filmu, telewizji, internetu, rzuca światło na „narzędzia”, którymi powinien posługiwać się nauczyciel w toku swojej pracy. Nie bez znaczenia będą spotkania z rodzicami, uświadamiające wagę wspólnego czytania – fragmentów *Biblii*, znanych powieści, lektur szkolnych, ciekawych artykułów z czasopism. Nie będzie to wielkie odkrycie, jeśli powiem, że nic bardziej nie sprzyja aurze czytelniczej niż cichy kąt, ciepły piec, tkliwe spojrzenie bliskich osób...

„Bunt młodych ludzi przeciwko czytaniu jest także buntem przeciw wartościom, które z tym czytaniem się wiążą” — dobitnie podkreśla Bożena Chwałowska⁷. Współcześni pedagodzy w porozumieniu z rodzicami powinni chronić młodzież. Istotne wobec tego jest uświadomienie, na czym polega odbiór masowych środków komunikowania. Uruchamiane obrazy i dźwięki dają iluzję autentyczności, przez co zatracą się granice między rzeczywistością a fikcją, między tym, co wartościowe, a tym, co puste. Przeciętne odbiorcę bombarduje się makabrycznymi i sensacyjnymi scenami, o których za chwilę zapomina, bo serwuje się mu kolejną dawkę. Szum informacyjny oraz zlepek treści i obrazów, powodują zagubienie. Oto są plony, a raczej plewy kultury masowej⁸. „Celem interpretacji kino- twórczej, a więc i kultury masowej jest to, żebyś nigdy nie wiedział, co przeżyłeś” — Maria Janion cytuję Milana Kunderę⁹. Niewątpliwie telewizja, film, komiks, plakat mają szczególną moc oddziaływania, gdyż atakują obrazem. Jednak poznanie świata za pomocą mediów — to łatwizna. Przesuwające się obrazy i dźwięki są efektem czyjejś pracy. Ktoś narzuca swoje spostrzeganie świata. Odbiór zostaje zakłócony przez „filtr czy- jejs indywidualności”. Czy to możliwe, aby młody, zwykle zbuntowany człowiek pozwalał sobie narzucić czyjąś interpretację i uznawał ją za jedyną? Pokażmy mu, że daje sobą manipulować! Trzeba przed nim odsłonić mechanizmy manipulacji, co pozwoli mu na odróżnienie propozycji wartościowych od nijakich. Wartościowe jest to, co ubogaca, rozwija, skłania odbiorcę do myślenia. Przeciwnieństwem zaś są oferty narzuca- jące czyjs sposób widzenia, otepiające, nieliczące się z dobrem odbiorcy np. reklama, propaganda.

Warto zaproponować uczniowi cykl lekcji dotyczących filmu i technik audiowizualnych, pokazać me- chanizmy powstawania dzieła filmowego, jego twór- ców, rozmaite gatunki. Ciekawa okazać się może zaba- wa w reżyserowanie, idąca w kierunku pokazania inte- gracji obrazu, słowa, muzyki, uwzględniająca środki wyrazu filmowego — kadr, techniczne środki wyrazu (plan ogólny, pełny, półzbliżenie, zbliżenie, duże zbli- żenie), punkty widzenia kamery, montaż. Niebagatel- ną rolę będą odgrywały dźwięk, scenografia i oświe- tlenie oraz odpowiednio dobrana obsada aktorska.

Odpowiedzialność spocznie na głównych twórcach fil- mu — „reżyserze”, „scenarzyście”, „operatorze”. Zachę- cam do stworzenia własnego miniplanu filmowego. Pomocne będzie też zwiedzanie profesjonalnego stu- dia nagrań, przypatrywanie się powstawaniu reklamy. Warto zadbać o stworzenie i uzupełnianie klasowej wi- deoteki. Kontakt uczniów z filmem powinien odsłonić charakter dzieła medialnego — „obraz nie przemawia, obraz pokazuje”¹⁰. Umiejętność wyboru i wartości- owania komunikatów pozwoli gimnazjaliście ocenić i wybrać to, co jest dziełem, a nie kiczem, rozwinie tak- że umiejętność krytycznego myślenia. Takie działanie przygotuje grunt do dyskusji nad właściwą postawą współczesnego odbiorcy wobec mediów. Podczas dys- kusji warto wykorzystać opinię Marii Janion, według której nie wystarczy pozostać takim, jakim się jest, się- gać po to, co przeciętne i banalne, dopominać się tego, co lekkie, łatwe i przyjemne, „żyć sobie w pozorach i odurzeniu telewizją”¹¹. Dla współczesnego nauczycie- la „ekranowy czytelnik” powinien być wyzwaniem¹². Musi zrozumieć, że obecnie edukację tradycyjną zastę- puje kształcenie równoległe¹³. Prasa, radio, telewizja oraz rówieśnicy stają się dla młodego człowieka atrak- cyjnymi monopolistami edukacji.

Nietatwo dziś przekonać ucznia do korzystania z boskiego daru czytania.

Katarzyna Pławecka

¹ M. Nagajowa, *Jak uczyć języka polskiego w klasach 4-6? Poradnik metodyczny*, Warszawa 1995, s. 128.

² Tamże, s. 129.

³ M. Kreutz, *Rozumienie tekstów. Badania psychologiczne*, Warszawa 1968.

⁴ J. Papużńska, *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa 1981.

⁵ Tamże, s. 13.

⁶ Tamże, s. 31-32.

⁷ *By czytanie pozostało wartością. Dyskusja redakcyjna*. „Nowa Po- lszczyzna” 1997, nr 5, s. 5.

⁸ Kultura masowa, odnosi się do zjawisk współczesnego przekazywania wielkim masom odbiorców identycznych lub analogicznych treści płyną- cych z nielicznych źródeł oraz do jednolitych form zabawowej, rozryw- kowej działalności wielkich mas ludzkich”. (A. Kłoskowska, *Kultura ma- sowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 1980, s. 90.)

⁹ M. Janion, *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?* Warszawa 1996, s. 36.

¹⁰ A. Marzec, S. Rzęsikowski, *Edukacja teatralna, filmowa i radiowa na lekcjach języka polskiego w kl. IV-VIII*, Kielce 1994, s. 91.

¹¹ M. Janion, op. cit., s. 97.

¹² A. Książek-Szczebanikowa, *Ekranowy czytelnik — użycie dla polo- nisty*, Szczecin 1996.

¹³ L. Porcher, *Kształcenie równoległe*, Warszawa 1978.

„Za zasłoną dymną”

Papierosy są jedynym legalnie sprzedawanym na świecie produktem o udowodnionym działaniu rakotwórczym. Dziesięć milionów Polaków to ludzie uzależnieni. U co drugiego mężczyzny w wieku między 30 a 50 rokiem życia, nałóg kończy się śmiercią. W przekonaniu naukowców biorących udział w międzynarodowej konferencji zorganizowanej w 1998 r. w warszawskim Centrum Onkologii, choroby cywilizacyjne wywołane m.in. paleniem tytoniu, przyczyniają się do śmierci około pół miliona mieszkańców Europy Środkowej i Wschodniej. Każdego dnia około 10 tysięcy dzieci i młodzieży w tym rejonie świata popada w uzależnienie. Tylko w Polsce codziennie zaczyna palić około 500 nieletnich chłopców i dziewcząt, a rocznie liczba ta dochodzi do 180 tysięcy

Wszystko zaczęło się w 1492 roku, kiedy Krzysztof Kolumb wylądował ze swymi marynarzami na „nieznanym lądzie”. Został zaproszony do domu Indian Arawaków i poczęstowany suszonymi liśćmi tytoniu, zawiniętymi w większe liście palmowe. Na początku XIX wieku wyodrębniono związek chemiczny – nicotiaminę – oleistą substancję, zwaną dziś nikotyną, która jest głównym, aktywnym składnikiem tytoniu. W 1942 roku badacze zauważyli, że palenie suszonych liści tytoniu jest równoznaczne z zażywaniem nikotyny i – podobnie jak palenie opium – powoduje wchłanianie morfiny.

Zażywanie tytoniu, choć dość powszechne w ubiegłym stuleciu, prawdziwy rozkwit zaczęło przechodzić dopiero na przełomie wieku XIX i XX. Wymyślona w 1881 roku maszyna do zwijania papierosów, a następnie zapalki, w znacznej mierze spopularyzowały palenie. Rozpoczęła się wielka prosperita przemysłu tytoniowego, trwająca do dziś. W latach powojennych palenie stało się normą społeczną dla mężczyzn, a potem dla kobiet. W połowie lat 70-tych prawie 90% mężczyzn paliło „kiedyś w swoim życiu papierosy”. Obecnie pali codziennie 40% mężczyzn i 20% kobiet. W rezultacie, lata 80-te przyniosły gwałtowne pogorszenie stanu zdrowia u mężczyzn, który był gorszy, niż bezpośrednio po wojnie.

Palenie stało się jednym z wielu nałogów, które zawaładnęły społeczeństwem, przynależąc do kultury, jak wiele innych elementów: język, tradycje, wiara... Środki masowego przekazu, przedstawiając i kreując sylwetki znanych osób osnutych mgłą tytoniowego dymu, dają przyzwolenie na obecność nałogu w naszej kulturze. Produkty reklamy masowej: filmy, programy telewizyjne, barwne ikony na ulicach wielkich aglomeracji i małych wsi pochwalają nałóg, odwołując się do określonego stylu życia, często podziwianego przez zwykłego odbiorcę. Czynią to w sposób przemyślany i celowy, zyskując sponsora w postaci wielkich firm tytoniowych. Wspomnieć jednak należy, że coraz częściej spotykamy alternatywne tendencje, proponujące modę na niepalenie. Kreują nowy, zdrowy styl życia i oby tak dalej...

Większość dorosłych palaczy rozpoczyna regularne palenie w drugiej dekadzie życia. W ostatnich latach podejmuje się w wielu krajach różnorodne działania legislacyjne, ekonomiczne (wzrost cen papierosów) i edukacyjne w celu przeciwdziałania temu zjawisku. Przy tendencji do zmniejszania się w ostatnim dziesięcioleciu częstotliwości palenia wśród dorosłych, wzrasta odsetek palaczy wśród młodzieży, przede wszystkim dziewcząt.

Skuteczność działań antynikotynowych nie jest zadowalająca. Stwierdzono, że nastolatki są mniej

podatne na ogólne kampanie, adresowane do całego społeczeństwa oraz zakazy dotyczące palenia w miejscach publicznych, w tym także w szkole.

Jak wskazują dane, na działania marketingowe w USA wydano około 5 mld dolarów w 1992 roku (ostatni, z którego dane są dostępne). Szefowie firm tytoniowych twierdzą, że nowatorskie strategie masowego marketingu mają na celu wyłącznie nakłanianie nałogowych palaczy do wyboru „lepszego” marku. Rzecznicy ochrony zdrowia uważają jednak, że reklamy papierosów sprzyjają tworzeniu nowego popytu i są skierowane wprost do młodzieży.

Masowe kampanie rozpoczęły się już z końcem XIX wieku. Wykorzystywano wielkie afisze, wprowadzano dystrybucję kuponów, które można było zamieniać na darmowe papierosy, a niektórzy producenci wkładali do paczek obrazki kobiet w stylu soft porno. Taktika ta spotykała się ze szczególnymi protestami środowisk oświatowych. Ale rezultat był ewidentny — już na przełomie XIX i XX wieku konsumpcja tytoniu wzrosła sześciokrotnie. Zaznaczyć należy, że powyższe statystyki odnoszą się tylko do mężczyzn. Dopiero z końcem lat dwudziestych obyczaje społeczne zmieniły się na tyle, że reklamy papierosów skierowano do kobiet. Siła oddziaływania reklamy stawała się przez lata coraz większa. Analiza wyników badań częstotliwości palenia przez nastoletnich chłopców w USA, po nasilonych kampaniach reklamowych, prowadzonych przez rozliczne firmy, potwierdza tę tezę. Wprowadzenie na rynek w 1912 r. nowej marki papierosów camel spowodowało, że „inicjacja papierosowa” u mężczyzn przed 18 rokiem życia podskoczyła o 2/3 w porównaniu z okresem przed kampanią. Slogan z reklamy firmy Lucky Strike — „sięgaj po «Lucky’ego» zamiast po coś słodkiego” spowodował, że trzykrotnie wzrosła także liczba palących nastolatków.

Poza reklamą istniały również inne czynniki, które pomogły nawykowi palenia zakorzenić się w społeczeństwie, na przykład darmowe papierosy w czasie wojny, przydziały w trakcie odbywania zasadniczej służby wojskowej.

Tytoń wyniszcza społeczeństwo ekonomicznie. Całkowity koszt opieki zdrowotnej związanej z cho-

robami spowodowanymi paleniem, obciążył społeczeństwo kwotą 50 mld dolarów. Do XIX wieku lekarze nie podejrzewali, że roślina ta może być szkodliwa dla zdrowia. Benjamin Rush, słynny lekarz praktykujący w Ameryce kolonialnej, już w 1798 r. potępiał w swoich pismach tytoń. W drugiej połowie XIX wieku wielu lekarzy wyrażało swoje obawy, wskazując na związek między paleniem a chorobą wieńcową, dostrzegając nawet zależność między biernym paleniem (wdychaniem dymu) a chorobami serca. We wczesnych latach 60-tych badania medyczne, masowe kampanie informacyjne i opracowania rządowe (początkowo w USA, potem w Europie) zwracały uwagę na zagrożenie związane z dymem tytoniowym.

Początkowo rezultat był widoczny, np. w Stanach Zjednoczonych liczba palaczy spadła z 41 do 25%. Jednak mimo poważnych dowodów naukowych i nieustannych nawoływań ze strony środowisk medycznych, tendencje spadkowe zatrzymały się i liczba dorosłych palaczy nie zmienia się od 1990 r., a procent palącej młodzieży niewiele zmniejszył się od tego czasu. Dym tytoniowy zawiera ponad 4700 związków chemicznych, z których 43 to substancje rakotwórcze.

Nikotyna jest tylko jednym z niebezpiecznych składników, powodujących obkurczanie naczyń krwionośnych i wpływających na zaburzenie rytmu i akcji serca. Inne składniki dymu to: benzopiren — wchodzący również w skład spalin samochodowych, powodujący mutacje genowe, obserwowane u chorych na raka płuc, cyjanowodór używany przez hitlerowców w komorach gazowych i arsen — popularna trucizna na szczury. Formaldehyd zaś jest środkiem używanym w laboratoriach do konserwacji preparatów biologicznych, a tlenek węgla i fenol upośledzają szczególnie układ oddechowy, niszczą nablonek w drogach oddechowych, utrudniając rozprowadzanie tlenu po organizmie.

Palenie tytoniu stało się przyczyną ponad 85% przypadków raka płuc, może również powodować nowotwory złośliwe jamy ustnej, gardła, krtani, przełyku, żołądka, trzustki, szyjki macicy, jelita grubego, nerek. Zwiększa także ryzyko chorób układu

krażenia — udaru, ataku serca, choroby naczyń obwodowych, tętniaka aorty i miażdżycy.

Bierne palenie stanowi również zagrożenie dla zdrowia. Ten rodzaj dymu zawiera więcej cząsteczek o mniejszej średnicy i dlatego może łatwiej przeniknąć w głąb płuc. Stwierdzono, że u osoby niepalącej, lecz mieszkającej z palaczem, o 30% zwiększa się ryzyko zgonu na chorobę niedokrwienną lub zawał serca. Rośnie u nich ryzyko zachorowań na raka płuc. Ostatnie badania wskazują, że 17% przypadków tej choroby wśród niepalących można przypisać temu, że w dzieciństwie i młodości wdychali duże ilości dymu.

Szczególną uwagę zwraca się na palenie kobiet, które znacznie upośledza procesy reprodukcji, zmniejszając płodność. Powoduje też niższą wagę urodzeniową noworodków, uszkadzając łożysko, upośledzając procesy metaboliczne w organizmie matki i dziecka. Palenie matki wymieniane jest jako jeden z czynników mających wpływ na zaburzenia w rozwoju psychologicznym dziecka.

Z powodu palenia cierpią również ludzie starsi. Wskaźnik zgonów u palących powyżej 65 roku życia jest dwa razy wyższy, niż u osób, które nigdy nie paliły. Palenie powoduje u nich ponadto zącmę, kłopoty w zrastaniu się złamań, nadciśnienie, skłonności do choroby wrzodowej.

U schyłku lat 90., w ramach badań międzynarodowych Health Behaviour in School — Aged Children, prowadzono prace zmierzające do ustalenia liczby palącej młodzieży szkolnej. Objęły one kończącą się dekadę, a jeśli chodzi o zakres — Polskę i inne kraje. Zmierzano do poznania przyczyn uzależniania od tytoniu w okresie dojrzewania, a także poglądów młodzieży i różnych autorytetów na temat palenia. Analizowano również działania hamujące szerzenie się nałogu w szkołach ponadpodstawowych oraz opinie nauczycieli i uczniów o ich skuteczności.

Prawie co drugi chłopiec i co czwarta dziewczyna w Polsce podejmują próby palenia w 13 roku życia i wcześniej. W wieku 13–16 lat próby te ma za sobą 70% młodzieży. Systematycznie zwiększał się odsetek palących dziewcząt. Generalnie, palenie przez młodzież w Europie Wschodniej i Centralnej jest zja-

wiskiem rzadszym niż w Europie Zachodniej. Wynika to ze stosunkowo dużej świadomości zagrożenia związanego z paleniem tytoniu. Natomiast liczba palących dorosłych jest w naszym kraju zdecydowanie wyższa niż w innych państwach — odsetek palących rodziców jest największy w porównaniu z siedmioma krajami, w których prowadzono badania.

Stwierdzono, że największe ryzyko sięgnięcia po papierosa występuje, gdy młodzież pije alkohol (upija się), spędza wieczory poza domem, ma złe wyniki w nauce, używa innych substancji psychoaktywnych (często pije kawę). Przekonanie, że szkoła jest nudna, a oczekiwania rodziców i nauczycieli za wysokie, także stwarza możliwość popadnięcia w nałóg. Dotyczy to uczniów, którzy wcześniej rozpoczęli współżycie płciowe lub są niezadowoleni ze swego obecnego życia.

Badania opinii młodzieży oraz ich bliskich na temat palenia wykazały, że połowa młodzieży nie planuje palenia tytoniu w najbliższej przyszłości, negatywnie odnosi się do ewentualnego palenia, a co 10 respondent nie kojarzy tego nałogu z dorosłością. Około 85% traktuje swój nałóg jako powód do żałowania dla rodziców, a ponad 93% twierdzi, że palenie powoduje żółknięcie zębów i chciałoby tego uniknąć. Natomiast przekonanie o wpływie palenia na obniżenie poziomu zdenerwowania, zachowanie szczuplej sylwetki i pewności siebie jest zróżnicowane — ponad 1/3 młodzieży nie ma na ten temat zdania.

Badania polityki szkół w zakresie przeciwdziałania paleniu pozwalają ocenić, jak realizowane są tutaj przepisy o zakazie palenia. W połowie szkół brak jest formalnych przepisów o zakazie palenia, a zasady postępowania w przypadku nieprzestrzegania zakazu są bardzo zróżnicowane. Wśród nauczycieli funkcjonuje przekonanie, że przez same kontrole niewiele można osiągnąć. Równocześnie połowa z nich postrzega się jako wzorzec dla uczniów, chociaż sami palą i to poza wydzielonymi pomieszczeniami (zwłaszcza w pokoju nauczycielskim). Nauczyciele akceptują zakaz palenia w szkole obowiązujący uczniów, a nie ich samych. Istnieje wiele rozbieżności między opiniami uczniów i nauczycieli, np. uczniowie twierdzą, że najczęściej pali się w toale-

tach i szatni, a nauczyciele, że na boisku szkolnym i terenie poza szkołą.

Warto zdać sobie sprawę z sytuacji w Polsce, w której liczbę regularnych palaczy ocenia się na 10 milionów. Co więcej – według szacunku Światowej Organizacji Zdrowia – konsumpcja tytoniu w naszym kraju od 20 lat należy do najwyższych w świecie. Obecnie, z ogromną liczbą palaczy i wysoką intensywnością palenia, należymy do krajów europejskich, w których zagrożenie zdrowotnymi i społeczno-ekonomicznymi skutkami tego nałogu jest największe.

Z paleniem łączy się też problem wolności człowieka. Dość powszechnie sądzi się, że wolny jest ten, kogo nikt nie ogranicza w działaniu, mówieniu i kto w każdej chwili robi to, co uważa za słuszne. Tymcza-

sem, oprócz zniewolenia zewnętrznego, istnieje też wewnętrzne. Polega ono na tym, że człowiek w swym postępowaniu ograniczony jest przez rozmaite przyzwyczajenia, egoistyczne skłonności, kaprysy, a przede wszystkim nałogi. Świadomą i wolną decyzję podejmuje ten, kto sięga po pierwszego w życiu papierosa, natomiast po kilku latach palenia decyzjami człowieka w znacznym stopniu kieruje nałóg. Takie decyzje miał zapewne na myśli święty Paweł, pisząc: „Ciało do czego innego dąży niż duch, a duch do czego innego niż ciało i stąd nie ma między nimi zgody, tak – że nie czynicie tego co chcecie”.

Silne przyzwyczajenia mogą zmniejszyć winę człowieka, gdyż ograniczają dobrowolność czynu, ale nie usprawiedliwiają go do końca.

Ewa Malczak



Więcej niż..., czyli nowe stopniowanie rzeczownika w reklamie i... w języku?

Przyzwyczajiliśmy się do tego, że fraza *więcej niż...* wymaga z lewej oraz z prawej strony uzupełnień, które tu umownie możemy zapisać jako X i Y, np.: X ma więcej (czegoś) niż Y i oznacza „zwiększoną względem czegoś liczbę, ilość, miarę” (*Słownik języka polskiego* pod red. Witolda Doroszewskiego, t. 3, s. 714). Jest to więc w języku polskim konstrukcja porównawcza, składająca się zawsze z dwóch członów i wskazująca na to, że ktoś ma czegoś więcej niż inni lub ogólnie – czegoś jest więcej niż czegoś innego.

Np. *Dostać o jeden cukierek więcej niż inne dzieci.*

Był więcej niż średniego wzrostu.

To uczucie to więcej niż przyjaźń.

Niewiele więcej umiesz niż on.

Ostatnio jednak, zwłaszcza w tekstach reklam, zaczęły się pojawiać formuły językowe, najczęściej o charakterze sloganów, bez uzupełnienia lewostronnego, co więcej nawet jeśli by formuły te wskazywały na zwiększoną liczbę, miarę czegoś, to na ogół brakuje im informacji względem czego to zwiększenie następuje. *Więcej niż...* wskazuje bowiem samozwrotnie na ten sam przedmiot, który jest punktem wyjścia opisu potencjału jakościowego. Formuła w tym ujęciu ma postać: X ma więcej (czegoś) niż X lub X to więcej niż X.

Mamy więc stany, procesy, rzeczy i czynności, a nawet osoby, które są czymś więcej niż tymi samymi stanami, procesami, rzeczami i czynnościami, a nawet osobami.

Oto kilka przykładów z nowym *więcej niż*: *więcej niż praktyka...*, *więcej niż taniec*, *iBOT 3000* – *więcej niż wózek inwalidzki*, *city-map.pl* – *więcej niż plan miasta*, *więcej niż opowiadanie*, *więcej niż ruchome obrazy*, *więcej niż zysk* czyli *odpowiedzialny biznes*, *więcej niż honor*, *więcej niż Poznań...*, *dżinsy* – *dużo więcej niż spodnie*, *więcej niż spostrzegasz*, *więcej niż aparat*, *więcej niż ewolucja*, *aspiryna* *więcej niż lek*, *więcej niż słowa*, *więcej niż poezja*, *więcej niż rzeczy*, *więcej niż limuzyna* – *Lexus RX 300*, *więcej niż komputer*, *więcej niż przeglądarka*.

A więc *taniec to więcej niż taniec*, *plan miasta to więcej niż plan miasta*, *telewizor – więcej niż telewizor*, *zysk – więcej niż zysk*, a *spodnie – więcej niż spodnie*, a nawet *człowiek to więcej niż człowiek*. Nie bardzo jednak wiadomo, co jest tym więcej, ale przecież o to przede wszystkim nie tylko w reklamie chodzi, by zafrapować, zainteresować odbiorcę czymkolwiek, czymś niedookreślonym, ale z pewnością czymś, czego jest więcej niż... czegokolwiek innego. W odróżnieniu bowiem od typowego dla języka polskiego zwrotu porównawczego *więcej niż* to nowe *więcej niż* w hasłach reklamowych odwołuje się do naszego wyobrażenia o idealnych przedmiotach, osobach i czynnościach, a więc o tym, co w życiu codziennym nie istnieje naprawdę, a co należy do podstawowych mechanizmów chwytu reklamowego.

Przysłówek *więcej* wraz z przymikiem porównawczym *niż* staje się we współczesnym języku pol-

skim samodzielnym wyznacznikiem stopnia nasilenia cech i właściwości, których nosicielami był zwykle w tych kontekstach samodzielnie przymiotnik lub inny wykładnik jakości, dodany jako określenie do rzeczownika, a w wypadku samego rzeczownika rzadziej – przedrostek typu *super-*, np. *supermen*, *superrecenzent*, *supertechnika*, *supermocarstwo...*, lub *nad-*, np. *nadczłowiek*, *nadruchliwość*, *nadwrażliwość* itd. Zresztą środków tego typu wskazujących na to, iż rzecz jest czymś więcej niż tylko rzeczą, osobą – niż tylko osobą, pojęciem – niż tylko pojęciem bez precyzyjnego wskazania miary i stopnia tej większości w języku polskim brakuje. Można to zrobić w sposób opisowy, jednak powstanie wtedy pro-

dukt, który na slogan zwłaszcza reklamowy się nie nadaje.

Moda na ten typ budowy hasła reklamowego, co później stało się manierą nie tylko w reklamie, przyszła być może z języka angielskiego i z dosłownego tłumaczenia zwrotu: *more than* pojawiającego się samodzielnie właśnie w reklamie (*more than things* – więcej niż rzeczy), a nawet w tytule książki – *Więcej niż człowiek* (*More than human*) Theodore Sturgeona, czy też honor *More than Honor*. My także nie jesteśmy gorsi, ponieważ tytuł najnowszej książki Jerzego Kawalerowicza brzmi właśnie: *Więcej niż kino*.

Maciej Kawka

Kazimierza Karolczaka

podróże nie tylko naukowe...

Moja Ameryka... (2)

Georgia zajmuje powierzchnię 152 km² (prawie połowa Polski), a zamieszkuje ją około 7 mln ludzi (czwarta część to Afroamerykanie), z czego ponad połowa w samej Atlantcie! Warunki klimatyczne zbliżone do północnej Afryki: wysokie temperatury, duża wilgotność powietrza, ogromna ilość insektów, nie zachęcały w przeszłości do osiedlania się na południu USA

Jeszcze przed 40 laty Georgia i Floryda należały do słabo zaludnionych i uważane były za nieprzyjazne człowiekowi w codziennym życiu. Do przyjazdów nie zachęcała nawet słabo wówczas rozwinięta tam baza hotelowa. Farmerzy „dorabiali sobie” przydrożną sprzedaż pamiątek dla turystów. Oferowali głównie egzotyczne dla reszty kraju zwierzęta i rośliny. Przybyszowi z Nowego Jorku wydawało się, że utrwali swe wakacyjne wspomnienia przywożąc np. małego krokodyla. Szybko rosnąca i niebezpieczna zabawka stawała się jednak wkrótce kłopotliwa i ładowała... w miejskich kanałach!

Atrakcyjność Georgii wzrastała wraz z upowszechnianiem się klimatyzacji. Dziś jest ona wszędzie i wydaje się tak niezbędna dla człowieka, jak woda. Zastanawiam się, kiedy i jak Amerykanie

„sklimatyzują” ulice? Już dziś nie spaceruje się tam latem w parkach, ale w wielkich centrach handlowych, gdzie są kilometry klimatyzowanych korytarzy! Ot, nowa kultura, która nadciąga także do nas i to wcale nie z powodu klimatyzacji... Owe parki, w rozumieniu europejskim, w Georgii prawie nie istnieją. Stan, który jeszcze w ubiegłym wieku posiadał ogromną ilość zalesionej powierzchni, dziś wyżywa się drzew w zastraszającym tempie. Wydaje się, że nie obowiązują żadne normy ochronne, a drzewa są bezkarnie wyrwane wraz z korzeniami przez ogromne maszyny czyszczące teren pod kolejne inwestycje. Odnosiłem wrażenie, jakby roślinność Amerykanom przeszkadzała. Na swoich posiadłościach zostawiają jedynie wysokie drzewa, a usuwają wszystko poniżej ich koron, likwidując przy okazji naturalne środowisko życia wielu drobnych

zwierząt. Niektórzy tłumaczą, że boją się węży, ale mimo wszystko trochę barbarzyńska jednak ta Ameryka...

Dostaję samochód do dyspozycji, ale „usamodzielnianie” nie jest proste. Pułapką staje się już pierwsze, proste skrzyżowanie, na którym wszyscy mają znak „stop”! Bez sensu? Wręcz przeciwnie: to nawet lepiej porządkuje ruch, niż europejskie małe ronda. Zatrzymać muszą się wszyscy, a ruszają w kolejności podjechania do skrzyżowania. Trzeba ją zapamiętać i... przestrzegać. Imponuje



Kaczka w pieczarkach

mi dyscyplina na drodze: nikt nie przekracza prędkości, nie trąbi, nie pogania światłami poprzednika. Nikomu nie przeszkadza ograniczenie prędkości do 40 mil na pięknych, szerokich drogach. Ten fenomen zrozumiałem widząc zdecydowaną akcję policji. Znaczniejsze przekroczenie prędkości (ponad 10 mil/godz.) może stać się przyczyną filmowego wręcz pościgu, a kierowca traktowany jest w sposób bezwzględny: skuty kajdankami, pozbawiony prawa jazdy i ukarany grzywną sięgającą nawet kilkunastu tysięcy dolarów! Skutkuje, bo nawet przybysze ze Wschodniej Europy szybko przystosowują się do obowiązujących norm. Ameryka szybko uczy...

Jak wszędzie problemy są jednak z młodzieżą. 16-latek otrzymujący wraz z prawem jazdy szybki samochód nie może oprzeć się pokusie zademonstrowania jego możliwości rówieśnikom. Od dziecka uczony rywalizacji, chce też wykazać przewagę „swojego rumaka” nad pojazdami kolegów. W normalnym ruchu drogowym wszelkie popisy szybko zostają wychwycone, ale od czego są noce? Wyścigi samochodowe urządzone głęboką nocą na pustych, kilkupasmowych drogach stały się zmartwieniem wielkich miast i przynoszą tragiczne zniwo. Normalne środki wychowawcze okazały się nieskuteczne, więc demokratyczna Ameryka wprowadziła... godzinę policyjną! Młodzież poniżej 18 lat nie może w Atlancie bez opieki przebywać poza domem po północy.

Samochód stał się dla Amerykanina tak niezbędny, jak szczoteczka do zębów. Ma być wygodny, duży, niezawodny. Co jest pod maską interesuje niewielu, głównie młodzież i niektórych mężczyzn. Pytaniem o pojemność silnika wprowadziłem w duże zakłopotanie Evę, która jest wprawdzie inżynierem architektem, ale jak sama mówi: „takie szczegóły jej nie interesują: może jest tam 3-, a może 5-litrowy silnik?”. Ile spala? „Na galonie przejeżdża około 16 mil”. Szybko przeliczam: wychodzi jakieś 16 l na 100 km!

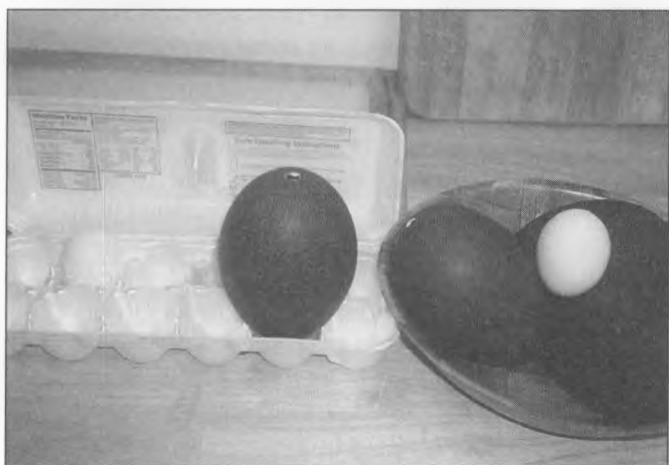
Utrzymanie takiego samochodu musi być kosztowne. Do normalności przywraca mnie jednak pierwsza wizyta w stacji benzynowej, gdzie za galon (3,8 l) płaci się 1,3–1,4 \$, a więc 1,4 zł za litr! Dla Amerykanów i tak za drogo, bo jeszcze niedawno płacili poniżej 1 \$ za galon!

Na dużych przestrzeniach samochód staje się drugim domem, a statystyczny Amerykanin spędza w nim sporą część swojego życia (często w korkach!). W warunkach klimatycznych Georgii obowiązkowo musi być klimatyzowany, wewnątrz posiadać wgłębienia na postawienie otwartych puszek z coca-colą itp. Obserwację zachowań Amerykanów za kierownicą zmuszony byłem z konieczności ograniczyć do kilku osób, ale można z tego zbudować dość interesujący portret kierowcy. Podróżuje on często ze swoimi zwierzętami i realizuje się w samochodzie zarówno zawodowo, jak i towarzysko. Niektórzy cały czas rozmawiają przez komórkę. Ile to kosztuje? Opłacając najtańszy abonament (30 \$) otrzymuje się 300 min. do wykorzystania miesięcznie i absolutnie darmowe rozmowy (w obrębie całego kraju) podczas weekendu (od piątku wieczór). Porównuję z polską rzeczywistością. Wypada podobnie, jak z kosztami rozmów z Polski do USA i w przeciwnym kierunku! Minuta połączenia z Atlanty do Krakowa kosztuje 6,9 centa, a więc tyle co lokalne połączenie w Polsce.



Eva Buchowska (kroi kaczkę), Heidi i Pusio (Snoopy)

Niezbędnym wyposażeniem Ewy-kierowcy był ręcznik na kolanach, a na nim dumnie leżący grubasek Snoopy (uroczy Shih Tzu), zapas coca-coli (wypijała dziennie około 20 puszek), słomki, telefon itp. Zastanawiałem się ile rąk potrzebuje kierowca amerykański, zakładając, że jeździ typowym tam samochodem, czyli bez dźwigni biegów. Przynajmniej w jednej powinien trzymać kierownicę, drugą głaszczkę psa na kolanach, w trzeciej trzymać puszkę z coca-colą, w czwartej telefon komórkowy, w piątej croissant... No może nieco przesadzam, bo telefon ma zazwyczaj zestaw głośno mówiący, bądź kabel ze słuchawkami, ale... i tak tych rąk brakuje!



Jaja strusie i kurze

Stopniowo poznaję obyczaje i... restauracje! Tu prawie nie jada się w domu. Postanawiam nie dać się zamerykanizować i przynajmniej śniadanie przygotowywać sobie po europejsku, ze świeżych produktów. „Kleparza” wprowadzić nie znalazłem, ale jak mi wyjaśniono, praktyczna Ameryka ma świeże produkty... o przedłużonej trwałości! Wszystko jest specjalnie wyhodowane, zakonserwowane, tej samej wielkości i smaku, by nie powiedzieć „bez smaku”. Wszystko trzyma się w lodówce (mam ją, a także, pod sam sufit!), która zastępuje wszelkie spiżarnie, a dodatkowo jest jeszcze fabryką lodu. Jem więc świeży chleb z lodówki (po tygodniu smakuje tak samo jak pierwszego dnia), piję mleko i maślanke z dwulitrowych pojemników (w Ameryce wszystko

musi być duże!), próbuje doszukać się jakiegokolwiek smaku w pasztecie (niepolska Ameryka prawie go nie jada). Ze zdumieniem porównuję cebulę (wielkość piłeczki tenisowej, idealnie równa), pomidory (identyczne), truskawki (takie same), to aż nudne... Wreszcie tryumfuję: mają podejrzenie nierówne jaja, a jedzą je w takich ilościach, że mój polski cholesterol dawno trysnąłby jak gejzer! Radość przedwczesna: mam jaja kurze i strusie! Nawet Amerykanom nie udało się jeszcze sprowadzić ich do tych samych rozmiarów.

Dowiaduję się, że cebulę o tak idealnych kształtach uprawia się tylko w jednym stanie, pomidory

w drugim, truskawki jeszcze gdzie indziej. Poznaje kolejną tajemnicę Ameryki: specjalizacja. Tu nikt nie zaprzęta sobie głowy wszystkim: ma być dobry w tym co robi, reszta go nie obchodzi, nie musi się na tym znać. W pracy Amerykanie porozumiewają się więc znakomicie, bo są kompetentni, znają się na tym co robią. Gorzej po pracy, w życiu towarzyskim. O czym mają rozmawiać znakomici specjaliści, ale dalekich od siebie specjalności? O sztuce (nie interesują się nią), o literaturze (nie czytają), o kulturze (nie mają na nią czasu). O polityce w towarzystwie się nie

rozmawia, dowcipów nie opowiada, bo można być posądzonym o rasizm, antysemityzm, słowne molestowanie itp. Ile można mówić o pogodzie? Klasyczne przyjęcia amerykańskie sprowadzają się więc do obowiązkowych uśmiechów, prezentowania zadowolenia z siebie, rodziny i otoczenia, zjadania, wypijania i nudy! Po dwóch godzinach wszyscy szczerzą zęby na pożegnanie, z zadowoleniem jadą do domów, komentując kogo nie było, a kto zjawił się z nową partnerką (partnerem). Obowiązek wypełniony tak przez gospodarzy, jak i przez gości. Jak dobrze, że pod tym względem Polacy amerykanizują się bardzo opornie, by nie powiedzieć, że wcale!

Ewa, uroczą i zapobiegliwą pani domu, w którym mieszkam szanuje moje kulinarne przyzwyczajenia i dba, by wielka jak szafa lodówka pełna była jedze-

nia. Wszystko w rozmiarach XXXL. Jak mięso, to po kilka funtów każdego rodzaju; pierogi – 10 opakowań, każde inne, bo nie wiadomo co gościowi smakuje..., owoce w ilościach przekraczających wielokrotnie moje możliwości. Lubi wino? Proszę bardzo, najlepsze jest kalifornijskie i natychmiast przyjeżdża kilka kartonów z butelkami! Cóż, Ameryka jest wielka...

Zastanawiam się, jak popsuć tę idealną harmonię smakową z „mojej” lodówki. Obawiam się, czy podniebienie nie uległo już „amerykanizacji”. Zateśniłem za zwyczajną, polską jajecznicą na boczku. Nic prostszego: jajka są, cebula jest, a boczek? Oczywiście jest, tyle że w proszku (praktyczniejszy). Zapewniono mnie, że smakuje tak samo. Smakował, standardowo. Może ja już rzeczywiście straciłem smak? Bez względu na miejsce pobytu, po śniadaniu nie odmawiam sobie filiżaneczki dobrej kawy. Nic w tym zdroznego, tyle że po kilku dniach pod dom podjeżdża samochód i wypakowuje paczkę z kawą: bagatela, około 10 kg! Ameryka jest coraz większa...

Śniadanie jakoś obroniłem, ale jak tu zjeść lunch „po polsku”? Nie dało się. Zwiedzam więc restauracje, niemal codziennie inną. Ciekawy to zwyczaj, wielce kształtący i szybko poczułem, że zaczynam go lubić... Po tygodniu rozpoznaje, gdzie zostaną obsłużony w miarę szybko, a gdzie należy przejść pełny rytuał kolejnych wizyt kelnera. Przed pierwszymi lokalami stoi zdecydowanie więcej samochodów, bo Amerykanie – trzeba im to przyznać – cenią czas. Tłok na parkingu bezwzględnie przekłada się na ilość klientów wewnątrz, jako że w „mojej” okolicy nikt nie chodzi do restauracji pieszo. Powód? Prosty: nie ma chodników! I wszędzie daleko. Do najbliższej restauracji mam około 7 mil.

Dostrzegam dobre zwyczaje w restauracjach. W każdej, nawet w tych o niższym standardzie, nie muszę samodzielnie szukać miejsca. Od tego jest obsługa dyżurująca przy wejściu. Poszczególne sieci restauracji specjalizują się w określonych daniach, mają swój styl. Ale nie jest to styl niepowtarzalny, to styl amerykański: ten sam wystrój, to samo menu! Klasyczny lunch? Oczywiście gruby (na inch), wielki stek, z mięsa specjalnie wyhodowanej rasy krów. Trzeba przyznać, że trudno tam znaleźć odrobinę

nawet tłuszczu czy jakichkolwiek przerostów. Ale ta wielkość... standardowa, amerykańska! Steki różnią się stopniem wysmażenia: od bardzo suchych (zdaje się nie mają zbyt wielu amatorów), do ociekających krwią, niemal surowych. Świadom rodzicielskich nauk o dobrym wychowaniu (nie zostawiaj resztek na talerzu!), patrzyłem początkowo z przerażeniem na ogromną porcję mięsa. Ze zdziwieniem obserwowałem, że Amerykanie nie mają żadnych rozterek. Radzą sobie bez problemu z tak wielkimi porcjami, bądź też ostentacyjnie nie dojadają. W dobry nastrój wprawilo mnie dopiero poznanie delikatnej różnicy kulturowej: tutaj do dobrego tonu należy pozostawienie reszty jedzenia na talerzu! No i niewiele brakowało, bym okazał się niekulturalny! Częściej korzystałem potem jednak z innego popularnego zwyczaju: pakowania resztek mięsa dla pieska. Większość restauracji dysponuje na tę okoliczność specjalnymi pojemnikami. Ameryka jest praktyczna...

Dostało mi się za „Murzynów” w pierwszej części reportażu! Okrzyknięto mnie dyżurnym „rasistą”, co moja dusza przyjęła z przerażeniem! Po kolejnym uważnym przeczytaniu w słowniku języka polskiego pojęcia „rasizm”, postanowiłem... zrezygnować ze staromodnego całowania dam w rękę! A nuż oskarżą mnie o „molestowanie...”? W dzieciństwie czytano mi piękną bajeczkę o Murzynku Bambo, moja córka łkała przy innej bajeczce o zaginionym Murzynku. Teraz okazuje się, że tak rozumiany „rasizm” obecny był w naszym wychowaniu i nauczaniu od pokoleń! Czy znów wyssaliśmy coś z mlekiem Matki? Dziwna Ameryka, ale i Ty Polsko dziwaczniejsza w obliczu wejścia do Unii...

Kazimierz Karolczak
Fotografował autor



Eva Buchowska w swoim chevroletcie



O sporcie

pisze Czesław Michalski

Dzieje kultury fizycznej u schyłku pierwszej Rzeczypospolitej

Sytuacja ekonomiczna miast, pańszczyźniany status wsi oraz zagrożenia zewnętrzne odbiły się na rozwoju kultury i nauki. Rozpadowi państwa towarzyszyły wysiłki narodu, zmierzające do poprawy sytuacji. Podstawą programu naprawczego była edukacja uwzględniająca rozwój sprawności fizycznej. Aktywność fizyczna stała się warunkiem przydatności do wypełniania zadań wobec państwa. Wysoki poziom wychowania fizycznego, opartego na grach sportowych (w tym piłkarskich) reprezentowały kolegia jezuickie. W pamiętniku *Opis obyczajów i zwyczajów za panowania Augusta III* opisał je Jędrzej Kitowicz (1728–1804). Obok różnych form ćwiczeń fizycznych i zabaw, bardzo popularne były palcaty. Uczniowie pojedynkowali się w chwilach wolnych od nauki. Tak opisuje palcaty J. Kitowicz: „Zabawą podczas rekreacji były kije, zwane palcatami, w które pojedynkowali się studenci dwaj a dwaj ze sobą. Ten sposób wielce był potrzebny dla stanu osobliwie szlacheckiego, jako wprawiający młodź do zręcznego w swoim czasie użycia szabli, którzy nasi przodkowie na wojnach największej dokazywali. Jakoś się było czemu przypatrzeć, kiedy się dwaj dobrali do palcatów, bili się aż do zmordowania, a tak sztucznie każdy się palcatem swoim układał zastawiając się ze wszystkich stron oraz wzajemnie adwersarza swoim przycięciem sięgając, że żaden żadnego ani w głowę, ani po bokach nie mógł dosięgnąć. I tacy byli to już jako metrowie (nauczyciele szermierki, przyp. CM) do wyprawiania i uczenia drugich. Co się trafiało i między profesorami młodszymi, tak jezuitami, jak i pijarami, że w kije arcyprzednio bili. Te tedy palcaty u studentów były w najczęstszym używaniu, nie tylko na rekreacjach, ale nawet i w samych szkołach, nim nastąpiła godzina lekcji”.

Niemniej popularny był palant, o którym Jędrzej Kitowicz pisze: „Piłka był to kłębek z wełny albo z pakul, tego po wierzchu niciami osnutu, potem skórą obszyty albo też niciami różnego koloru w siatkę obszyty; niektórzy kładli w sam środek piłki chrząstkę rybią lub cielesną dla lepszej sprężystości. Ta piłka była dwójako używana: raz do trafiania nią w rękę, na ścianie wycią-

gnioną, albo też do uderzania o ziemię, a łapania jej na powietrzu; drugi raz podczas rekreacji w polu do wyrzucania jej na powietrze jak najdalej i uganiania się za nią całymi partiami. Pierwsza igraszka piłką uczyła trafności do celu ręcznym pociskiem. Druga dawała gibkość ciała, szybkość w bieganiu i sprawność w ręku chwytaniem piłki na powietrzu, która od jednego z lekka w miarę piersi podrzucona, a od drugiego kitem z boku na ukoś silnie uderzona, tak się w górę wysadzała, że jej na czas okiem dojrzeć nie można było. Więc wszyscy tej strony gracze, ku której też piłka rzuconą była, z natężeniem oczów w górę i z gotowością rąk pilnowali na piłkę na dół się spuszczejacą, gdzie się im ukaże, skoro ją zobaczyli, tam z szybkością jak największą, jeden drugiego ubiegając, pędzili wszyscy na schwytanie piłki na powietrzu. Jeśli bowiem nie schwytana od żadnej ręki upadła na ziemię, już była gra przegrana; która nie miała żadnych zakładów ani stawek, tylko same słowne chluby z wygranej albo śmiechy z przegranej. Takowa gra zwała się palant i zabawiali się nią wraz z dziećmi dyrektorowie i profesorowie dla agitacji”.

Żywe zainteresowanie problematyką wychowania fizycznego znalazło wyraz w literaturze pedagogicznej i lekarsko-higienicznej polskiego Oświecenia, w której odnajdujemy teoretyczne uzasadnienie potrzeby ćwiczeń fizycznych dla dzieci i młodzieży oraz podkreślenie ich wartości zdrowotno-higienicznych. W tym kierunku pierwsze kroki poczynił jeden z prekursorów polskiego Oświecenia, Stanisław Konarski (1700–1773), wybitny pedagog i reformator szkolnictwa. W 1740 roku w Warszawie założył uczelnię zwaną Collegium Nobilium, a jako prowincjał zakonu pijarów przeprowadził reformę wszystkich szkół pijarskich w Polsce. Podniósł znaczenie wychowania fizycznego. W jego szkole, podobnie jak w wielu szkołach pijarskich, uczono jazdy konnej, fechtunku, tańca, uprawiano ćwiczenia cielesne w salach i na powietrzu, organizowano również wycieczki.

Śladem reformatorskiej myśli Konarskiego poszli jezuici, którzy posiadali największej placówek edukacyj-

nych. W 1765 r. założyli Szkołę Rycerską, przygotowującą oficerów wojska polskiego. Stosowano w niej najnowsze metody podnoszenia sprawności fizycznej, uczono fechtunku, jazdy konnej i pływania. Jej absolwentami byli bohaterowie walk o niepodległość, m.in. Tadeusz Kościuszko, a także generałowie Karol Kniaźiewicz i Jakub Jasiński.

Zasadnicza reforma oświaty dokonana została w roku 1773 przez ustanowienie w Polsce Komisji Edukacji Narodowej jako pierwszego w Europie państwowego urzędu szkolnego, sprawującego nadzór nad wszystkimi szkołami w kraju. W „Ustawach Komisji Edukacji Narodowej” dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisanych” rozdział „Edukacja fizyczna” poświęcony w całości sprawom wychowania fizycznego młodzieży, zawierał nowatorskie i pionierskie sformułowania dotyczące roli wychowania fizycznego, zadań szkoły i rodziców w procesie wychowania dzieci i młodzieży oraz globalny program ćwiczeń fizycznych. Rozdział ten jest jednym z najciekawszych dokumentów pedagogicznych owego okresu.

W wieku XVIII wychowanie fizyczne występuje w formie tzw. rekreacji, to znaczy gier i zabaw na otwartej przestrzeni, odbywanych w dni lub godziny wolne od zajęć lekcyjnych. Taka praktyka była wówczas powszechnie stosowana we wszystkich krajach, choć w różnym wymiarze czasu. W Polsce na rekreację poświęcano każdy czwartek. Kitowicz pisze o dwu dniach rekreacji – wtorku i czwartku. Ustawy Komisji Edukacji Narodowej następująco formułują zakres i zadania rekreacji. „Podczas rekreacji ćwiczenia sił, gry, rozrywki cały czas zabierać powinny, miarkując wszystko roztropnością przez wzgląd wieku, równych i nierównych sił dzieci”. Na najniższym stopniu, w szkołach parafialnych, umieszczono wychowanie fizyczne na lekcjach higieny. Zalecano gry ruchowe, jazdę konną, ćwiczenia wojskowe zwane musztrą, a nawet pływanie. Szkoły wyższego stopnia, zwane wydziałowymi i podwydziałowymi miały poszerzony program, mieszczący się na lekcjach higieny, fizyki oraz w czasie rekreacji. Do najbardziej kształcących zaliczono różne gry w piłkę, rzut kamieniem, biegi, „potykanie się w palcaty”, jazdę konną, ćwiczenia wojskowe, różne prace rolne i ogrodowe,

podkreślając ich znaczenie dla zdrowia, siły i zręczności fizycznej, odwagi oraz praktycznej użyteczności, zwłaszcza w wojsku i pracy rolnika. Ambicje kształtować miała walka o lepsze wyniki i nagrody.

Dla oceny roli wychowania fizycznego młodzieży w koncepcjach wychowawczych Komisji Edukacji Narodowej charakterystyczne światło rzuca wymiar wychowania fizycznego w tygodniowym rozkładzie zajęć. Na podstawie źródłowych studiów nad wychowaniem fizycznym w szkołach Komisji Edukacji Narodowej, zwłaszcza opierając się na *Raportach generalnych wizytatorów*, można z całą pewnością stwierdzić, iż w planie wychowawczym szkół aktywność ruchowa młodzieży zajmowała pozycję kluczową. Według przekonywujących obliczeń Jana Konopnickiego w opracowaniu *Wychowanie fizyczne w szkole polskiej na przełomie XVIII i XIX wieku* około 25% całego programu stanowiły ćwiczenia ruchowe. Nie we wszystkich szkołach jednak realizowano ten nowatorski program. W niektórych borykano się z trudnościami, takimi jak brak nauczyciela lub sali do ćwiczeń, obojętność rodziców; w jeszcze innych nie realizowano programu w ogóle, już to dla wymienionych trudności, już to z powodu sprzeciwu społeczeństwa lub bojkotu nauczycieli.

Teoretycznym podsumowaniem epoki polskiego Oświecenia w dziedzinie wychowania fizycznego, a zarazem największym osiągnięciem polskiej myśli w tym zakresie, była rozprawa Jędrzeja Śniadeckiego (1768–1838) *O fizycznym wychowaniu dzieci* opublikowana w „Dzienniku Wileńskim” w 1805 roku. Śniadecki po raz pierwszy w Polsce sformułował podstawowe prawa rządzące procesem fizycznego i psychicznego rozwoju człowieka i w naukowy sposób uzasadnił potrzebę stosowania ćwiczeń fizycznych w procesie wychowania młodego pokolenia. Rozprawa Śniadeckiego przez wiele lat kształtowała teorię pedagogiczną w dziedzinie wychowania fizycznego i wraz postulatami i koncepcjami pedagogów i lekarzy epoki Odrodzenia i Oświecenia stanowiła źródło twórczych inspiracji dla rozwoju teorii i praktyki wychowania fizycznego w Polsce w XIX wieku.

Czesław Michalski

Orwell jako eseista

Choć poza Wielką Brytanią George Orwell znany jest przede wszystkim jako autor powieści „Rok 1984” i politycznej alegorii „Folwark zwierzęcy”, nie zaliczają się one do najlepszych tekstów, jakie wyszły spod jego pióra. Swą sławę zawdzięczają wizji totalitarnego reżimu, która — paradoksalnie — nie byłaby zapewne tak przejrzyście profetyczna, gdyby towarzyszyły jej wyższe walory literackie

P przed wojną George Orwell wydał kilka powieści programowo realistycznych, osadzonych w kontekście problemów społeczno-politycznych lat 30. Krytycy są jednak zgodni w opinii, że Orwell dokonał niewielej w literaturze faktu, nie wyobraźni. Najlepsza jego proza opiera się na osobistych doświadczeniach i obserwacjach. Własny niezwykle życiorys, czytanie, zaangażowanie polityczne, a wreszcie reporterski talent zapewniły Orwellowi status jednego z najważniejszych kronikarzy swej epoki. Jest bowiem autorem licznych reportaży, recenzji, felietonów i około stu esejów, składających się na kilka tomów zapisków z rzeczywistości. Większość tych tekstów powstała jako reakcja na konkretną sytuację, stąd tematyka niektórych częściowo się zdezaktualizowała, natomiast o przetrwaniu i poczytności tej części prozy Orwella po upływie kilku dekad decydują cechy wykraczające poza samą reporterską spostrzegawczość: umiejętność stawiania niebanalnych tez i formułowania błyskotliwych uwag, dążenie do syntetycznego ujęcia tematu, konsekwentna wizja polityczna, a wreszcie świadomie kultywowana naturalność i przystępność stylu.

Eseje tegoż pisarza stanowią niezbędną lekturę dla każdego, kogo interesuje angielska kultura w sensie socjologicznym. Antropologiczno-socjologiczne analizy Orwella mają oczywiście charakter amatorski; nie są to refleksje naukowca, ale inteligentnego, politycznie stronniczego obserwatora, a przy tym wybitnego stylisty. Próbuje zwerbalizować stereotypy i wyobrażenia Anglików o sobie, a także zbadać ich źródło i przystawalność do rzeczywistości. W jego przypadku szczególnie sprawdza się twierdzenie Edwarda Saida o uprzywilejowanej pozycji „intelektualisty na wygnaniu”. Urodzony w Bengalu w rodzinie urzędnika imperium, absolwent elitarniej *public school* w Eton, funk-

cjonariusz imperialnej policji w Birmie, Eric Blair (prawdziwe nazwisko pisarza) jeszcze w młodości zdystansował się od swej klasy społecznej, wybierając — wraz z pospolicie brzmiącym pseudonimem, pod którym jest znany — życie „honorowego proletariusza”, jak określił to jeden z jego biografów. *Dziennik z chmielobrania*, *Jak umierają ubodzy* to właśnie zapiski z pełnego eksperymentów życia wśród wyrzutków i włóczęgów. Orwell, tuszując swój zdradzający klasową tożsamość akcent, poznawał z całą wyrazistością realia egzystencji ludzi ze społecznego dna. „Zaliczył” także kilkumiesięczny epizod życia wśród biedoty paryskiej i walczył po stronie republikańskiej w Hiszpanii. Dzięki tej szczególnej biografii udaje mu się uniknąć (stereotypowo) wyspiarskiej i klasowej hermetyczności. Orwell może sobie pozwolić na dwustronny ogląd Anglików — od wewnątrz, jako członek grupy, i od zewnątrz, jako postronny obserwator. To podwójne widzenie przejawia się m.in. we wstępnych uwagach eseju *Anglicy*, gdzie posługując się stereotypem międzynarodowym jako miarą stwierdza, że na prawdziwego Anglika trudno jest natknąć się w Anglii. Pisarz pewne stereotypy obala, inne potwierdza, wychodząc z założenia, że istnienia narodowych cech czy narodowego charakteru nie sposób podważać.

W esejach konsekwentnie przewija się myśl, że angielska obyczajowość zdeterminowana jest przede wszystkim anachroniczną, choć wyjątkowo trwałą i subtelnie rozbudowaną strukturą klasową, do czego jako zdeklarowany socjalista odnosi się z krytyczną ironią. Postuluje przeobrażenie społeczeństwa na egalitarne, dające klasom pracującym pozycję proporcjonalną do liczebności (można tu przypomnieć, że bohater *Roku 1984* pokładał nadzieje w prolach). Jest jednak u Orwella charakterystyczna sprzeczność, wynika-

jąca z jednoczesnej pochwały angielskiego umiaru, łagodnego temperamentu, pragmatyzmu, odporności na fanatyzm i krytyki konserwatyzmu, zachowawczości, społecznych snobizmów czy antyintelektualizmu (nawiasem mówiąc, do intelektualistów też ma wiele zastrzeżeń). Mimo często formułowanych krytycznych uwag pod adresem rodaków, Orwell nie ma wątpliwości, że Anglicy to naród wielki, stąd jego krytyka jest w zamierzeniu konstruktywna. Wpisując się w reformatorską atmosferę lat 40., postulował m.in., że Anglicy „muszą rozmnażać się szybciej, ciężiej pracować i zapewne żyć prościej, myśleć głębiej, pozbyć się snobizmu oraz anachronicznych podziałów klasowych i w większym stopniu interesować się światem, a nie wyłącznie własnym podwórkiem”.

Ulubiona metoda Orwella polega na bezpośrednim zwracaniu się do czytelnika, nakreślaniu obszaru wspólnego doświadczenia, a następnie wskazywaniu społeczno-politycznych implikacji danego zjawiska. Najczęściej poprzestaje na własnych obserwacjach i wysnutych z nich komentarzach, sporadycznie tylko odwołując się do teorii i autorytetów. Nietuzinkowy styl i inteligentny komentarz wzbogacony dyskretnym humorem czynią większość jego esejów atrakcyjną i ciekawą lekturą dla współczesnego czytelnika. Należy do nich esej *Tygodniki dla chłopców*, związany ze specyficznym angielskim systemem edukacyjnym, a wskazujący na ideologię i polityczny interes ukryte w banalnych szkolnych historiach.

Prócz esejów autobiograficznych i kulturowo-socjologicznych Orwell stworzył także szereg ciekawych analiz literackich. Potrafił pisać swobodnie zarówno o literaturze, jak i przejawach kultury masowej, choć w swych literackich refleksjach zasadniczo bliższy jest publicystyce niż tradycyjnej krytyce literackiej. Nie prowadził systematycznych studiów literackich, opierał się raczej na własnym doświadczeniu czytelniczym i intuicji. Wybierał do omówienia tych pisarzy, którzy wywarli na niego wpływ, z którymi chciał wejść w polemikę. Eseje nie mają charakteru laudacji – np. ważnemu dla swego pokolenia Wellsowi zarzucał naiwną wiarę w naukę i ludzką racjonalność. W zakresie krytyki literackiej, tak jak we wszystkich dziedzinach swej działalności, Orwell był z głębokiego przekonania zwierzcikiem na wskroś politycznym. Zawsze interesują go poglądy polityczne pisarzy, stopień zaangażowania w przekształcanie rzeczywistości społecznej, trafność stawianych diagnoz. W obszernym eseju o Karolu

Dickensie stawia charakterystyczne pytania, np.: „Jakich konkretnie poglądów społecznych, moralnych i politycznych był on rzecznikiem?” Z dużą spostrzegawczością dowodzi, że krytyka społeczeństwa w powieściach Dickensa miała wydźwięk bardziej moralizatorski niż społeczny. Mimo niewątpliwie szlachetnych intencji i wymierzonego w czytelnice serca sentymentalizmu, Dickens był w gruncie rzeczy wyrazicielem ideałów i wartości klasy średniej, do której należał. Poglądy na temat relacji między literaturą a polityką wyklada najdobitniej w eseju na temat *Podróży Guliwera*. Dzieło Swifta od lat chłopięcych fascynowało Orwella i było jednym ze źródeł inspiracji przy pisaniu dwóch jego najsłynniejszych politycznych książek (Swiftowi zawdzięcza spostrzeżenie, że system totalitarny polega przede wszystkim na wewnętrznym zniewoleniu jednostki). Podważa jednak obiegową opinię, jakoby Swift jako satyryk i krytyk społeczeństwa miał poglądy bardziej postępowe niż jemu współcześni.

Jeden z bardziej znanych literackich esejów Orwella *W brzuchu wieloryba* to zarazem jedna z ważniejszych programowych wypowiedzi w literaturze angielskiej XX w. Opublikowany w 1940 roku tekst stanowi próbę podsumowania ostatnich dwóch dekad wraz z prognozą na najbliższą przyszłość. Modernistom autor zarzuca eskapizm, unikanie odniesień do aktualnych problemów, zwłaszcza politycznych (mimo doceniania eksperymentu, zwłaszcza w prozie Joyce’a, Orwell był zwolennikiem realizmu w dość tradycyjnym znaczeniu). Z uznaniem odnotowuje próbę przywrócenia literaturze „poważnego celu”, ale jednocześnie otwarcie krytykuje naiwne komunistyczne zaangażowanie angielskich intelektualistów. Grupę, której pojawienie się Orwell obserwuje z życzliwym zainteresowaniem, reprezentuje Henry Miller jako autor *Zwrotnika Raka*. Godząc się z brakiem wpływu pisarza na otaczającą rzeczywistość, Miller po prostu ją akceptuje, skupiając się na realistycznym opisie codziennego życia tu i teraz, w obliczu zagrożeń wojną, tendencjami totalitarnymi i możliwą katastrofą cywilizacyjną, szukając bezpiecznego schronienia jakby w „brzuchu wieloryba”, prawdopodobnie jedynej dla niezależnego pisarza ostoji. Jak wiadomo, Orwell nie poszedł jednak w ślady Millera – pozostając przy swych pesymistycznych prognozach, wystąpił wkrótce z publicznym ostrzeżeniem w *Folwarku zwierzęcym* (1945) i *Roku 1984* (1949).

Bożena Kucala

Straszenie internetem

Z dużym zainteresowaniem przeczytałem opublikowany w poprzednim numerze „Konspektu” artykuł Jarosława Rąfy *Czy bać się internetu?* Skłonił mnie on do podjęcia polemiki z niektórymi zawartymi w nim tezami. Autor we wstępie pisze: „Wiele utytułowanych osób, na różnego rodzaju konferencjach (odbywających się także i w naszej uczelni) bardzo lubi mówić o zagrożeniach wynikających z internetu, czy też – bardziej ogólnie z upowszechnienia komputerów i technologii informacyjnej”. Artykuł ten jest odniesieniem do wygłoszonego przeze mnie referatu *Technologia informacyjna – kontekst zagrożeniowy*, opublikowanego w pracy *Informacyjne przygotowanie nauczycieli w okresie zmian i transformacji* (pod red. J. Migdała i B. Kędzierskiej, Kraków 2002, s. 243–254).

W swoich artykułach i wygłaszanych referatach nigdy nie twierdziłem, że internetu czy technologii należy się bać, ani też nie należą do naukowców, którzy – jak sugeruje Jarosław Rąfa – „straszą internetem”. Wprost przeciwnie: mówiąc o potencjalnych zagrożeniach zawsze starałem się ukazywać je w kontekście ogromnych zalet i korzyści, jakie te technologie oferują. Obowiązkiem uczciwego naukowca i pedagoga jest jednak znajomość podstawowych prawd związanych ze stosowaniem najnowszych osiągnięć techniki, o których Marshall McLuhan – jeden z największych autorytetów w dziedzinie mediów – pisze, że „nie tylko przekształcają, ale i niszczą dotychczasowe środowisko człowieka, każdy wynalazek ma bowiem dwojaką naturę – jest zarówno dobrodziejstwem, jak i przekleństwem”.

Znajomość i świadomość zagrożeń jest też ważnym elementem wiedzy metodycznej każdego nauczyciela. Wyrażną wzmiankę o tym znajdziemy m.in. w tak ważnym dokumencie, jakim są *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie techno-*

logii informacyjnej i informatyki opracowane przez prof. Macieja M. Sysłę przy współudziale członków Rady ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej – ciała doradczego ministra edukacji narodowej – którą mam zaszczyt reprezentować. Czytamy tam m.in., że „każdy nauczyciel, zarówno prowadzący wydzielone zajęcia informatyczne, jak i tylko stosujący technologię informacyjną, zna zagrożenia wynikające z niewłaściwego posługiwania się komputerami oraz korzystania z nieodpowiedniego dla uczniów oprogramowania i źródeł informacji, potrafi skutecznie przeciwdziałać tym zagrożeniom, chroniąc przed nimi uczniów oraz kształtując ich świat pozytywnych wartości, zna także zagrożenia psychiczne i fizyczne dla zdrowia, wynikające z nadmiernego lub niewłaściwego korzystania ze środków TI, wystrzega się tych zagrożeń, uprzedza o nich uczniów i chroni ich przed nimi”.

Z uwagi na bardzo ograniczone ramy mojej wypowiedzi nie odnoszę się do szczegółów artykułu Jarosława Rąfy, chciałbym jednak uczynić jeden wyjątek. Oto autor artykułu pisze, że „Współczesne społeczeństwo produkuje w coraz większej liczbie ludzi wyobcowanych, samotnych, niepotrafiących rozmawiać z innymi. W anonimowych kontaktach poprzez sieć znajdują oni swoją bezpieczną przystań, jedyne środowisko, w jakim potrafią odważyć się na kontakt z innym człowiekiem”. Przyznam, że to dość niebezpieczna argumentacja. Otóż, po pierwsze, to nie tyle społeczeństwo, ale m.in. fakt istnienia internetu pogłębia samotność wielu ludzi, tworząc kategorię tzw. elektronicznych odludków, a po drugie oferowanie im kontaktów internetowych jedynie pogłębia problem izolacji, a nie rozwiązuje go. Gdyby nie internet, ludzie ci musieliby podjąć pewne kroki – np. kontakt z psychologiem – które pozwoliłyby im nauczyć się nawiązywania normalnych, niezbędnych

do prawidłowego funkcjonowania społecznego relacji z innymi osobami. „Dzięki” internetowi tracą szansę na przełamanie własnych trudności w nawiązywaniu poprawnych kontaktów interpersonalnych. Trudno doprawdy zgodzić się z argumentacją, że narzędzie pogłębiające życiowe problemy wielu młodych ludzi jest wyłącznie cennym wynalazkiem.

Pragnę podkreślić, że największym zagrożeniem ze strony internetu, czy – szerzej – technologii informacyjnych nie są zawarte w olbrzymich zbiorach informacyjnych treści, lecz forma przekazu. Zmysły współczesnego człowieka nie są bowiem dostosowane do ilości i szybkości docierających doń informacji. Problem tkwi w ogromnej dysproporcji w tempie rozwoju mózgu ludzkiego i postępu cywilizacyjnego. Na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat cywilizacja zanotowała olbrzymi postęp, podczas gdy umysł ludzki i nasza przepustowość informacyjna praktycznie nie zmieniły się na przestrzeni ostatnich kilku tysięcy lat. Powyższe stwierdzenia znakomicie ilustrują dwie wypowiedzi: papieża Piusa XII, który już w 1950 roku zwrócił uwagę, iż „Nie będzie przesadą stwierdzenie, że przyszłość nowoczesnego społeczeństwa i stabilizacja jego życia wewnętrznego zależeć będzie w dużej mierze od utrzymania równowagi pomiędzy naporem techniki komunikowania, a indywidualną zdolnością jej przyswajania”, oraz pochodząca z 1951 roku obserwacja Marshalla McLuhana, który zauważył, że „Niezwyczajne przyspieszenie techniczne wpływa na emocjonalną strukturę całego społeczeństwa, wywołując stres spowodowany nadmiarem bodźców, których nie można przyswoić, zintegrować z psychiką”.

Warto też wspomnieć i o tym, że uzależnienie od internetu, tzw. IAD (Internet Addiction Disorder) od kilku już lat znajduje się na oficjalnej liście chorób psychicznych, a – jak ocenia austriacki specjalista od uzależnień narkotykowych Hubert Poppe – liczba osób uzależnionych od internetu przekracza w niektórych państwach uprzemysłowionych liczbę osób uzależnionych od narkotyków pochodzących z maku.

Zdecydowana większość ludzi najczęściej nie uświadamia sobie istniejących zagrożeń ze strony internetu i bezkrytycznie zanurza się w otaczającym

nas oceanie informacji. Zagrożenia te – w przeciwieństwie do np. zagrożeń motoryzacyjnych – nie są bowiem odczuwane w sposób oczywisty i natychmiastowy. Mają głównie charakter ukryty, a ich kumulujące się skutki mogą być bardzo odległe w czasie. Z tego względu są one najczęściej niedostrzegane i lekceważone. Dającą się jednak zaobserwować konsekwencją zalewu informacyjnego jest obniżenie jakości kształcenia i poziomu intelektualnego społeczeństwa, zaś ceną coraz większego postępu technicznego jest zanik tożsamości kulturowej i znaczne spowolnienie, a często wręcz degradacja rozwoju duchowego człowieka.

W swoim artykule Jarosław Rafa próbuje zmarginalizować, bądź nawet negować fakt istnienia rozmaitych zagrożeń ze strony internetu, *de facto* jednak wielokrotnie przytacza dowody ich istnienia. Autor sam przyznaje, że w początkach swoich kontaktów z siecią niejednokrotnie czuł się przytłoczony ilością dostępnych w niej informacji. Przyznaje także, że osvajanie z nią i uczenie się internetu to proces trwający kilkanaście nawet lat. Autor patrzy na zagadnienie przez pryzmat swoich bardzo wysokich dziś umiejętności korzystania z globalnej sieci. Nie wszyscy jednak takimi umiejętnościami dysponują. Większość młodych ludzi nie posiada tzw. dojrzałości informacyjnej, niezbędnej do prawidłowego i bezpiecznego korzystania z internetu. Chodzi tu nie tylko o techniczną sprawność wyszukiwania informacji, ale przede wszystkim o ukształtowany system wartości, w tym wbudowanie we własnym umyśle tzw. filtru aksjologicznego.

W pełni natomiast zgadzam się z poglądem autora, że istnieją sposoby obrony przed internetowymi zagrożeniami i zalewem informacyjnym (nawiasem mówiąc, autor wspominając o istnieniu takich sposobów, potwierdza fakt istnienia zagrożeń). Obecnie mogą nimi być tylko świadomość i znajomość zagrożeń oraz mechanizmów ich powstawania, wiedza dotycząca mechanizmów atakowania naszych umysłów i naszych zmysłów, a przede wszystkim mądrość i odpowiedzialność. Rozwijając przedstawioną wcześniej myśl McLuhana musimy bowiem pamiętać o tym, że wszystko, co może być użyte, może być także i nad-

użyte, a tym, co chroni przed nadużyciami jest właśnie poczucie odpowiedzialności. Wspomnieć też warto, że w odpowiedzi na pojawiające się nowe generacje zagrożeń narodziła się eutyronika – nauka o szkodliwych psychicznie skutkach cywilizacji i sposobach obrony przed nimi. Zajmuje się ona ochroną tożsamości człowieka oraz prostych i podstawowych wartości ludzkich w coraz bardziej technicyzowanym świecie.

Myślę, że dobrze się stało, że Jarosław Rafa przedstawił swój punkt widzenia na relacje człowiek – internet. Jest to spojrzenie profesjonalisty na co dzień i od wielu lat korzystającego z tego nowoczesnego narzędzia, znającego go doskonale od strony technicznej. Pogląd pedagoga, którego zadaniem jest nauczanie racjonalnego korzystania z zasobów globalnej sieci jest – z konieczności – nieco odmienny. Zauroczenie technicznymi możliwościami osiągnięć najnowszych technologii nie może jednak przysłaniać istniejących potencjalnych zagrożeń. Znakomicie oddają to słowa Neila Postmana, autora głośnej książki *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*: „Ciągłe otaczają nas tłumy gorliwych Teutów, jednookich proroków, którzy widzą tylko to, czego nowe technologie potrafią dokonać, ale nie są w stanie wyobrazić sobie tego, co nam odbiorą. Takich ludzi nazywamy technofilami. Wpatrują się oni w technikę jak kochanek w swoją lubą, nie widzą w niej żadnej skazy i ani trochę nie obawiają się przyszłości”.

W pełni zgadzam się z moim interlokutorem, że odpowiedź na tytułowe pytanie artykułu *Czy bać się internetu?* musi być zdecydowanie negatywna. Internetu, jak każdego zresztą narzędzia, nie należy się bać, trzeba nauczyć się racjonalnie z niego korzystać, tak, by nie naruszać ludzkiej tożsamości i godności. Nie podzielam natomiast zdania mojego kolegi, że mechanizmy obrony przed zagrożeniami płynącymi ze strony internetu i technologii informacyjnych są proste, oczywiste i wszystkim dobrze znane. Gdyby tak istotnie było, nie mielibyśmy tak dużej liczby osób uzależnionych, w tym – co szczególnie niepokojące – kilku- i kilkunastoletnich dzieci. I to jest właśnie przyczyna, dla której tematyka zagrożeń technologicznych, jako ciągle aktualna, jest wła-

czana do zajęć informatycznych, stanowi także odrębny 15-godzinny przedmiot (media jako zagrożenie jednostki) na wybranych studiach podyplomowych.

Umiejętność korzystania z internetu jest – w warunkach tworzącego się społeczeństwa informacyjnego – koniecznością. Uważam jednak, że pojęcia „korzystanie z internetu” nie należy redukować jedynie do technicznej sprawności. Ogromnie istotne, aczkolwiek trudniejsze do zrozumienia, są psychologiczne, społeczne i kulturowe konsekwencje istnienia tego nowego medium informacyjnego i komunikacyjnego. Żadna bowiem kultura nie może uniknąć negocjacji z techniką.

Sądzę, że najlepszym, skłaniającym do głębokiej refleksji zakończeniem mojej krótkiej wypowiedzi będzie ponowne przytoczenie słów autora *Technopolu*: „Wiemy, że lekarze którzy polegają wyłącznie na przyrządach, utracili zdolność diagnozowania na podstawie obserwacji. Równie dobrze możemy się zastanowić, jakie inne ludzkie umiejętności i tradycje tracimy, zanurzając się w kulturze komputerowej. Technopoliści nie martwią się takimi sprawami. Ci zaś, którzy się martwią, zyskują sobie miano pesymistów technologicznych, Jeremiaszów – a czasami jeszcze gorzej. Ja zaś sądzę, że – jak król Tamuz – pełni są skromności technologicznej”.

Janusz Morbitzer

PS Różnice poglądów tworzą dobry klimat do podjęcia polemiki, która – mam nadzieję – pozwoli Czytelnikom na uzyskanie bardziej obiektywnego, pełniejszego obrazu wykorzystywania najnowszych technologii w procesie kształcenia. Czytelników zainteresowanych poruszoną tu tematyką zachęcam do sięgnięcia do mojego artykułu pt. *Media – zniewolić umysł?*, który ukazał się w „Konspekcie” 2002 nr 11 (lato) oraz do przeczytania artykułu *Świat wartości w internecie* w bieżącym numerze. Gorąco polecam także nową książkę Parry Aftab *Internet a dzieci. Uzależnienia i inne niebezpieczeństwa* (Warszawa 2003), która pokazuje, że dziecko w sieci jest tak samo naiwne i bezbronne jak na ulicy, a samo nie nauczy się zasad bezpieczeństwa.

JM

Kiedy i dlaczego internet piszemy małą literą

Wątpliwości naszych współpracowników i czytelników budzi pisownia słowa internet jako nazwy własnej lub pospolitej. Katarzyna Mosiatek-Kłosińska — sekretarz Rady Języka Polskiego — wyjaśnia, że wielkiej litery używamy, gdy chcemy nazwać pierwszą, konkretną globalną sieć. Małą literą, gdy traktuje się sieć jako medium: „...internet to — tak jak adidas, walkman czy elektrolux — «spospoliciąta» nazwa własna”



Wraz z upowszechnieniem się w Polsce internetu pojawił się kłopot ortograficzny. I w tym przypadku ujawnia się zasada ekonomii języka, która decyduje o rozwoju norm ortograficznych.

Zaczął się od komunikatu *Rady Języka Polskiego* działającej przy Polskiej Akademii Nauk¹. Lingwiści zgo-

Internetu”. Zgodnie z tym uzasadniona wydaje się pisownia „Internet” w znaczeniu „globalna sieć komputerowa” i internet, tzn. „wyodrębniony fragment tej sieci działający w jakiejś firmie” (jego inna nazwa to intranet) lub „sieć działająca niezależnie od Internetu”. Pisane małą literą słowo internet może więc wystąpić czasem — uważa prof. Bień — w literaturze fachowej, w pewnym technicznym znaczeniu; stosuje się je także potocznie jako skrót myślowy oznaczający np. podłączenie do Internetu (np. Mam internet w domu) czy wykorzystanie internetowej poczty elektronicznej (np. Prześlę ci to internetem).

Tymczasem *Ortograficzny słownik ucznia* pod redakcją prof. Zygmunta Salonięgo (wydany w 2000 r.) podaje pisownię „internet” — wyłącznie małą literą³. Zdaniem autorów astronom musiałby kazać pisać ludziom zawsze *Słońce*, a przecież wiadomo, że Słońce/słońce jest jedno (słońc jest wiele, ale to Słońce w Układzie Słonecznym jest jedno — dodajmy) i że używa się nazwy jednostkowej (przez analogię łatwo zauważyć, że Internet kiedyś był „jeden”, ale dziś już w tym znaczeniu nie jest „jeden”...). Z kolei *Wielki słownik ortograficzny PWN* pod redakcją prof. Edwarda Polańskiego wydany w marcu 2003 r., a więc po dyskusjach na temat pisowni *Internet/internet* między językoznawcami i informatykami podaje, że piszemy: Internet, mając na myśli globalną sieć komputerową, a internet — samodzielną sieć lub fragment Internetu (intranet)⁴.

Uważam, że należy pisać: internet (przez małe „i”) jako nazwę nowego medium — tak jak radio czy telewizja, albowiem użytkownik na co dzień nie wnika w to, że korzysta z sieci, która nazywa się Internetem lub intranetem.

dzili się co do tego, że *Internet* był pierwotnie nazwą własną sieci informatycznej i dlatego jak każda nazwa musiał być pisany wielką literą. Ale z biegiem lat zaczął oznaczać każdą sieć informatyczną, a więc wskazany jest zapis przez małe „i”.

Jednak prof. Janusz S. Bień z Uniwersytetu Warszawskiego, informatyk, zapytał wówczas ironicznie: „Czyżby internetem był także kabel, którym połączono na chwilę tzw. wyjście szeregowe (niemające nic wspólnego z kartami sieciowymi) dwóch komputerów w celu przegrania plików z jednego komputera na drugi za pomocą programu Norton Commander?”². Internetem (przez wielkie „I”) nazywano zawsze konkretną sieć globalną, internetem zaś przez małe „i” była posługująca się protokołem TPC/IP „izolowana sieć samodzielna” lub „fragment

¹ Komunikat nr 1/8 z 2001 r. Rady Języka Polskiego przy Polskiej Akademii Nauk, s. 6 (<http://www.rjp.pl/dokumenty>).

² J.S. Bień, *O informatyce i przyszłości polszczyzny*, w: *Językoznawstwo w Polsce. Stan i perspektywy*, pod red. S. Gajdy, Opole 2003, s. 81–93.

³ Z. Saloni, K. Szafran, T. Wróblewska, *Ortograficzny słownik ucznia*, Warszawa 2000.

⁴ *Wielki słownik ortograficzny*, red. Edward Polański, Warszawa 2003.

Maciej Malinowski — Mistrz Polskiej Ortografii z 1990 r., dziennikarz, redaktor, adiustator, felietonista tygodnika „ANGORA”, wykładowca Podyplomowego Studium Dziennikarskiego Papieskiej Akademii Teologicznej Krakowie i Krakowskiej Szkoły Wyższej im. Andrzeja Frycza-Modrzewskiego w Krakowie;

Wydał: Mistrz polskiej ortografii pokazuje, jak trudna jest polszczyzna, i namawia językoznawców do... zmian w pisowni (...) boby było lepiej oraz Obcy język polski.



Marek Karwala

Galeria
konspektu

Grażyna Brylewska — w przestrzeni prawdy

Grażyna Brylewska, urodzona w Poznaniu w 1950 r., studiowała w tamtejszej PWSSP malarstwo po kierunku prof. Stanisława Teisseyre'a, zaś tkaninę w pracowni prof. Magdaleny Abakanowicz. Z jej rekomendacji odbyła także studia (1979/80) w Wyższej Szkole Sztuk Stosowanych w Wiedniu (stypendium Fundacji F.V.S. Herdera). Trzykrotnie była stypendystką Ministerstwa Kultury i Sztuki. Od 1999 r. pracuje w Instytucie Sztuki Akademii Pedagogicznej w Krakowie, obecnie na stanowisku adiunkta, prowadząc zajęcia z rysunku, malarstwa oraz problemów formy i wyobraźni plastycznej. Współtworzy krakowską galerię „BB”.

Ma w dorobku kilkanaście wystaw indywidualnych oraz udział w prawie trzystu ekspozycjach zbiorowych. Prezentowała swe prace w galeriach krajowych, jak również zagranicznych (USA, Kanada, Kuba, Meksyk, Australia, Izrael, Ukraina, Rosja, Portugalia, Niemcy, Francja, Szwajcaria, Słowacja, Czechy, Holandia, Węgry, Finlandia, Szwecja i Włochy). Jest laureatką kilku prestiżowych nagród (m.in. Grand Prix Konkursu na Najlepszą Tkaninę Roku 1977 i 1980, Kraków; Grand Prix Międzynarodowej Wystawy Consument ART w Norymberdze), a jej prace posiadają: Centralne Muzeum Włókiennictwa w Łodzi, Muzeum Okręgowe w Gorzowie Wielkopolskim, Savaria Museum Szombathely na Węgrzech, SBWA w Warszawie, Cook Collection w Chicago, Musée de la Tapisserie Contemporaine w Angers, zbiory miasta Rauma w Finlandii, Muzeum Papiernictwa w Dusznikach Zdroju.

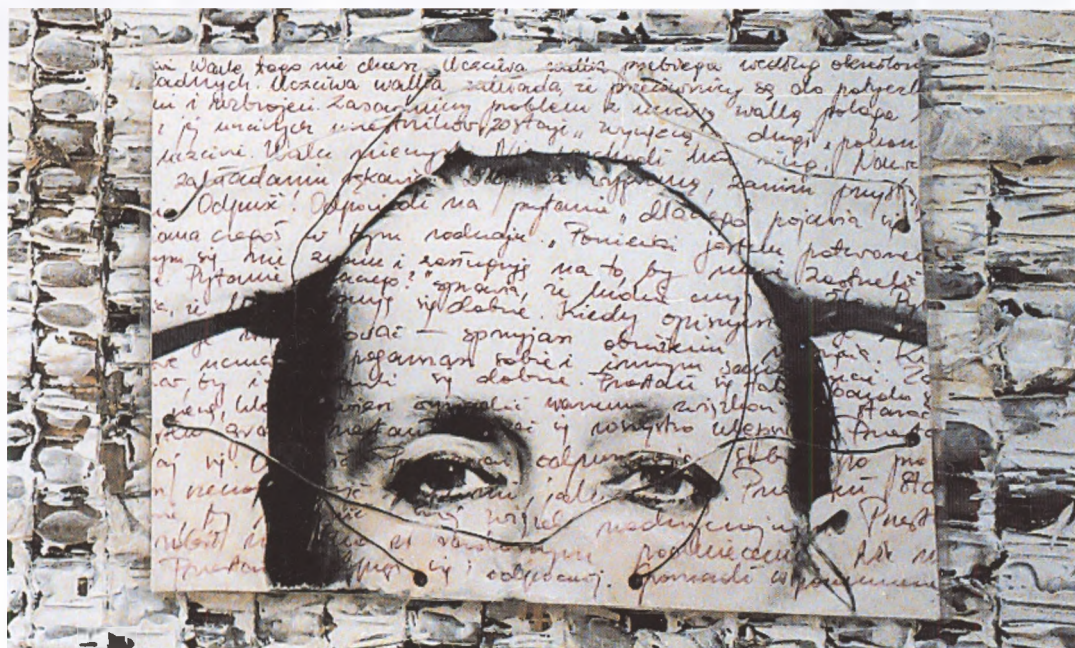




Tkanina, metal, fotografia, 70×50

Z cyklu: 4 ściany mego pokoju, 1997

Grażyna Brykowska



Moja ściana płaczu



Kolumny zwycięstwa



Czas kwitnienia papieru (fragment), 2003

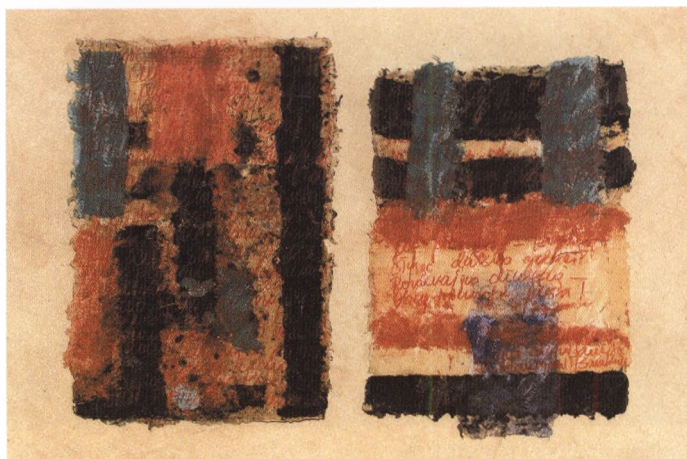
Papier, szkło, 9 elementów



Ściana czułości (fragment)



Cudze wiersze I



Cudze wiersze II

Chociaż Grażyna Brylewska od samego początku swej twórczej aktywności starała się iść drogą indywidualną, podkreśla jednakże, iż sporo zawdzięcza poznańskiej szkole, a to – szukanie najprostszych form wyrazu, niechęć do dekoracyjności czy zbędnego estetyzowania. Do dziś pamięta o wyznacznikach rozumienia sztuki, jakimi dzieliła się ze swymi studentami Magdalena Abakanowicz: „nowatorstwo, antytradycjonalizm, oryginalność, nowe kryteria wartościowania...”.

Artystka opatruje swoją sztukę następującym komentarzem: „Po krótkim okresie (...) eksperymentowania z fakturą materii rozpoczęłam próby poszukiwania całości i robię to do dziś. Pojmuję sztukę jako misterium pytań odwiecznych i nowych, rodzących się z obserwacji współczesności. Ten wątek przewija się przez wszystkie lata mego dojrzałego działania. Jest i drugi, nawiązujący luźno do tradycji autobiograficznej. Bo jeśli mam powiedzieć coś o człowieku, w pierw muszę bacznie obserwować siebie i rzeczywistość, w której żyję. Od początku wierzę, że w sztuce ważne są prawda i prostota. Prawda nie wymaga komentarza. Prostotę rozumieć jako nienadużywanie środków i rezygnację ze zbędnego popisania się warsztatowymi umiejętnościami; sądzę, że należy użyć tylko tyłu środków i aż tyłu, aby przekaz był klarowny. «Dekoracyjność», której na szczęście było we mnie niewiele, wytopiono już na uczelni. Język moich wypowiedzi jest prosty, choć staram się w niego wpisać metaforę; chcę, by skojarzenia biegły różnorodnymi drogami”.

Tych kilka zdań ujmuje w najbardziej skondensowanej postaci rudymenarne sensory i dominującą zasadę ich realizacji. W pracach Grażyny Brylewskiej przewija się – choć nie narzuca – jakiś rodzaj egzystencjalnego niepokoju, czasem owocującego smutkiem kojarzącym się z klimatami sartr'owskimi. Artystka potrafi w dyskretny sposób pokazać ból, a nawet rozpacz – przecież człowiek bez bólu nie mógłby odczuwać pełni istnienia, żyłby w świecie iluzji, jej zaś chodzi nie o prezentowanie złudzeń, lecz właśnie prawdy... Interesuje ją człowiek w pełni swej kondycji, ale nie mówi o nim wprost, nie uprawia typowej figuracji, natomiast chętnie wykorzystuje różne od-

miany sugestii. Ponieważ – jak mówi – najlepiej zna świat kobiet, dlatego wychodzi często od pierwiastków autobiograficznych, które pod jej ręką uniwersalizują się i stają „opowieściami” o pokoleniu kobiet z drugiej połowy niedawno minionego stulecia oraz o ich losach obecnych. Czy zatem można byłoby określić tę sztukę mianem feministycznej? Ten od pewnego czasu modny termin opatrywany jest zwykle epitetami „walczący” lub nawet „drapieżny”. Żaden z nich nie ma jednak uzasadnienia w odniesieniu do wypowiedzi artystycznych, o których mowa – bardziej niż o „walkę” chodzi tu bowiem o „refleksję”.

*

W wymienionym kręgu tematycznym koncentrują się w zasadzie wszystkie realizacje Grażyny Brylewskiej. Inspirujące bywają dla niej zwykłe codzienne zdarzenia, zasłyszane rozmowy, ale też poezja – chętnie sięga po wiersze Konstandinosa Kawafisa, Williama Blake'a czy Emily Dickinson. Twierdzi, że szczególnie ten pierwszy oddziałuje na jej wyobraźnię i emocje. To przecież jeden z jego utworów leżał u źródeł niezwykle ważnej w dorobku Brylewskiej pracy, którą opatrzyła tytułem *Cztery ściany mego pokoju*. Mówi o niej: „Zbudowałam trzy ściany – *Moją ścianę płaczu, Ścianę czułości, Ścianę doświadczeń*. Czwartą buduje nadal życie. Ścianę płaczu każdy ma własną. Artysta odbiera sygnały świata, w którym żyje. Próbuje dać świadectwo prawdy o człowieku, czasem intymnej, bolesnej, jasnej i ciemnej. Sześciometrowa płaszczyzna utkana z papieru sugeruje możliwość wsuwania w jej szczeliny skarg i prośb. (...) *Ściana czułości* – tę lubię najbardziej. Alchemia codzienności. Formy papierowych gablotek, kryjące dziewiarski wzornik mojej matki z lat 50., z opisami wykonanymi jej ręką. Praca o bólu, utracie kochanej osoby, o pamięci, o czułości. Żywo reagowały na nią kobiety, niektóre szukały kontaktu, mówiły o swoich matkach. Było to dla mnie silne przeżycie. Może udało mi się powiedzieć coś bardziej uniwersalnego, niż tylko wyrazić własny ból? W zdehumanizowanym świecie, w którym żyjemy, nadrzędną sprawą jest nieustanna potrzeba nowości i niebywałości, dlatego zapominamy nieraz o rzeczach najważniejszych...”

Artystka chętnie nadaje takie tytuły swoim obiektom, aby prowokowały odbiorcę do poszukiwania własnych odpowiedzi na sugerowane problemy i pytania, np.: *Co za co?*, *Dla wiedzących*, *Ściągą na życie* itp. Niejednokrotnie odwołuje się do tradycji, w której próbuje odnajdywać rozwiązania aktualne obecnie i może także przydatne w przyszłości. W tym celu nawiązuje do antyku, do bóstw słowiańskich, do mitologii..., sięga po odwieczne toposy, jak np. topos wędrowania (*Zapísane — podróż do Itaki*). Z okazji milenium wykonała dwa cykle nasasyconych goryczą, zawierających pierwiastki ironiczno-sarkastyczne prac: *Kolekcja* i *Kolumny zwycięstwa*. W pierwszym z cykli mieszają się — jak mówi artystka — patos i szale. Na białych katafalkach, wykonanych ze zwykłych łazienkowych płytek, zostały umieszczone... papierowe kości. Z kolei w drugim cyklu na równie banalnych kafelkowych cokołach widnieją ogarnięte mocno posuniętą destrukcją kilkumetrowe kolumny. O czyje zwycięstwo chodzi? Czy upamiętniają one tryumf? A może czas pokazał, że coś, co zostało kiedyś nazwane tryumfem i opatrzone patetycznymi epitetami okazało się w istocie porażką całego rodzaju ludzkiego i kojarzy się raczej z hańbą?...

W ostatniej serii — *Czas kwitnienia papieru* — Grażyna Brylewska odwołuje się do średniowiecz-

negu znaczenia motywu róży. Otóż, gdy nad stołem — przy którym toczyły się obrady — zawieszano różę, wówczas debatujące strony były zobligowane do mówienia wyłącznie prawdy. W dzisiejszym czasie, kiedy niemal wszyscy coś udają, prowadzą grę — artystka dyskretnie przypomina o sensie wartości, jaką jest prawda.

*

Jak już zostało powiedziane, prace Brylewskiej są rodzajem obiektów. Stanowią one połączenie bardzo różnorodnej materii — tkanin, papieru, folii, stosunkowo łatwo poddających się formowaniu; ale i materiały „trwalsze” nie należą do rzadkości — drewno, metal, kamień. Niekiedy w funkcji ikonicznej występuje słowo: cudzego wiersza, prywatnych kartek kreślonych ręką osoby dorosłej lub dziecka. Równie dobre okazują się bilety tramwajowe... Artystka nie przywiązuje się do materiałów, nie ma w tej mierze specjalnych preferencji; w jej przypadku to temat prowokuje do sięgnięcia po określoną materię, która traktowana jest wyłącznie pragmatycznie. Najważniejszy jest tu bowiem przekaz, forma zaś ma być w takim stopniu skrócona, „wyciszczona”, aby funkcjonowała jako znak uwolniony od pseudoartystycznego „gadulstwa” i dekoracyjności.

Marek Karwala

Beata Kurek

Upozowani

Są parą z wielu
szczęśliwych fotografii.
Zapytaj ścian
jak ze sobą rozmawiają
i dlaczego śpią
w osobnych łóżkach.

Boję się,
że zawali się
mój wewnętrzny
wieżowiec.
Nikt tego nie zauważy
a we mnie będzie
tyle pyłu.

Gdyby było,
to bardzo małe.
Jego cała dłoń
zaciśnięta na twoim
dorosłym palcu.
Dopiero po kilku latach
mógłbyś powiększyć niepewność
że za wcześniej.

Grzegorz Fabin

Obal

przeglądam szkolne ołtarze
herbert różewicz szymborska
boże gdzie mi tam do nich
a jednak
kapią słowa na biurko
a jednak

chyba minął reżim ikon
mrozek lipska bryll
na zdjęciu z podpisem
w nawie bocznej
w stallach
na frontowej ścianie
podręcznika

płonęły falą świece
barańczak kornhauser krynicki
szeptał wiatr niewysłuchane modlitwy
pieśni
pragnienia

lecz teraz

czas zburzyć świątynie
bo ucichły dzwony
zwiędły ogrody słów
wytarły ceglane twarze
jak dżinsy

oto idą
architekci i kopirajterzy
będą budować
coś czego jeszcze nie widzieli

idę wśród nich
niosę drabinę

Półczesność

a jeden mój kolega
jest Wielkim Artystą
komponuje muzykę
do telefonów komórkowych

a jedna z koleżanek
stała się bogata
jest bankomatem u zbiegu głównych ulic
akceptuje kartę VISA

inna znów znajoma
uśmiecha się do mnie
z billboardu
przyklejona do jakiejś błękitnej idei

jeden z przyjaciół
otworzył domowe kino
nieraz już słyszałam o jego podróżach
na wyspę o cyfrowej jakości obrazu

pojechał tam
ruchomymi schodami
dokładnie wtedy
gdy otrzymał e-mailem
zdjęcie dwóch wież

inny w największym pokoju
ma telemarket
handluje w nim historiami ze swojego życia
dziś na promocji
okres wczesnoszkolny
i pierwsza miłość

tak to oni

zostali mi
jak okruchy po wspomnieniach
zbiore je dokładnie i wysypię ptakom

tylko one
nie mają numeru PIN

Ewelina Saczko

patrzy na mnie
pojedynczym, czarnym, kosmatym okiem
tak po prostu, z gałęzi
jest potencjalnie czerwone
z cynicznym
dojrzewającym jeszcze uśmiechem,
ostentacyjnym liściem-dłonią?
i drutem kolczastym
pod postacią kosmatej gąsienicy
trzeba mnóstwa wrażliwości
by cię teraz ugryźć –
moje jabłko!

Wiersze Beaty Kurek, Grzegorza Fabina zostały nagrodzone w konkursie „O Złoty Kałamarz i Złamane Pióro”, organizowanym przez klub Ba-kałarz.



Gry, zabawy, zagadki, rytuały

Zawsze lubiano mile spędzać czas wypełniając go różnymi grami, biesiadami, muzykowaniem, ćwiczeniami umiejętności. Wybierano najlepszych, wygrywano nagrody, zdobywano szczególne honory. Wszystko to odbywa się w myśl określonych reguł postępowania, na wesoło lub poważnie, w samotności lub zbiorowo na oczach publiczności. Towarzyszą temu szczególne emocje, tryumf lub gorycz porażki. Szlachetne formy współzawodnictwa, bądź karczemne metody przechytrzenia przeciwnika

Są obrazy, na których motywy gier i zabaw widzimy w sposób oczywisty. Wraz z bogactwem scen rodzajowych otwartych na doczesność życia powstają liczne motywy grających w kości i karty (Brouwer, van Ostade, Cézanne), żwawo uczujących w towarzystwie rozweselonych dziewczek lub dam, oraz sceny grających na instrumentach i tańczących (Holendrzy i Flamandowie XVII w). W scenach rodzajowych dzieciaki puszczają bańki mydlane (Breugel, Chardin) lub oddają się swoim zabawom, a maskarady, karnawał, cyrk, teatr lub balet ukazują chwile szczęśliwości lub umiejętności człowieka, będące zarazem metaforą życia (Pietro Longhi, Domenico Tiepolo, Watteau, Toulouse-Lautrec, Degas, Picasso).

Ale zauważamy także w sztuce motywy, którym nie można odmówić ludycznego zabarwienia, choć nie przedstawiają dosłownie gier i zabaw. Wynika to z ich organizacji przestrzennej w obrazach, zbliżonej do struktury określonych sytuacji zabawowych. W rzeczywistych sytuacjach myślimy o ograniczeniu lub wydzieleniu terenu, na którym gra ma miejsce. Istotna jest jej potencjalna powtarzalność, uporządkowana zmienność, rytm, a także przeniesienie uczestników i widzów ze „sfery pospolitej” do „podniosłej i uświęconej”. Ważne jest również napięcie gry związane z niewiadomą jej rezultatów. Wiąże się to z kolei z tzw. czynnikiem agonality, tzn. walki i dramatycznego współzawodnictwa¹.

Wiele scen mitologicznych i religijnych w malarstwie i w grafice zanurzonych jest tematycznie w realiach życia. Mają określony schemat aranżacji oraz ikonografii. Ukazana fikcja wizualna zawiera wydzieloną przestrzeń kompozycji, nastawioną na sugestywne oddziaływanie na widza. Zastosowane środki plastyczne „konkretyzują się” w momencie jego kontaktu z artystycznym obiektem. Taki moment wprowadza obserwatora w „krąg uświęcony”, na poziom „wyższego wtajemniczenia”, umożliwiając zrozumienie dzieła. Jeśli przy tym w obserwowanej przestrzeni pojawiają się motywy rodzajowe, czyniące z bogów, herosów, nimf oraz zjaw organizmy materialne, wykonujące ludzkie czynności, to nie sposób nie odczuwać, że coś tu „jest odgrywane”. Bogowie przecież polują, hulają, zabawiają się, czasem w rytmie tanecznym odgrywają jakieś *theatrum*. Kiedy natomiast w danej scenie o poważnym tonie widzimy choć jeden epizod zabawowy, to zabarwia on dzieło swą ludycznością, nadając mu sens dwoistej natury świata oscylującego pomiędzy powagą a wesołością życia.

W rodzajowych scenach Piotra Breugela Starszego: *Chłopskie wesele*, *Chłopski taniec* i *Taniec weselny* oraz w obrazach alegorycznych: *Przysłowia niderlandzkie*, *Walka karnawału z postem* całość przybiera charakter permanentnego festynu i zbiorowego rytuału. Motywy zabawowe są wymieszane

z przejawami „codziennej aktywności”. Jak w życiu „stan zabawy i wesołości” nie jest wyraźnie oddzielony od „stanu pracy i powagi”. Dopełniając się wzajemnie symbolizują pełnię ludzkiej egzystencji.

Ukazując alegorie życia w formie świata dziecięcego w *Dziecięcych zabawach* Breugel wydaje się mówić: „wszyscy jesteśmy dużymi dziećmi”. Pod taką postacią życie jest skomplikowane ze względu na motywy postępowania, czasem przypomina sny i fantasmagorie, które przedstawione za pomocą groteski, karykatury oraz deformacji wprowadzają nas w tematy eschatologiczne oraz moralizujące.

To ciągle balansowanie pomiędzy powagą formy a groteską z elementami czarnego humoru, jest widoczne w niektórych średniowiecznych obrazach i drzeworytach, a także później u Hieronima Boscha. Jego charakterystyczne hybrydy – nadrealistyczne kojarzenia ludzi, przedmiotów oraz zwierząt – choć ukazują grozę życia, mogą wyzwalać absurdalny śmiech. Tryptyki *Ogród rozkoszy ziemskich (Raj pierwotny, Raj rozkoszy i Piekła muzykantów)* oraz *Sąd Ostateczny* ukazują charakterystyczne pęknięcie na linii świata niebiańskiego i ziemskiego, pełnego okrucieństwa, właściwie dominacji cierpienia i zła. Moralizatorskie treści wyrażają przeraźliwe monstra, sceny kaźni i tortur, odgrywanych niczym w grach elektronicznych *mortal combat*. Nadrealistyczna rekwizytornia kształtów, proporcji, alogicznych relacji przestrzennych czyni, że obrazy Boscha, trudne do jednoznacznego odczytania za sprawą złożoności symboli oraz alegorii, są prototypem komiksów, zagadek i rebusów. Jakby grają z widzem o utrzymanie tajemnicy głęboko ukrytych znaczeń. Zgłębianie ich jest pasjonującym przemieszczaniem się w labiryncie ikonograficznych znaków, które jak we wszystkich grach umysłowych i zręcznościowych nie zawsze dają poprawne rozwiązanie.

Ludyczność malarstwa Boscha zawiera się nie tyle w przedstawieniach, choć te w motywach i epizodach są tam obecne, ale dodatkowo w sferze ich odbioru przez widza.

Podobnie możemy odbierać niektóre dzieła Francisco Goi. W projektach do gobelinów (kartonach): *Zabawa w ślepą babkę*, *Zabawa w małych*

olbrzymów, *Kukła*, *Szczudła*, a także w obrazie *Pogrzeb Sardynki* artysta w konwencji epoki ukazuje rozrywki, zabawy, święta swoich rodaków z ludu oraz ludyczne zachowania wyższych sfer. Ale już w grafikach z cyklu *Kaprysy* i *Tauromachia* ukazuje „niekonwencjonalny”, nieokiełznany i fantastyczny świat zwyczajów oraz obrzędowości Hiszpanów, nie będący wyłącznie obrazem odpoczynku i zabawy. Ekspresywny pełen grozy klimat tych prac wyraża mroczne tajemnice, których ikonografia jest równie skomplikowana jak u Boscha. Pełno tu upiórów, duchów, zjaw i zdeformowanych postaci. I w tym przypadku autor zmusza nas – obserwatorów do domysłów i przypuszczeń odnośnie ukrytej prawdy grafik.

Świat zabawy ukazywany w sztuce zawiera zatem wielopłaszczyznowe znaczenia. Można przedstawiać sceny rodzajowe z danym motywem gry i określoną narracją. Może artysta „grać z widzem” poprzez kamuflaż lub komplikacje ikonograficzne, może także nadać dziełu podwójne dno przesłania, z możliwością odbioru *à rebours* w stosunku do tego, co bezpośrednio widać. Bogactwo i przepych u Jacoba Jordaensa, Petera Paula Rubensa, karczemne zabawy w obrazach Adriana Brouwera, Davida Teniersa, szalona ekspresja fizjonomii pijaków i hulaków u Fransa Halsa, biesiadujący i muzykujący u Hendricka Terbrugghena, a także maksymalne skupienie się na umykającej chwili w scenach Jana Vermeera van Delft, są świadectwem nie tylko wspałałości uciech życia ziemskiego. Mają podtekst wzniosły, ukazujący nieuchronność przemijania czasu, którego zgubny wpływ na wszystko co ulotne widoczny jest w zachowaniach ludzi oraz w kształcie i wyglądzie przedmiotów, owoców, kwiatów. Wtedy właśnie coś znaczy kruche szkło, jabłko nadgryzione przez owada lub nadpsute przez czas. Rozkwitający w swym pięknie kwiat oznacza początek przemijania, a lustro przypomina o iluzji i nieprawdziwości tego świata.

Taki sposób odczytywania scen rodzajowych w malarstwie tego okresu jest konsekwencją „ikonograficznego ciężenia”, kiedy metodą skojarzeń przenosimy treść znaczeń częściowych na całość zjawis-

ka. Jako że faktem bezsprzecznym w odczytywaniu symboliki martwych natur malarstwa północy XVII wieku jest pojawiający się problem *vanitas* i taki właśnie ukryty podtekst ma także wiele malowanych wówczas scen figuralnych („ikonografia zamaskowana”)².

Przedstawienia gier hazardowych w karty i kości są częstymi motywami symbolizującymi losowy, zależny od fatum i bóstwa wynik gry. W ikonologii losowość gry ma nierzadko wymiar sakralny. Świadczy bowiem w przekonaniu grających o przychylności lub niełasce Boga (bogów). Jest swoistym kołem fortuny wykreślającym rytm powodzenia w życiu. W barokowym malarstwie holenderskim bardzo często pasjom hazardu oddaje się plebs, tak jakby śmiałość w ukazywaniu emocji towarzyszących grom nie licowała z godnością mieszczan. Dopiero dwa wieki później we Francji Paul Cézanne nadał grającym w karty ton hieratycznej powagi w kilku wersjach obrazów. Motyw główny jest jednak punktem wyjścia dla strukturalnych poszukiwań budowy formy w malarstwie.

Reguły maskarady z użyciem specjalnych kostiumów, manekinów i marionetek, tworzą zakłęty świat upojnej zabawy. XVIII-wieczne maski karnawałowe i teatralne w obrazach Giovanniego i Domenico Tiepoła skrywają często treści prawdziwych nastrojów psychicznych uczestników. Wtedy nie sposób oddzielić ich indywidualnej kondycji od stanu ducha nie zawsze wesołego tłumu.

Jednak trudna do ukrycia natura człowieka przebija się czasem przez kostium lub przyjęty ceremoniał. Chciałbym przypomnieć aktorów z obrazów Antoine’a Watteau: *Giles* przestaje odgrywać swoją smutną rolę w komedii dell’arte, a *Mezetin* jest zwykłym grajkiem zawodzącym na uboczu swą pieśń miłosną.

Wiek XVIII jest okresem ostentacyjnej miłości erotycznej. Sceny salonowe i buduarowe Jeana Honorégo Fragonarda, Francois Bouchera oraz Nicolaesa Lancreta ukazują świat sensualny, pełen namietności a zarazem skonwencjonalizowany. Widziane tam tańce, zaloty, ogrodowe zabawy wyższych sfer, a zarazem „słyszana” tam muzyka lekka i zmysłowa

sprzyja przedstawieniom klimatu pełnego elegancji i przykrytego pudrem. W świecie, w którym rządzi peruka, wyczuwamy wyjątkową teatralność i sztuczność oglądanej rzeczywistości (*fêtes galantes, fêtes chempêtres*).

Prawda zrzuconej maski i odłożonej na bok konwencji gry błyska w chwilach ujawnionej prywatności kobiet. Ich zmysłowe i pociągające akty namalowane przez Fragonarda i Bouchera są najprawdziwszymi pieśniami i wyznaniem miłosnymi. Grając na nucie ludzkich uczuć i uniesień przenoszą sferę fizyczności ciała w obszar poezji i liryki miłosnej.

Poetyka miłosna, rywalizacja o uczucia, gra płci związana ze zdobywaniem obiektu pragnień, walka Erosa z Thanatosem są uniwersalnymi tematami w malarstwie. Świat mitów i fantazji Jacka Malczewskiego: chimery, harpie, satyrowie i fauny określają ukryte fatalistyczne siły, które mogą mieć odniesienia zarówno jednostkowe, jak i społeczno-narodowe, typowe dla sztuki polskiej przełomu XIX i XX wieku. Niezależnie od skomplikowanych znaczeń symbolicznych, będących swoistą grą z widzem, łamigłówką treści, obrazy Malczewskiego przedstawiają mitologizujące misteria świata wyobraźni. Rekwizytornia pełna alegorii i metafory oraz teatralności ubioru i fizjonomii, służy ukazaniu specyficznego modernistycznego klimatu marzeń oraz snów, z którymi współgra w treści i formie „muzyczność” tych obrazów.

Zgiełkliwość tłumu, symboliczna rola maski, szkieletu i karnawałowego kostiumu w malarstwie i grafice Jamesa Ensora ukazuje nam „teatr życia”, pełen społecznych napięć o wyraźnie negatywnych odcieniach: w wykrzywionych gębach postaci zaludniających obrazy dotykamy obrazu kłamstwa i hipokryzji, krzywdy i wyzysku. Raz jeszcze groteska i karykatura staje się ostrzem oskarżenia i demaskacji zła oraz środkiem do obrazowania motywów przemijania (*Wjazd Chrystusa do Brukseli, Maski i śmierć*).

Sfera muzyczna traktowana była zawsze jako rozrywka oraz szlachetny sposób spędzania czasu. W dziedzinie kultu nierzadko wiązano ją z tańcem. Jednak doznawanie muzyczności obrazu tkwi nie

tylko w przedstawianiu konkretnej sceny czy w widocznej obecności instrumentów. Oparta jest ona również na szczególnej konstrukcji formalnej dzieła. Odgrywa wtedy rolę specyficzny koloryt, tzw. dźwięczność barwy, czystość tonu, zmienny rytm układów kompozycyjnych, jak również obecność kontrastów barwnych, dominant oraz kontrapunktu. Muzyczne tonacje dur lub molł mogą mieć wówczas odniesienia do tonacji kolorystycznych tworzących nastrój dzieła. „Obraz muzyczny”, w tym ujęciu, zdaje się wyzwalać w nas szczególne wibracje energii, wewnętrznie odczuwanej, podobnie jak dźwięki, poruszające nasze wewnętrzne struny wrażliwości.

*

Bardzo szybkie, kalejdoskopowe zmiany w sztuce XX w., otwarty i interaktywny charakter dzieł wprowadza nas w szczególnie ludyczny charakter obecnej sztuki. Pojęcie sztuki przesuwają się z pozycji dzieła jako skończonej realizacji na proces kreacji i mechanizmy jego odbioru. Przez wieki uważało się dzieło plastyczne za formę strukturalnie skończoną, bez istotnego elementu stawiania się, tak typowego dla dramatu, muzyki, tańca czy poezji. Uważano, że obraz, rzeźba lub architektura są nie tylko efektem geniuszu i natchnienia twórcy, ale że są także wyrazem rzemieślniczych umiejętności. Stąd też w Grecji antycznej sztuki piękne były wyłączone spod opieki muz i zaliczane do dziedzin użytkowych.

Istotnym przełomem w sztuce współczesnej jest przemieszczenie się wizualnych cech kultury masowej w obszar ambitnej kreacji plastycznej. Popart usankcjonował masowy plakat, afisz i nachalność reklamy (Andy Warhol). Podnosi rozrywkowy charakter komiksu do rangi tworzywa formalnego (Roy Lichtenstein). Unikatowość obrazu i grafiki zamienia na powielalny i multiplikowalny standard. Rzeźbę sprowadza do stanu *combine* – połączenia starych karoserii samochodowych i zużytych opakowań (Robert Rauschenberg). Stan powagi sztuka porzuca na rzecz jarmarku nowości artystycznych, które niczym w kalejdoskopie stają się ciągle zmieniającym się widowiskiem ludzkiej inwencji.

Widz zostaje wchłonięty w otwartą strukturę dzieła. Jest zaciekawiany jego kinetyką (mobile Ale-

xandra Caldera), którą może sterować, nadając dziełu ostateczny sens. Mechanizmy percepcji odbiorcy poddane są próbie rewizji, zanegowane są ustalone, tradycyjne sady estetyczne. Migocące, wizualnie fałujące dzieła opartu (Victor Vasarely) są „zabawką” dla oczu, które odbierają sztuczny a zarazem „prawdziwy fizjologicznie” ruch pełen zmiennego rytmu.

Sztuka współczesna przyjmuje intrygująco-zabawowy charakter w przypadku happeningu i performance'u. Odbiorca, uczestnik staje się ich integralną częścią. Dzieło to – choć otwarte na wszelkie okoliczności – mimo wszystko posiada pewną zaplanowaną strukturę i swoją ukrytą dramaturgię, odbywa się w wydzielonej przestrzeni: kręgu, specjalnym pomieszczeniu, na ulicy. Ma miejsce wtedy specyficzny rytuał, gdzie artysta jest szamanem, a widzowie wtajemniczonymi „wyznawcami” (Yves Klein, Joseph Beuys).

Struktura performance'u przyjąć może formę teatru plastycznej wizji, w której twórca bierze na siebie rolę demiurga poruszającego zespołem aktorów i rekwizytów niczym marionetkami. Teatr Tadeusza Kantora był syntezą form plastycznych, muzyki, tańca oraz dramatu. Jego szerokie skojarzenia historyczno-egzystencjalne („klisze pamięci”) czyniły, że my widzowie za sprawą kukiel – dublerów z *Umarłej klasy*, które mogły być każdym z nas, stawialiśmy się tylko za życia artysty częścią oto odgrywanego rytuału życia.

Wielkie widowisko o charakterze festynu z udziałem gapiów i poważnych obserwatorów odbyło się np. w Berlinie w 1995 r., w czasie opakowania Reichstagu przez Christo. Akcja ta posiadająca strukturę happeningu, przy całym podtekście społeczno-politycznym, imponująca w skali pomysłu, nie była wyłącznym celem artysty. To ulotne opakowanie – udokumentowane w tysiącach projektów, rysunków, fotografii z podpisem artysty – stało się obiektem dodatkowej komercji. Samo natomiast zaistnienie opakowania wyzwoliło ogromną masową potrzebę ludycznej aktywności ludzi, wtedy tak licznie tam przybywających w klimacie weekendowej rekreacji.

Nieodłączną częścią sztuki są jej formy odbioru. Rywalizacja o pierwszeństwo, konkursy, salony pre-

zentacji dzieł, wystawy specjalne lub cykliczne czynią, że całe tzw. życie artystyczne pełne jest emocji oraz napięć. Celebrytuje się wernisaże i werdykty jurorów. Wielcy artyści są obiektem szczególnych zainteresowań, w których wielbiciele również rywalizują o zaszczyt znajomości lub przynajmniej bycia na moment blisko gwiazd. Twórcy przybierają pozy, odgrywają role, których się od nich oczekuje. Czasem nie mogąc zaznaczyć swej odrębności, zamiast dziełom i pracy – czas poświęcają swej popularności. Zdarza się, że kiedy już niczym zadziwić nie mogą, uciekają się do incydentów, skandali, które podnoszą do rangi działań artystycznych.

Obszar sztuki staje się terenem szczególnej gry, gdzie zachowania dodatkowe, uzupełniające „czytą” aktywność artystyczną są ważniejsze od samych obiektów nazywanych obrazami, grafikami, czy rzeźbami. Bardziej się liczy ilość, masowość oraz skala niż jakość.

Artyści dopełniając swe realizacje komentarzami zacierają granice pomiędzy praktyką a teorią. Ich manifesty i teorie artystyczne bywają prowokującymi, hermetycznymi, tajemniczymi strukturami myślowymi, często niejasnymi dla odbiorcy. Dzieła jawią się raczej jako zagadki i szyfrogramy. Czy są to jeszcze „konkursy zagadek”, które już w Grecji antycznej pod nazwą „aporiów”³ były formą zadawania pytań, na które nie ma odpowiedzi i które jako gra towarzyska były u źródeł filozofii? Czy są one tym – oceni czas, który weryfikując pozostawi tylko dzieła mające coś istotnego do przekazania przyszłym pokoleniom.

Romuald Oramus

1995/2003

¹ J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza Warszawa 1985, s. 77, 108–114.

² Por. J. Białostocki, *Symbole i obrazy*, Warszawa 1982.

³ J. Huizinga, dz. cyt., s. 163.

Marzena Zajac

„My i oni”

*...gdy myślę o kimś, kto jest przede mną i z kim rozmawiam, staram się go zrozumieć.
A zrozumieć to współczuć, to przejąć się tym, co inny do mnie mówi,
jego troską, jego biedami — Jose Ortega y Gasset*

Koło Artystyczno-Naukowe Instytutu Sztuki AP w Krakowie jest współorganizatorem trzeciej edycji wystawy międzynarodowej „My i oni” (wcześniej „Gry i Zabawy”). Krag komentatorów jest szeroki: zapelniają go artyści polscy, zagraniczni, studenci, młodzież, a nawet dzieci. Charakter prac prezentowanych na wcześniejszych wystawach ujawniał pierwotny sens słów „gra” i „zabawa” oraz wskazał na pojawienie się wraz z przemianami społeczno-kulturowymi nowych przejawów tego typu aktywności. Duże znaczenie miała obecność tych pierwiastków w sztuce najnowszej. Gra to żywa spontaniczność poddana zewnętrznej regule, uformowana ekspresja. Zabawa zaś — to czysta ekspresja. Można założyć, że przejście od zabawy do gry oznacza przejście z okresu dzieciństwa do okresu młodości. Stąd zapewne udział dzieci i młodzieży we wcześniejszych edycjach. Ich twórcza wypowiedź, być może powstająca w atmosferze zabawy, to źródło cennych spostrzeżeń. Poprzez gry zaczyna się rozwijać w człowieku poczucie odpowiedzialności.

Działania poparte świadomością twórczą stworzyły możliwość uchwycenia procesu transformacji tradycyjnych gier i zabaw. Współczesne przeobrażenia cywilizacyjne, rozwój nowych technologii, wpływ multimedialnych systemów komunikacyjnych, to wszystko dało się zaobserwować w prezentacjach profesjonalnych artystów, których sztuka przybiera często taki wymiar ekspresji, o jaki chodzi w zabawie czy grze. Jest jedną i drugą, ale na innym poziomie percepcji. Dla uaktywnienia myśli twórczej postawione zostało pytanie o relacje międzyludzkie, o możliwości pokonywania barier i zbliżania się do Innego poprzez sztukę.

Prace na wystawę przekazali artyści zagraniczni, polscy i członkowie koła naukowego. Nadeszła korespondencja z Włoch, Niemiec, Serbii, Czarnogóry, z Belgii, Węgier, Macedonii, Urugwaju i Francji. Prezentowane dzieła są wyrazem myśli, wyrazem innego „ja”, innej podmiotowości.

„My i oni” ponad granicami, a sztuka niech będzie nośnikiem wartości, językiem niewymagającym tłumacza. My, oni, granice — słowa nabrzmiały od znaczeń, więc jak się do nich odnieść? Echo dawnych zabaw i gier być może jest słyszalne w potrzebie partnera... w podstawowej potrzebie każdego człowieka. I tu już nie istnieją granice. Dzięki pytaniu „gdzie jesteś?” ludzie zjawiają się dla siebie. Wzajemność jest rdzeniem stosunku człowieka do człowieka. Wzajemność to wymiana!

Wiele ciekawych refleksji spowodowanych tytułem wystawy pojawiło się w wydanych do niej katalogach. Wystawa jest dowodem na zaistnienie dialogu między nami a nimi, a nasze wspólne uczestnictwo w tym wydarzeniu nazwijmy dialogiem właściwym, który polega na bezpośredniej wymianie wypowiedzi w ograniczonym czasie i rozumieniu sensów zawartych w dziele sztuki. Na metadialog jeszcze przyjdzie czas, choć to właśnie on przekracza granice uprzedzeń, stereotypów, przesądów, „obrzydlivosti”. Powoduje, że właściwy dialog zyskuje na znaczeniu.

Andrzej Warmiński w katalogu wyjaśnia zjawisko tzw. etnocentryzmu. Aprobata własnej grupy i jednoczesna niechęć do innych może przybierać różne formy np. europocentryzmu. Boimy się odmienności, ale fascynuje nas ona. Fascynacja jest siłą, która jest w stanie pokonać lęk, a to warunkuje

dojrzałość rozpatrywana w wymiarze jednostkowym i zbiorowym. Nowe spojrzenie rysuje w swojej refleksji inny filozof, Eugeniusz Szumakowicz. Pisze o idei mostu łączącego brzegi rzeki, która dzieli przestrzeń na dwa światy. Bezpiecznie oddzielone, kuszą swoją tajemnicą i wywołują potrzebę ich zgłębiania. Tym, co jest w stanie usprawiedliwić istnienie jakiegoś przedmiotu, jest zawsze jego wartość. Pokonanie granicy – czy to wewnętrznej, czy zewnętrznej, zarzucenie mostu, kładki czy przeskoczenie na drugą stronę zapowiada dialog – wartość. Powstaje pytanie, czy obraz wiszący w galerii lub w mieszkaniu ma wymiar mostu? To zależy od specyfiki opozycyjności. Konieczna jest przy tym przestro-

ga przed przekraczaniem wszelkich granic, bo też mosty, po których chodzimy, mają różną wytrzymałość, bywa, że dopiero po przebudowie nadają się, by spełniać swoją funkcję łącznika.

Marzena Zając

My i oni – sztuka ponad granicami. Gry i zabawy '03

Pałac Sztuki Towarzystwa Przyjaciół Sztuk Pięknych w Krakowie (8–25 stycznia 2004 r.)

Kuratorzy wystawy: Grażyna Borowik, Aleksander Pieniek

Współpraca: Koło Artystyczno-Naukowe Studentów

Instytutu Sztuki Akademii Pedagogicznej w Krakowie

Marek Karwala

Sztuka ponad granicami

Pomiędzy 8 a 25 stycznia 2004 roku była prezentowana w szacownych pomieszczeniach Pałacu Sztuki Towarzystwa Przyjaciół Sztuk Pięknych w Krakowie (wcześniej, w grudniu 2003 roku w galerii „Albert”, działającej przy Klubie Inteligencji Katolickiej) monumentalna wystawa prac około stu artystów. Już sama liczba twórców uprawnia do użycia określenia „monumentalna”, ale i poziom prezentacji potwierdza słuszność tego epitetu.

We wstępie do katalogu wystawy Andrzej Warmiński napisał: „Artysta jest nie tylko twórcą dzieła sztuki. Jest również pielgrzymem wędrującym do wielu świętych ziem wartości, kapłanem strzegącym niezależności sztuki, kreatorem dialogu w ogóle. Jeżeli z końcem dialogu kończy się wszystko, to początek dialogu oznacza początek wszystkiego – «święto odrodzenia sensu» w przestrzeni pozbawionej granic”.

I właśnie owo przekraczanie granic (geograficznych, etnicznych, politycznych i wszelkich innych)

stanowiło pożywkę dla tej ekspozycji. Tytułowe „My i oni” da się w istocie zastąpić jednym słowem „My”, sztuka bowiem udowodniła raz jeszcze, że jej wartościowanie oraz wskazywanie odmian może i powinno się odbywać jedynie w przestrzeni estetyki... W pełnej harmonii sąsiadowały zatem ze sobą prace artystów z Włoch, Serbii i Czarnogóry, Węgier, Hiszpanii, Brazylii, Szwajcarii, Niemiec, USA, Macedonii, Urugwaju, Francji, Belgii i Polski. Obok wypowiedzi malarskich można było dostrzec: rysunki, grafiki, rzeźby, obiekty, fotografie, techniki mieszane i synkretyczne, tzw. akcje itp. Artystom o uznanej pozycji towarzyszyli debiutanci (studenci skupieni w Kole Artystyczno-Naukowym Instytutu Sztuki AP).

Cale to gigantyczne przedsięwzięcie zorganizowali precyzyjnie Grażyna Borowik oraz Aleksander Pieniek, profesorowie IS AP, znani powszechnie artyści oraz animatorzy sztuki.



Janina Błofska

L'Entr'Acte

Przez dwa lata nie przedstawialiśmy naszych dokonań na łamach „Konspektu”. Być może wynikało to z potrzeby narzucenia sobie takiego rytmu pracy, myśli, takiego skupienia, w którym jakiegokolwiek spojrzenie na to, co przeszłe, staje się niedozwolone. Ocena zdarzeń i ludzkich spraw, nawet u tak niedoskonałych histrionów, za jakich uważają się członkowie zespołu teatralnego, zostaje wszak zawarta w tym, co prezentują swej łaskawej publiczności. Poddani magii słów studzy Teatru, skromni studenci i ci, co ich wiedzą, próbują oddać sens i bezsens ludzkiej krzątaniny, ambicji i pragnień. Nie w smutku i powadze szukając rozwiązań, chcieliśmy niegdyś śmiechem rodem z komedii i farsy, tragikomedii i burleski zaczarować naszą scenę

Zdziwnej atmosfery przemian, trudnych wyborów, poszukiwania i budowania własnej wolności, narodził się spektakl *Pragmatyści* według Stanisława I. Witkiewicza, artyści, który te sprawy pojmował i ujmował doskonale. Ostatnimi czasy bojujący i niezważający na piętrzące się wokół niego trudności teatr Entr'Acte odnajduje się coraz częściej jako dziwny twór żyjący jedynie w wyobraźni swo-

ich członków. Zważywszy na jubileuszowy charakter wszelkich poczynąń, związanych ze świętowaniem dziesięciolecia działalności, odnajduje się póki co jedynie w przeszłości, we wspomnieniach, starych zdjęciach, wśród odłożonych rekwizytów i pokiereszowanych lalek. Z odłożonych tekstów dobywają się słowa powoli odchodzące w niepamięć wraz z migotaniem światła, szybkim gestem, dyna-

Notes teatralny

miczną sceną zapisaną na taśmie filmowej. Skupiwszy swą wolę walki na pracy czysto teatralnej, szlifowaniu warsztatu i szukaniu pełnego wymiaru artystycznego spektakli, odrzucono w dużej mierze szalony wymiar zabawowy (w końcu czasem niezbędny dla prawidłowego funkcjonowania grupy aktorskiej), przestano myśleć o wyjazdach, festiwalach i nagrodach (co należy uznać za błędne, bowiem są to konieczne środki w pracy teatralnej), zaniechano szukania nowej sali do prób, sali teatralnej z przestronną garderobą i pracownią plastyczną. Cóż, ma teatr w końcu małeńki składzik w piwnicy przy Studenckiej. Ufając swej wiernej publiczności, wierząc w szczęśliwą gwiazdę, w przychylność i trwałą przyjaźń, może spokojnie podjąć próby zmierzenia się z kolejnym przedstawieniem. Ale to wszystko winno być poddane Muzie łaskawej...

Słowa te w dużym stopniu dyktuje nie tyle Nostalgia (wszak nie ona naszą Muzę), co równoległość rzeczywistości przedstawionej: naszym prawem grania i występowanie, a nie jak u nieszczęsnego Plaszfordora Mimetyka w *Pragmatystach*, który mógł, a nie chciał podjąć ryzyka występów u swego szwagra, z chińską Mumią u boku, bez swej ukochanej i udręczonej Mamalii. Oczywiście, cała sprawa nie jest taka prosta. Musimy przyznać rację Plaszfordorowi, gdy nie chce żyć i tworzyć w świecie sztuki popularno-idiotycznej. Ale cieszy nas też, że doskonale pragmatyczny Hrabia von Telek w końcu odrzuca czarnobiałą świat i wymyka się do innej, barwnej i zupełnie

bezproblemowej, rzeczywistości.

Dramat Witkacego, choć wcale nie tak łatwy, jakby wynikało z tych kilku uwag interpretacyjnych, spiętrzony w wielu wymiarach, zawierający wiele niewidzialnych wyjść, sekretnych drzwi, za którymi postacie zamknęły swoje tajemnice, przynosi ukojenie w kręgach zagadkowych. Dzięki niemu mogliśmy szybko powrócić do trudnych i cierpliwych poszukiwań zasad gry i zabawy, zapisanych w niewielkim dramacie scenicznym Jana Potockiego. Skąd u niego bierze się dwoistość, po co takie sztuczki, co nas w tym bawi, kogo chcemy zwieść? Potocki mnoży pytania. Proponujemy widzom

zatem dwie inne zabawy. Jedna jest kontynuacją pałacowej gry w fantazję sceniczną rodem z włoskiej komedii dell'arte: w naszym „dorobku” pokazała się kolejna *Parada*, uroczy majstersztyk, szalenie przewrotny, skondensowany, płochy i spęczniały od znaczeń. Cztery osoby poszukujące wyjścia z sytuacji patowej: jak zastosować zasady demokracji tam, gdzie wszystkie re-



Fot. M. Gichecka



Fot. D. Suder

alia przeczą takiej możliwości. Rozwiązanie istnieje, jest proste i sympatyczne, choć nikt nie mówi tu o kompromisach. Wszystko ma skończyć się radośnie, zgodnie, bez nadmiernych wyrzeczeń, jakby samo z siebie. Niejako po drodze musimy odbierać sygnały z naszego polskiego życia w demokracji i wtedy spojrzenie na rzeczywistość dramatu staje się bardziej ostre: parada *Kasander demokratą* zyskuje inny wymiar.



Fot. D. Suder

Podobnie jest z „przysłowiem scenicznym” Potockiego. Znowu trzeba nam rozwikłać zasadę gry, w którą pogodnie wciąga nas osiem (!) kobiet: matka, 6 córek i panna służąca. Nie tak łatwo zakończyć zabawę w ciuciubabkę, gdy życie przejęło jej reguły. Ślepiec, który wkracza na scenę wiedziony przez ciemną smugę i jasną dziewczynę, ma swoje smaczki, a czar tworzą drobiazgi, bystry i zwodniczy rytm, zmienność sytuacji, różnorodność postaci. Dodaliśmy niejeden element, podwoiliśmy postacie, wprowadziliśmy egzotykę, a „skrzecząca rzeczywistość” zaistniała w kostiumach. Muzyka płynęła na żywo, światło otwierało ciemną przestrzeń ślepca

i barwną innych postaci. Jeszcze raz Potocki udo- wodnił, że jego sztuki prowokują do nieustannych poszukiwań inscenizacyjnych, scenograficznych i interpretacyjnych. Maski i wielofunkcyjne rekwizyty, zmienny rytm, wielość sytuacji i dźwięków. Rozwiązania tak potrzebne, gdy pragnie się osiągnąć żywotność i klarowność inscenizacji. Czy z powodzeniem?

Te trzy spektakle przedstawiliśmy na XII Festiwalu: wszystkie na tej samej scenie, przy nieznacznych zmianach dekoracji i takim ustawieniu działań postaci, iż można mówić o uzyskaniu nowych znaczeń w wyniku płynnego przechodzenia z jednej prezentacji w drugą. Ten wieczór dla nas zmienił się w jeden wielki, trzygodzinny spektakl z udziałem dwudziestu osób.

O aktorach i ich kreacjach można by napisać wiele stron, zwłaszcza o tych, którzy nie będą już pracować w naszym teatrze. Każda rola była jedyną w swoim rodzaju, wносиła swoisty czar i wkraczała w krąg tajemnych i pracowitych działań tak niezbędnych przy tworzeniu niepowtarzalnego świata sceny. Ale o tym już następnym razem....

Czy pożegnaliśmy się już z Potockim? Czy musimy odłożyć nieodegranych *Pragmatystów*? Te pytania wynikają ze specyficznego charakteru naszej pracy, z rytmu życia studenckiego, doli komedianta-amatora.

Na wiosnę tego roku w auli Akademii Pedagogicznej zostanie otwarta wystawa przedstawiająca dziesięć lat pracy artystycznej teatru Entr'Acte.

Janina Błońska

Nowi dzicy czyli antropologia w warunkach ponowoczesności

Żrą ludzkie mięso, siedząc na ziemi. Są gorszymi sodomitami niż jakikolwiek naród.

Nie ma u nich żadnej sprawiedliwości. Są całkiem nadzy. Za nic mają miłość i dziewictwo.

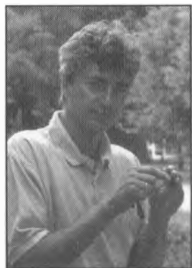
Są łepi i nierozgarnięci. Nie szanują prawdy, chyba, że dla własnej korzyści.

Są chwiejni. Nie mają pojęcia, co znaczy planować z góry.

Piotr Mątyr Anglerius, Wykaz przyczyn, dla których Indianie nie zasługują na wolność

Wszystko, co jest, należy do naszego świata.

Gernot Böhme



Stanisław Jasionowicz

Miejsca wspólne

Wdrapawszy się na pagórek obecnego stanu świadomości człowieka Zachodu i korzystając z wyjątkowej pogody ducha możemy dostrzec, że cała dotychczasowa historia człowieczeństwa jest konsekwencją postrzegania międzyludzkich relacji w kategoriach: swój-obcy, z ich „postępowym” rozwinięciem: dziki-cywilizowany. Zdaje się jednak, że na horyzoncie rysuje się wreszcie możliwość wyjścia poza ten schemat, w ramach nowej, globalnej świadomości

S tarożytni Grecy twierdzili, że wszyscy nie-Grecy są nieokrzesanymi barbarzyńcami, już nawet dlatego, że porozumiewają się jakimiś dziwnymi, kompletnie niezrozumiałymi dźwiękami. Jak wiadomo, także realizacja chrześcijańskiej zasady równości wszystkich ludzi wobec Boga napotykała

przez wieki na liczne przeszkody, jak choćby konieczność wykluczenia z kręgu tej równości wszystkich „nieszczęśliwych pogan”. Człowiek – słowo to zbyt często brzmiało też złowieszczco w ustach uzurpatorów, którzy jeszcze w dwudziestym wieku odmawiali całym narodom lub rasom „podludzi” prawa do istnienia.

Wprawdzie nauka, a także sztuka, już nieraz pokazały, że mogą służyć nawet takim celom, jak wykazywanie, że niektóre grupy czy rasy ludzi nie zasługują na istnienie, a nawet sugerowały, że „człowiek umarł”, jednak to właśnie z tych sfer ludzkiej aktywności może nadejść tego człowieka – choćby chwilowe – ocalenie. Skupmy się więc przez chwilę na dwóch istotnych procesach, rozgrywających się w świadomości człowieka na drodze do uzyskania nowej, „ocalającej” perspektywy antropologicznej. Pierwszy z tych procesów został zapoczątkowany, kiedy nauka dojrzała do poważnego, uczciwego zainteresowania się Innością i gdy ujrzała potrzebę ogarnięcia myślą całej wspólnoty, jaką stanowi ludzkość. Zrozumienie to wykształcało się stopniowo, wraz z poszerzaniem się wiedzy człowieka Zachodu o innych kulturach i cywilizacjach, aż do uzyskania niedawno silnie zmediatyzowanej, obejmującej wszystkie czasy i społeczności perspektywy spojrzenia na działalność kulturotwórczą człowieka. Drugim procesem jest odbywający się w cywilizacji zachodniej od końca XIX wieku i trwający w zasadzie do dziś paradoksalny powrót do źródeł człowieczeństwa poprzez zakwestionowanie i rozmontowanie (jak dziecko, które rozbiera do ostatniej śrubki autko lub patroszy misia, żeby dowiedzieć się „co jest w środku”) norm i symboli, stanowiących o dumnej tożsamości białej rasy.

Oświeceniowe, pobłażliwe zainteresowanie „dzikusiem”, „egzotycznym obcym” było mało obiecującym wstępem do samopoznania, o którym tu mowa. „Ja, Cywilizowany”, pewny siebie, bo dobrze

sobie znany, i „On” – Inny, Dziki, niepokojący przez samą myśl, że można mieć z nim cokolwiek wspólne. Zgoda, czasem też „dobry”, oswojony dzikus, pod warunkiem oczywiście, że całkowicie posłuszny naszej oświeconej woli. Cóż, po średniowieczu zapomniano już o tym, że Dzikus jest częścią naszej istoty. Na marginesie: dzisiejsi potomkowie pierwszych amerykańskich kolonistów, dziękując co roku Bogu za zjadane w Święto Dziękczynienia ogromne indyki zdają się zapominać, że obchodzą w tym dniu pamiętkę posiłku, który dzicy Indianie dostarczyli ich przybyłym z Europy przodkom z litości, widząc, że ci przymierają głodem. Nie da się ukryć, że cała zachodnia etnologia ufundowana została na modelu: Człowiek Cywilizowany *versus* Dzikus, jednak w ciągu XIX i w XX wieku nadchodzi uważniejsza obserwacja i chęć zrozumienia Innego: Malinowski, Durkheim, Dumézil, Lévi-Strauss, a także Cassirer, Eliade i inni pokazali, jak bardzo człowiekowi Zachodu potrzebna była swoista podróż do źródeł, do początków człowieczeństwa.

Tymczasem grunt pod dramatyczne, lecz oczyszczające zaznajomienie się z wewnętrznym dzikusem przygotowali już romantycy i „poeci przeklęci”, którzy dostrzegli, że człowiek nawet dla samego siebie jest dramatyczną zagadką. Dobitnie wyraża to Rimbaud, gdy mówi: „Ja to ktoś inny” i gdy „uznaje nieporządek swojego umysłu za uświęcony”. Tego rodzaju wewnętrzną podróż artysta przypłacił niezręcznie wyniszczeniem organizmu, a czasem nawet życiem – zupełnie jak etnograf, padający ofiarą tropikalnej choroby lub agresji krajowców. Artystyczna introspekcja, badanie samego siebie jako istoty sobie nieznaney i nieuładzonej, osiąga swe apogeum w modernistycznych eksperymentach, polegających na odwiedzeniu i zbadaniu najdalszych granic umysłu. Ważnym momentem w historii nowej świadomości człowieka stało się też u progu XX stulecia nazwanie naszego wewnętrznego dzikusa – podświadomością.

Paradoksem współczesności, tej uprzywilejowanej chwili w dziejach ludzkości jest fakt, że gdy docieramy do źródłowego doświadczenia człowieczeństwa, nie możemy już czerpać samowiedzy od „dzi-

kusa zewnętrznego”. Dziś, na początku XXI wieku nie ma już właściwie możliwości „dotarcia do źródeł w spotkaniu z zewnętrznym dzikusem”, bo... nie ma już tamtych dzikich. Clifford Geertz tak oto streszcza wrażenia Kennetha Reada, zawarte w książce *Return to the High Valley: Coming Full Circle*, w której antropolog ten relacjonuje swój pobyt w miejscach, w których na Nowej Gwinei prowadził trzydzieści lat wcześniej swoje najważniejsze badania: „Miasto ma obecnie wybrukowane ulice, wodociąg i elektryczność, hotel i tawernę; pijaństwo jest szeroko rozpowszechnione, ubiór prawie wyłącznie zachodni, a jego najlepszy przyjaciel... już nie żyje, zginął dwanaście lat temu w głupim wypadku, potrącony przez ciężarówkę, gdy pijany, zataczając się wracał do domu z hotelowego baru. W miasteczku słoczone domki są niczym tandetne prostokątne kartonowe pudełka pokryte ocynkowaną blachą, nie odbywają się już ważne rytuały... i wszędzie pojawiły się ryczące ciężarówki i samochody. «Teraz ważne są pieniądze»” (tł. Sławomir Sikora).

Co więc pozostaje? Może wczucie się w konwulsyjny rytm współczesności? Cóż, obecna cywilizacja proponuje co nieco w tym względzie. Wraz z rozwojem technologii, służących masowej konsumpcji, życie staje się coraz bardziej instynktowne, pełne bezrefleksyjnych, mechanicznych zachowań i sterowanych zmediatyzowanymi treściami myśli. Należymy do eonu, który korzysta ze wszystkich obrazów, gestów i symboli, jakie wytworzył człowiek, lecz w oderwaniu od ich pierwotnej funkcji. W świecie tym nawet Święty Mikołaj z dobrego biskupa zmienił się w zidiociałego dziadka w czerwonej czapeczce klauna i zachęca teraz do zakupów w sklepie, a my stajemy się zjadaczami mięsa roślinożernych krów, które wcześniej sami nakarmiliśmy ich własnym mięsem. Tak, staliśmy się Nowymi Dzikimi. Jeśli synonimem postępu jest rosnąca komplikacja cywilizacji, to towarzyszy jej niebezpieczne uproszczenie reakcji na coraz bardziej uproszczone – dla naszej wygody – bodźce. Kto nie widział w jednym z polskich miast ataku tłumu na hipermarket ze sprzętem elektronicznym z powodu wyprzedazy lub kto nie doświadczył furii dam w futrach, wydzierają-

cych sobie buty na *sample sale* w Nowym Jorku, niech mi nie mówi o postępie. To już żart, jednak chcę przez to powiedzieć, że aby móc pójść dalej, trzeba się utożsamić także z Dzikim naszej własnej cywilizacji. Szaleństwo naszej obecnej kultury może się stać twórcze pod warunkiem, że współczesna *nowa świadomość antropologiczna* wchłonie je i uzna za część swojej istoty.

Kto wie, czy to nie właśnie taka świadomość, taka postawa, która – czy tego chcemy czy nie – ma sporo punktów wspólnych ze stanem rzeczy znanym jako „kondycja ponowoczesna”, nie będzie paradoksalnym punktem zwrotnym cywilizacji zachodniej. Już zresztą słyszy się coraz częściej o „postmodernizmie konstruktywnym”. Współczesny badacz kondycji ludzkiej ma w zasięgu ręki i umysłu (ale czy

wrażliwości?) pochodzącą z wielu obszarów Nauki i Tradycji ogromną wiedzę, która mogłaby pozwolić na stworzenie spójnej wizji pełniejszego – bo bardziej świadomego siebie – człowieka XXI i XXII wieku. Byłoby szkoda, gdyby współczesność nie skorzystała z możliwości uzyskania tej pasjonującej perspektywy i nie użyła w tym celu coraz bardziej poręcznych narzędzi, którymi już w znacznym stopniu dysponuje.

Czy powstanie nowej, konstruktywnej antropologii jest prawdopodobne? Mam dziwne wrażenie, że pod powierzchnią dynamicznych procesów, którym podlega światowa cywilizacja techniczna, odbywa się cicha walka o ocalenie Człowieka. Na czym ta walka miałaby polegać? O tym może już innym razem.

Stanisław Jasionowicz

Barbara Antczak

Pomiędzy swobodą a ograniczeniem czyli raz jeszcze o wyborze podręcznika szkolnego

Reforma edukacji, która od 1999 roku dokonuje się w polskiej szkole, zaowocowała szeregiem rozwiązań formalnych. Wprowadzono nowy ustrój szkolny, pojawiły się szkoły, które z natury swojej stały się jego wyznacznikami, takie jak 3-letnie liceum ogólnokształcące, a nade wszystko gimnazjum, istniejące w przeszłości, a teraz witane z ogromnymi nadziejami, traktowane jako ważny etap edukacyjny w rozwoju młodego człowieka

Ustawodawca wyposażył oświatę w uregulowania prawne, pozwalające poszczególnym szkołom, placówkom oświatowym tworzyć własne wewnętrzne zasady funkcjonowania, tym samym dał możliwość wypracowywania indywidualnego charakteru każdej szkoły, jednym słowem, zachowania autonomii. Tak mocno akcentowana potrzeba pracy niemalże organicznej, wewnątrzszkolnej miała (a może dopiero ma) przynieść efekty w postaci innej szkoły, opartej o świadome wybory i działania nauczycieli. Sfera, w których mogą, a nawet powinny one zaistnieć, jest ogromna. Do niej bezsprzecznie należy dydaktyka, a w niej programy nauczania i związane z nimi narzędzia dydaktyczne. Do tych ostatnich niewątpliwie należy zaliczyć podręcznik. Jaki wybrać, czym się kierować, co ma stanowić kryterium trafnej decyzji? – to zaledwie parę podstawowych pytań, na które muszą znaleźć odpowiedź sami nauczyciele. Pytania to trudne, zważywszy, że oferta wydawnicza w tym zakresie jest duża. Warto więc polecić wszystkim, którzy decydują o tym, jaki podręcznik znajdzie się na ławce szkolnej, książkę Wydawnictwa Naukowego Akademii Pedagogicznej w Krakowie z serii „Nowoczesna szkoła” *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum* pod redakcją Haliny Kosętki i Zenona Urygi.

Jest to zbiór artykułów, które jak sam tytuł wskazuje, łączy jeden temat, ale postrzegany w wielu aspektach, takich jak struktura, dobór prezentowanych treści, autonomia wyboru nauczyciela, jej uwarunkowa-

nia i granice. Główną tezę, którą można by połączyć większość artykułów jest bezsprzecznie przekonanie wypowiadających się autorów, że podręcznik stanowi ważne narzędzie w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Mocno podkreślam dwuczłonowość tego określenia, gdyż ma to istotne znaczenie dla późniejszych ustaleń.

Niejako wstępem do rozważań o wyborach koncepcji kształcenia, przyjęcia takich a nie innych rozwiązań merytorycznych i metodycznych (a więc i programu nauczania i podręcznika) może być artykuł Zofii Agnieszki Kłakówny *Kwestia nauczycielskiej i uczniowskiej podmiotowości*, w którym autorka podejmuje problem podmiotowości w szkole w szerokim

Halina Kosętka, Zenon Uryga, Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2002, 191 s.

kontekście wolności i przymusu. „Podmiotowość jako atrybut człowieka i funkcja wolności wymaga pielęgnowania i rozwijania. Szkoła jednak ani wobec nauczycieli, ani wobec uczniów nie może stawiać wyłącznie na respektowanie podmiotowych standardów widzenia świata i siebie. Może natomiast budować swą ofertę z nastawieniem na dominację podmiotowych standardów, które stanowią warunek humanistycznej mądrości i rozumnego korzystania z wolności eksponowane tu jako edukacyjne cele. Kształcenie sprzyja wtedy wychowaniu...” Stwierdzenie to staje się punktem wyjścia do formułowania przez współautorkę „*To lubię!*”

założeń, jakie powinny przyświecać twórcom programów nauczania i narzędzi dydaktycznych. Rozważania Zofii A. Klakówny mają zasadnicze znaczenie dla uświadomienia sobie złożoności i wzajemnych oddziaływań różnorodnych czynników występujących w procesie nauczania szkolnego, a mających swoje źródło daleko poza nim.

Z kwestią podmiotowości nauczycielskiej w nowej szkole łączy się prawo wyboru. Reforma edukacji stworzyła pedagogom niespotykaną dotychczas możliwość podejmowania samodzielnych decyzji, odnośnie koncepcji kształcenia, doboru środków dydaktycznych. Jedynym ograniczeniem, jakie pojawiło się w tej sferze, to spełnienie warunku realizacji *Podstawy programowej*. Elżbieta Mikoś w artykule *Polonista w gimnazjum. Między swobodą a koniecznością wyboru koncepcji kształcenia* mocno akcentuje niebezpieczeństwo znalezienia się w pułapce – z jednej strony bogata oferta programowa, z drugiej zaś, często jej niedoskonałość, która musi niejako być przedmiotem zainteresowania nauczyciela. Bo żeby wybrać, trzeba poznać. I dobrze jest, jeśli nauczyciel posiadał kompetencję właściwej oceny programu, potrafi zbudować wokół danej oferty katalog zalet i wad i ma świadomość konsekwencji swojego wyboru. Elżbieta Mikoś mocno podkreśla, że przy wyborze programu nauczania należy postawić zasadnicze pytania o przyjętą i realizowaną przez program koncepcję kształcenia oraz w jakim stopniu uwzględniła ona postulat podmiotowości ucznia (kwestia podmiotowości zajmuje się także Wiesława Wantuch w artykule *Samouczki – wobec podmiotowości ucznia i nauczyciela*). Przepisy prawa oświatowego pozwalają co prawda modyfikować programy z listy ministerialnej, jednak taka modyfikacja pociąga za sobą niebezpieczeństwo. Jeśli bowiem oferta programowa jest spójna, dobrze zorganizowaną całością, wyrażającą określoną koncepcję kształcenia i wychowania człowieka ku wartościom (a takie powinny być rozstrzygnięcia współczesnej dydaktyki), modyfikując i wprowadzając zmiany, nie ustrzec się pomyłek i wpadek. Praktyka szkolna wskazuje, że często w tych zmianach najważniejszą niestety rolę odgrywa czynnik czasowy (dla wielu jeszcze nauczycieli realizacja programu nauczania jest priorytetowym działaniem).

Mówiąc o spójności koncepcji kształcenia z programem nauczania jako jego merytorycznej i metodologicznej obudowie, nie można pominąć jeszcze jednej istotnej kwestii, która powinna być przedmiotem uwa-

gi przy wyborze podręcznika. Mowa tu o zadaniach formacyjnych. Podręcznik, zdaniem Marii Jędrzychowskiej (*Zapis projektu zadań formacyjnych edukacji polonistycznej w strukturze podręcznika gimnazjalnego*) musi być zapisem działań edukacyjnych, które wynikają z wyboru akceptowanej przez siebie filozofii człowieka i są z nią spójne.

Przywołane wyżej stanowiska na temat zależności koncepcji kształcenia z programem nauczania i podręcznikiem, a tym samym ograniczeń, jakie może napotykać w obszarze swobody wyboru nie tylko nauczyciel, ale też autor programu lub podręcznika, stanowią w książce *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum* przedmiot rozważań nie tylko odnoszący się do wskazanego w tytule etapu kształcenia gimnazjalnego, ale też może i powinien być punktem odniesienia do dyskusji wokół następnego etapu – ponadgimnazjalnego.

Przytoczone wypowiedzi wskazują, że proces uczenia jest ciągiem zdarzeń edukacyjnych rozgrywających się nie tylko w perspektywie obiektywnych uwarunkowań, jakimi są szkoła, sytuacja klasowa – to, co rozgrywa się pod tablicą, ale też tych wewnętrznych rozgrywających się w samych podmiotach, uczestniczących w procesie – nauczycielach i uczniach, razem współistniejących, ale też zachowujących swoją odrębność. W tym kontekście odniesienie się do zaprezentowanych wyżej stanowisk leży u podstaw wszelkich działań edukacyjnych. Bez odpowiedzi na pytanie, najogólniej mówiąc, o koncepcję kształcenia, niemożliwe staje się bowiem autentyczne, oparte na szerokiej refleksji bycie uczestnikiem, a zarazem współtwórcą tak istotnego procesu, jakim jest kształcenie i wychowanie.

Lektura artykułów na temat gimnazjalnego podręcznika wprowadza nas także w problematykę szczegółową. Jej przedstawienie należy rozpocząć od interesującego artykułu Zenona Urygi *Współczesna generacja podręczników literatury dla gimnazjum*. Autor podkreśla już poprzez sam tytuł rozważań, że mamy do czynienia z generacją, a więc nowym typem podręcznika, oferującego w znacznej mierze synchroniczną perspektywę opisywania zjawisk ludzkiej kultury i oglądu świata oraz wskazuje, jakie niesie to konsekwencje dla podmiotu działań edukacyjnych, jakim jest uczeń. W artykule zostają także sformułowane wskazania, istotne nie tylko dla nauczyciela – osoby wybierającej podręcznik, ale także dla osoby, chcącej prowadzić wnikliwe badania edukacyjne. Obszary te

to problematyka egzystencjalna, wprowadzenie w tradycję literatury i kultury, literatura współczesna, korespondencja literatury z innymi działami sztukami, zjawiska kultury współczesnej, odkrywanie wymiarów własnego świata. Analiza wybranych podręczników pozwala autorowi sformułować wniosek, że autorzy podręczników zdecydowanie wiążą kształcenie literackie z wychowaniem, co niewątpliwie należy uznać za cenną i pożądaną umiejętność, zważywszy, że *Podstawa programowa* do tego typu działań szkołę obowiązuje. Z artykułem Zenona Urygi koresponduje głos Barbary Myrdzik na temat koncepcji kształcenia kulturowego. Autorka mocno akcentuje jak ważna w procesie kształcenia jest problematyka wartości i jej obecność w podręczniku.

W kolejnych artykułach przedmiotem uwagi stają się inne kwestie wynikające z dydaktyki polonistycznej. Ciekawie brzmi głos Jadwigi Kowalikowej na temat kształcenia językowego w gimnazjum (*O wspólnych osiągnięciach autorów podręczników do kształcenia językowego w „szkole środka”, czyli konkretyzowanie, dopowiadanie, porządkowanie i poszukiwanie wykładników „gimnazjalności”*), szczególnie cenne są stawiane przez autorkę końcowe niepokojące pytania, a wśród nich o miejsce we współczesnej szkole dla kreatywności nauczyciela (w kontekście ogromnego zalewu poradników, przewodników, podręczników). Kształceniu językowemu uwagę poświęca też Urszula Żydek-Bednarczuk *Koncepcja podręcznika do kształcenia językowego w gimnazjum* oraz Halina Mrazek *Komunikacja językowa i nauka o języku w podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia językowego*. W artykule *O problemach teoretycznoliterackich w wybranych podręcznikach do gimnazjum* Grażyna Różańska dokonuje wnikliwej oceny wybranych podręczników pod kątem zawartych w nich treści teoretycznoliterackich, bez których, jak słusznie zauważa autorka, niemożliwe jest budowanie świadomości literackiej ucznia, a tym samym przygotowywanie go do samodzielnej interpretacji dzieła literackiego.

Podręcznik jako narzędzie kształcenia... przynosi też wypowiedzi na temat obecności literatury powszechnej w podręcznikach do gimnazjum (Elżbieta Dutka *Literatura powszechna jako element kształcenia polonistycznego w gimnazjum – na przykładzie utworów Julia Cortazara zamieszczonych w podręcznikach „To lubię!”*) oraz refleksję metodyczną Dominiki Dworakowskiej odnoszącą się do obecności te-

matyki religijnej w podręcznikach i jej znaczeniu w procesie kształtowania młodego człowieka. Z kolei Stanisław Bortnowski w artykule *Modele prezentacji malarstwa, grafiki i rysunku w podręcznikach gimnazjalnych* pod lupę specjalisty-znawcy przedmiotu bierze wzajemne relacje słowa i obrazu, istniejące pomiędzy nimi zależności lub ich brak.

Uzupełnieniem rozważań o podręczniku w gimnazjum jest refleksja dwóch autorów Katarzyny Wądołny-Tatar i Bogusława Skowronka na temat podręcznika multimedialnego, w którym autorzy dostrzegają szansę w przygotowaniu ucznia do odbioru tekstów kultury, w tym ikonicznych, fonicznych, audiowizualnych i informatycznych. Tytuł artykułu sugeruje, że oto jesteśmy w jakimś kryzysowym stanie, gdyż multimedialny podręcznik ma być – szansą nie tylko dla gimnazjalisty. Należy przyznać, że brzmi to niepokojąco.

Zbiór kończy wypowiedź Romana Starza *Dla kogo podręcznik?*, w której autor w sposób syntetyczny definiuje „oczekiwania” różnych podmiotów będących odbiorcami „dobrodziejstw” płynących z podręcznika, od autora przez wydawnictwo, ministerstwo, rodziców aż do nauczyciela.

Przywołanie w niniejszym omówieniu wszystkich artykułów zbioru *Podręcznik jako narzędzie...* jest zamierzeniem świadomym, ma na celu pokazanie złożoności materii, jaką jest podręcznik szkolny. Analizowanie jego struktury, zawartości nie jest rzeczą prostą, ani łatwą, konteksty takich działań wykraczają znacznie szerzej poza obszar samego przedmiotu zainteresowania. Niemożliwe zatem staje się dokonanie wyboru podręcznika bez poprzedzającej szerokiej refleksji, obejmującej chociażby niektóre aspekty zagadnienia pokazane w książce. Rodzi się pytanie, czy swoboda dana nauczycielom przy wyborze programów nauczania, podręczników wypełniona zostaje choćby w części wspomnianą refleksją, czy wszyscy nauczyciele posiadli niezbędne w tej dziedzinie kompetencje? Lektura książki *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego* może być dla wielu z nich dobrą okazją do zdobywania wiedzy i umiejętności w tym zakresie. Pozostaje tylko kwestia świadomości, że swoboda wyboru nie oznacza dowolności. I o tym koniecznie należy pamiętać, budując autonomię szkoły, dokonując wyborów, szczególnie w obszarze kształcenia i wychowania.

Barbara Antczak

Monika Krajewska

Acta Lemiana

Każdy, kto weźmie do ręki specjalne wydanie „Acta Polonica Monashiensis”, poświęcone osobie i twórczości Stanisława Lema, zetknie się ze specjalistami reprezentującymi różne gałęzie nauki. Głos w Lemowej sprawie zabrali zarówno poloniści (m.in. Stanisław Bereś, Tatiana Hajder, Sergiej Jakowenko, Piotr Krywak, Antoni Smuszkiewicz, Andrzej Stoff, Wojciech Kajtoch), jak i anglista (Franz Rottensteiner), germanista (Jacek Rzeszutnik), ekonomista i projektant systemów komputerowych (Lech Keller) oraz programista, informatyk i dziennikarz (Władimir Borisow). Słowo wstępne napisała redaktor naczelna „Acta Polonica...” — Lila Żarnowska, wykładająca literaturę polską i rosyjską na Uniwersytecie Monasha w Melbourne

Książka niewątpliwie przybliży czytelnikowi problemy dotyczące pisarstwa Stanisława Lema oraz literatury jemu poświęconej. Szczególnie interesujący jest *Przegląd ważniejszych opracowań na temat twórczości Lema* (*Review of the Major Studies of Lem's Authorship*), sporządzony przez Lecha Kellera. Mimo iż — jak podkreśla autor — Stanisław Lem jest najbardziej znanym na świecie współczesnym polskim pisarzem, to do tej pory nie ukazała się żadna całościowa monografia jego twórczości. Najbliższa jej jest książka Jerzego Jarzębskiego *Przygrydek i ład. O twórczości Stanisława Lema*, niestety w całości dostępna jedynie w języku niemieckim (*Zuffäl und Ordnung*). Inne prace są bądź zbyt lakoniczne (*Stanisław Lem* E. Balcerzak, *Stanisław Lem* Piotra Krywaka, opracowanie Antoniego Smuszkiewicza pod tym samym tytułem oraz skrytykowana za błędną analizę książka Ryszarda Handkego *Ze Stanisławem Lemem na szlakach fantastyki naukowej*), bądź dotyczą tylko wybranych aspektów twórczości pisarza (*Dyskusje ze Stanisławem Lemem* M. Szpakowskiej oraz prace Andrzeja Stoffa: *Powieści fantastyczno-naukowe Stanisława Lema czy Lem i inni*). Autor prezentuje ciekawą antologię artykułów, które ukazały się poza granicami Polski (*Lem w oczach krytyki światowej* pod red. Jerzego Jarzębskiego), jak również pracę powstałą na gruncie języka czeskiego oraz książki anglo- i niemieckojęzyczne.

Podczas lektury *Act* czytelnik poznaje też bliżej powieść *Solaris*; temu dziełu, wyróżniającemu się w dorobku Lema i całej klasyce science fiction, poświęcone są trzy artykuły. Stanisław Bereś w opracowaniu *O «Solaris» Stanisława Lema* przybliżył problematykę tej psychologiczno-filozoficzno-przygodowej powieści, będącej — jak podkreślił — sygnałem ewolucji pisarza, odchodzącego od optymistycznej wizji eksploracji kosmosu.

Wojciech Kajtoch w swym *Wstępie do «Solaris»* podnosi interesujące zagadnienie niebezpieczeństw, na jakie narażona jest powieść podczas lekcji języka polskiego — w czasie szkolnego omawiania utworu łatwo bowiem o powierzchowność interpretacyjną, ignorującą złożoność wielowarstwowego w swej wymowie dzieła. Dlatego autor zwraca uwagę na tło powstania *Solaris*, problematykę oraz możliwości odczytania.

Władimir Borisow (*Czas okrutnych cudów*) przedstawia ciekawe informacje na temat przekładów powieści na język rosyjski, cięć cenzorskich, różnic w odbiorze oraz recepcji dzieła w byłym Związku Radzieckim i obecnej Rosji (od bardzo krytycznych uwag po spektrum pozytywnych reakcji). *Solaris* Stanisława Lema, jak dowodzi rosyjski badacz, żyje nie tylko w czytelniczych umysłach, ale także w książkach innych pisarzy, choćby A.B. Strugackich, J. Burkina, czy też A. Koriepanowa, który za-

ryzykował napisanie jej dalszego ciągu – powieści *Stacja Solaris*.

Interesujące spojrzenie prezentuje również Sergiej Jakowenko (*Horror vacui, albo pustka doskonalą Stanisława Lema*), wedle którego ze względu na lwowskie korzenie autor *Solaris* jest nie tylko polskim, ale też ukraińskim pisarzem. Na szczególną uwagę zasługuje wypowiedź Franza Rottensteinerja *A Robinson in the Sea of Information*, która ukazuje mało znaną, „ciemną” stronę pisarza, myśliciela i filozofa. Austriacki autor podkreśla, iż w utworach Stanisława Lema ostro krytykującego brak znajomości nauk ścisłych wśród pisarzy SF, uważny czytelnik łatwo może odnaleźć przykłady naukowej ignorancji. Będąc przez ponad dwie dekady agentem literackim pisarza zorientował się, iż myśliciel nie jest specjalnie zainteresowany czasopismami naukowymi i popularno-naukowymi (chyba, że dostaje je za darmo) oraz że nie czytuje tak wielu książek naukowych, jak to przedstawia w licznych wywiadach. Podsumowując: bardziej więc kreuje siebie na Robinsona w morzu informacji, niż jest nim naprawdę.

Wracając na grunt literackiej twórczości Stanisława Lema, warto odnotować artykuł Andrzeja Stoffa (*Struktura myśli – ekspresja obrazu. O warunkach ekspozycji idei w twórczości Lema*), podejmującego zagadnienie „życia” idei, to znaczy tego, jak owe idee wchodzą do literatury, w jaki sposób są w utworach literackich osadzane i rozpoznawane, a następnie jak – poprzez różnorodne procesy odbioru – znów służą interpretowaniu rzeczywistości.

W artykule Antoniego Smuszkiewicza (*Stanisław Lem's Grotesque Works*) odsłonięte zostaje kolejne

oblicze autora, który – łącząc elementy nieprzystających światów, krzyżując różne style i gatunki – daje czytelnikowi możliwość obcowania ze wspaniałymi utworami groteskowymi. Przybliżając czytelnikowi problematykę poszczególnych powieści i opowiadań, Antoni Smuszkiewicz dzieli je na: przygody z robotami – konstruktorami, Kłapaucjuszem i Trulem (*Cyberiada*) oraz opowieści Ijona Tichego, któ-

re mogą być sklasyfikowane jako podróże, wspomnienia (w tym *Kongres futurologiczny*) i powieści (*Wizja lokalna*, *Pokój na Ziemi*).

Uniwersalny, dotyczący każdego człowieka problem śmierci stał się punktem wyjścia rozważań Piotra Krywaka (*Motyw śmierci w twórczości fantastycznonaukowej Stanisława Lema*). Temat kresu egzystencji, tak ciała, jak i rozumu, choć nie urasta w twórczości omawianego pisarza do rangi kluczowego, często się w niej pojawia.

Ewolucję wizji przyszłości oraz mało znaną, polityczną stronę pisarstwa Stanisława Lema ukazuje Lech Keller w artykule *Evolution of Lem's Vision of the Future*. Twierdząc, iż autora *Solaris* należy traktować jako pisarza na wskroś politycznego, dzieli jego twórczość na komentarze ściśle polityczne (np. podpisywane jako Znawca w paryskiej „Kulturze”), powieści polityczne w stylu SF (*Eden*, *Głos Pana*, *Wizja lokalna*) i podobne opowiadania (*Dzienniki gwiazdowe*, *Cyberiada*), a także – filozofię polityki (*Dialogi*, *Filozofia przypadku*) oraz „czystą” filozofię (*Dialogi*, *Summa technologiae*).

W świat prozy autora *Bajek robotów* przenosi nas Stanisław Bereś, autor *Wprowadzenia*, recenzji – O «Głosie Pana» Lema czy artykułów *Inteligent w domu wariatów* – (soc)realistyczna trylogia Stanisława Lema oraz *Apokryfy Stanisława Lema czyli neantologiczny romans*. W pierwszym artykule przypomina historię powstania trylogii *Czas nieutracony*, zwraca uwagę zarówno na te fragmenty utworu, które są formą politycznego trybutu, jak

Acta Lemiana Monashiensis pod red. Lecha Kellera, „Acta Polonica Monashiensis” 2002, vol. 2, nr 2 Monash University 2003, 207 s.

i na wszystkie przejawy Lemowej nieortodoksyjności w realizacji socrealistycznego modelu.

W drugim artykule autor prezentuje rzeczywistość niby-wstępów i niby-recenzji Stanisława Lema. Ukazując przyczyny, dla których pisarz tak chętnie sięga po ten niezwykle gatunek, zauważa, iż pod jego piórem literatura fantastyczna przerodziła się w fantastykę literatury.

Przedstawiona w zarysie problematyka poszczególnych artykułów dowodzi, iż mamy do czynienia z różnorodnym zestawem wypowiedzi, których wspólnym mianownikiem jest nazwisko Stanisława Lema. Wieleś poruszanych tematów oraz odmienne spojrzenia na osobę pisarza czynią z omawianego zbioru (pierwszego po „Tekstach Drugich” 1992, nr 3, w całości poświęconych pisarzowi, nie licząc wydań pokonferencyjnych) niezmiernie ciekawą książkę. Jej dodatkowym atutem jest dwujęzyczność (do artykułów napisanych po polsku dołączone są angielskie streszczenia i *vice versa*), dzięki której ma szansę trafić do szerszego kręgu odbiorców. Należy też zwrócić uwagę na ciekawe noty edytorskie oraz uzupełnienia i komentarze tłumaczy.

Książka zawiera ponadto krótką bibliografię książek Stanisława Lema i ich przekładów na język angielski, szczegółową filmografię opracowaną przez Lecha Kellera, przygotowany przez Tatianę Hajder spis przetłumaczonych na język ukraiński utworów pisarza i napisanych w tymże języku prac na jego temat oraz zarys bibliografii Lemianów autorstwa Stanisława Beresia. Warto podkreślić, iż w jego artykułach odnajdziemy także pewne zesta-

wienia, m.in.: listę nagród Stanisława Lema, indeks ważnych motywów jego pisarstwa, czy dane dotyczące teatralnych, telewizyjnych i radiowych adaptacji powieści *Solaris*.

Część z zamieszczonych w „Actach” szkiców była już opublikowana wcześniej, co odnotowano w przypisie, bądź na końcu artykułu, jednakże niekonsekwentnie. Omawiany zbiór należałoby więc uzupełnić o wszystkie dane bibliograficzne, jak też ujednolicić sposób podawania tychże informacji. Wśród niedociągnięć można wymienić brak w niektórych artykułach polskich znaków (wydawcy uprzedzają o możliwości pojawienia się nieoczekiwanych błędów) oraz niejednolitość druku. Graficzne uchybienia nie obniżają jednak poziomu merytorycznego omawianego zbioru.

Kończąc, należy zwrócić uwagę na zamykające książkę noty o jej współautorach. Stanowią cenne źródło informacji nie tylko o twórcach poszczególnych artykułów, ale w pewnym sensie również o Stanisławie Lemie, którego twórczość potrafiła zespolic ludzi różnych narodowości, reprezentujących odrębne dziedziny wiedzy.

Monika Krajewska

Czesław Banach

O szkolnych relacjach interpersonalnych i... przezviskach nauczycieli

Ukazało się wiele książek pedagogicznych i psychologicznych dotyczących relacji interpersonalnych w szkole, problemów wychowania i innych, ale temat „ksyw” nadawanych nauczycielom jest prawie nieobecny

Zajmuje się nim samotnie, wraz ze swoimi magistrantkami, Marian Śnieżyński, który w 1990 r. opublikował pracę *Nauczyciele w oczach uczniów – o przezviskach*. Książka szybko zniknęła z półek księgarskich.

Po kilkunastu latach przerwy, w 2003 roku, autor znów podejmuje temat przezvisk nadawanych przez uczniów belfrom. Obszerna praca dotycząca tego ciekawego zagadnienia nosi prosty tytuł *Przezviska nauczycieli*. Cieszy fakt, że czytelnik może wziąć do rąk książkę obszerniejszą od poprzedniej, odzwierciedlającą procesy transformacji ustrojowej, społecznej i edukacyjnej. Marian Śnieżyński dokonuje w niej porównania wyników badań z lat 1978–1980 oraz 1998–2000. Podstawową metodą badań uczynił pedagogiczny sondaż diagnostyczny, który objął wiele wątków i przykładów wykorzystanych potem w książce. Za przezvisko uznaje autor dodatkową nazwę nadaną nauczycielowi, która w codziennych uczniowskich kontaktach zastępuje jego nazwisko. Bywa, że ma charakter dostoyny, czasem żartobliwy lub ironiczny, a niekiedy złośliwy.

Pierwsza część pracy zawiera sześć rozdziałów traktujących o roli szkolnych kontaktów interpersonalnych, psychologicznych i pedagogicznych aspektach przezvisk, ich pochodzeniu i powiązaniu z osobą nauczyciela oraz o metodologii badań własnych. Szczególnie interesujący jest rozdział VI, prezentujący związki przezvisk z cechami osobowości i autorytetu nauczyciela.

Drugą część pracy stanowią indeksy: *Przezviska nauczycieli poszczegół-*

nych przedmiotów szkół ogólnokształcących i zawodowych w zabarwieniu pozytywnym, neutralnym i negatywnym oraz *Pochodzenie przezvisk*. Gromadzi je autor w grupach utworzonych od cech charakteru, wyglądu zewnętrznego, świata roślin, przedmiotów codziennego użytku, nauczanego przedmiotu, postaci historycznych, mitologicznych, telewizyjnych i bajkowych oraz nazw zwierząt. Co cenne, indeks przezvisk jest obszerniejszy od zamieszczonego w poprzedniej książce.

W *Zakończeniu* Marian Śnieżyński podsumowuje rezultaty badań i zmiany, jakie zaszły w okresie między jego publikacjami. Sam autor zauważa, że za brakło opinii o nauczycielach, którzy nie zostali obdarzeni przydomkiem.

Uczniowskie postrzeganie szkoły i nauczycieli jest w świetle wyników badań i studiów literatury przedmiotu postrzeganiem krytycznym i emocjonalnym, przeciwstawiającym się formalizacji i celebracji życia szkoły, często przepojonym sarkazmem.

Książka Mariana Śnieżyńskiego stanowi ważną i potrzebną pozycję w literaturze pedeutologicznej, w teorii wychowania i dydaktyce. Warto poświęcić jej czas i uwagę, aby wciąż aktualizować wiedzę o spojrzeniu uczących się i kształtujących swe osobowości uczniów – wychowanków w relacji do osobowości i autorytetu nauczycieli – wychowawców.

*Marian Śnieżyński, Przezviska nauczycieli
Wydawnictwo Impuls, Kraków 2003, 275 s.*

Romanse popularne końca XX wieku

Romanse z różnych sfer – to najnowsza publikacja Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego poświęcona zagadnieniom literatury popularnej. Tym razem Anna Martuszevska – znana badaczka owej problematyki – wspólnie z Joanną Pyszny próbuje określić poetykę kilku rodzajów współczesnych romansów (m.in. książki z serii „Harlequin”, „Da Capo”, „Hollywood stories”, polskie imitacje *Dziennika Bridget Jones* Helen Fielding) oraz dociec fenomenu ich dużej poczytności, szczególnie wśród żeńskiej części publiczności literackiej. Rzetelna analiza przeprowadzona w oparciu o najnowsze dane na temat czytelnictwa Polaków u schyłku XX wieku (w pracy wykorzystano badania i sondaże

Anna Martuszevska, Joanna Pyszny, Romanse z różnych sfer
Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2003

z lat 1992–1998) potwierdza bowiem ciągle preferencje odbiorców, głównie kobiet, jako zapotrzebowanie na utwory z wątkami romansowymi.

Zdaniem Anny Martuszevskiej źródła niesłabnącej popularności takich lektur należy przede wszystkim upatrywać w samej budowie i konstrukcji owych tekstów. Pomimo bogatej i złożonej oferty współczesnych romansów „podstawowy schemat fabularny ich wszystkich osnuty jest wokół wydarzeń miłosnych” – pisze we wstępie badaczka – opartych na motywach znanych i powszechnie akceptowanych baśni o Kopciuszku lub nieco rzadziej Pięknej i Bestii. Stwierdzenie to stanowi dla autorek punkt wyjścia do bardziej szczegółowych rozważań i refleksji nad specyfiką najnowszej kobiecej literatury popularnej.

Materiał egzemplifikacyjny zaprezentowany w książce podzielony został na dwie części. W pierwszej z nich, zatytułowanej *Przemiany romansu*, Anna Martuszevska daje krótki zarys i chronologiczny

przegląd wszystkich odmian romansu od czasów najdawniejszych aż po współczesne. Z przeprowadzonej syntezy dość jednoznacznie wynika, że najnowsze romanse wpisują się w stereotypy i konwencje tego gatunku. We wszystkich bowiem wyróżnionych inwariantach (średniowieczne i renesansowe historie opisujące cudowne i fantastyczne przygody zakochanych rozdzielonych przez zły los, romanse rycerskie, pasterskie, dworskie i alegoryczne, powieści sentymentalne, społeczno-obyczajowe i środowiskowe oraz romanse z serii „Harlequin” i „Da Capo”) odnaleźć można różne koncepcje i modyfikacje motywu miłości mającego swe źródła i literackie

pierwowzory w baśni i mitach oraz charakterystyczną dla literatury popularnej uproszczoną wizję świata. Oznacza to więc, iż powtarzalność, schematyczność i polaryzacja wyrosłe na gruncie wspólnej tradycji literackiej stanowią ważny wyróżnik i kwalifikator także współczesnych romansów.

Poza ustaleniami natury genologicznej i opisem najbardziej znamienitych cech poetyki immanentnej romansu drugą sferą rozważań i refleksji Martuszevskiej stanowi aksjologizacja świata przedstawionego w „harlekinach”. Wartości zaprezentowane w tego typu utworach tworzą dosyć specyficzną hierarchię; są silnie zhomogenizowane i pozbawione zupełnie pejoratywnych akcentów. Na pierwszym miejscu wśród nich pojawia się oczywiście miłość (rozumiana najczęściej przez protagonistów w aspekcie erotyki, kultu młodości i urody), nieco dalej są zaś: bogactwo, sukces, władza, udane małżeństwo i szczęśliwa rodzina oraz umiarkowany feminizm. Nic zatem dziwnego, że kobiety tak chętnie

siegają po takie właśnie lektury. Odnajdują w nich bowiem „świat, w którym jak najbardziej można być szczęśliwym dzięki odwzajemnionej miłości, najlepszy z możliwych, wręcz przepełniony nadmiarem optymizmu” i traktują romanse jako swoisty lek i remedium na wszelkie niedostatki swego realnego życia.

Z kolei druga część pracy zatytułowana *Miłość w czasach popkultury* została poświęcona omówieniu „powieści hollywoodzkich” i polskich naśladownictw *Dziennika Bridget Jones*. Każdą z wyróżnionych grup utworów Joanna Pyszny rozpatruje i analizuje osobno. W przypadku „Hollywood stories” – tekstów ukazujących współczesny amerykański świat show-biznesu – badaczka przyjmuje podobny sposób i metodę ich oglądu do tego jaki Anna Martuszevska zastosowała w rozważaniach nad strukturą i wartościami „harlekinów”. Najpierw więc odnajduje w ich budowie i konstrukcji szereg stereotypów i konwencji charakterystycznych dla popularnego pisarstwa romansowego (np. schemat fabularny oparty na baśniowym wątku Kopciuszka, wzbogacony tutaj elementami „american dream”, główny bohater kreowany na bożyszcze, mitologizacja i waloryzacja przestrzeni, znamienność dla literatury popularnej technika prowadzenia narracji w trzeciej osobie, itd.), a następnie dokonuje waloryzacji zaprezentowanego świata i oceny propagowanych przezeń ideałów. I chociaż „Hollywood stories” ukazują świat kariery, awansu i sukcesu to mimo to nie lansują tak jednoznacznie optymizmu jak książki z serii „Harlequin”. Obok bowiem bogactwa, sławy i władzy udziałem w życiu hollywoodzkich protagonistów staje się również rozwiązłość seksu-

alna, brutalna przemoc, zazdrość, samozniszczenie i degeneracja moralna. Niemniej jednak argument ten nie zmniejsza i nie osłabia zainteresowania nimi wśród odbiorców.

Do bardzo interesujących wniosków dochodzi również Joanna Pyszny w trakcie rozważań nad rodzimymi imitacjami utworu Helen Fielding (pięć powieści wyróżnionych w krajowym konkursie literackim „Dziennik Polskiej Bridget Jones”). Dokonuje ich oglądu nie tylko z perspektywy warsztatu imitatora (wskazanie podobieństw i różnic wobec angielskiego oryginału), ale zwraca uwagę, że można je także „czytać jako głos w ważnym dyskursie współczesnej kultury – mianowicie w dyskursie kobiecości”. Polskie Brygidy Janoskie prezentują bowiem zdaniem badaczki różne współczesne wersje i modele kobiecości i ukazują swym czytelniczkom „co to znaczy być kobietą w Polsce.”

Romanse z różnych sfer to niezwykle cenna i pożyteczna publikacja. Obydwie autorki w rzetelny, przystępny i fachowy sposób objaśniają w niej kwestie i zagadnienia związane z poetyką najnowszych romansów oraz tłumaczą przyczyny tak dużej ich popularności. Dostrzegają w tego typu lekturach nie tylko schematyzm i naśladownictwo utrwalonych stereotypów i konwencji, ale dają w miarę pełny opis ich specyfiki. Dzięki ich analizom, wnioskom i refleksjom można niewątpliwie lepiej poznać preferencje i gusta literackie współczesnych kobiet oraz zrozumieć powody, dla których sięgają po takie utwory. Warto zatem, a nawet trzeba tę książkę przeczytać.

Anna Sikora

Z dziejów bibliotek zakonnych

Praca wpisuje się chlubnie w nurt badań nad dziejami, organizacją i działalnością bibliotek kościelnych, w tym głównie klasztornych. Prawie każda z dotychczasowych publikacji na temat dziejów bibliotek klasztornych w I Rzeczypospolitej powstawała w kręgu badaczy świeckich. Nieliczne opracowania przygotowane przez zakonników zawierają wiele nieścisłości i błędów, świadczą też o słabej znajomości metod bibliologicznych. Dobrze się więc stało, że Iwona Pietrzkiewicz, osoba z dobrze zorganizowanym warsztatem badawczym bibliologa podjęła się opracowania dziejów, organizacji i oddziaływania biblioteki krakowskich kanoników regularnych w XV-XVI wieku.

tak ważną dla badacza dziejów bibliotek proveniencję oraz zawartość treściową księgozbioru. Tę ostatnią uporządkowała w grupach charakterystycznych dla nauki XV i XVI w., wzbogacając licznymi odwołaniami do bogatej literatury poświęconej średniowiecznemu piśmiennictwu świeckiemu i religijnemu. Ujawniła też informacje dotyczące redakcji ksiąg oraz ich ciekawej proveniencji, poświadczanej licznymi rękopiśmiennymi wpisami.

Fragment traktujący o kulturze intelektualnej środowiska krakowskiego ujmuje syntetycznie rolę księgozbioru kanonickiego w kształtowaniu zainteresowań badawczych ówczesnego establishmentu

Iwona Pietrzkiewicz, Biblioteka kanoników regularnych w Krakowie w XV i XVI w. Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2003, 196 s.

Obszerny materiał badawczy, jakim dla autorki były książki z XV i XVI w. zachowane we współczesnej bibliotece kanoników regularnych w Krakowie, wymagał wstępnego uporządkowania i opracowania. Cała, zasobna nadal biblioteka kanoników, choć znacznie przetrzebiona przez różnych „miłośników ksiąg”, to zbiór szczególnie ważny dla społeczności kanonickiej, która pojawiła się w Krakowie na początku XV wieku. Autorka zdecydowała się opracować zasoby biblioteki kanonickiej z XV i XVI w. Okres ten wybrała świadomie, założywszy, że ich rozbudowa i kształt wiążą się ściśle tak z etapami rozwoju klasztoru, jak i ze zmianami dokonującymi się w jego społecznym otoczeniu: z funkcjonowaniem uniwersytetu, diecezjalnych struktur kościelnych, z działalnością zakonów mniszych i mendikańckich. Ze względu na owo sąsiedztwo założenie i pomnażanie księgozbioru było dla krakowskich kanoników sporym wyzwaniem intelektualnym i finansowym.

Autorka podzieliła obszerny materiał swojego opracowania na 5 rozdziałów, w najobszerniejszym, czwartym, skupiła się na dokładnym opisie księgozbioru kanonickiej biblioteki Bożego Ciała, rozpatrując kolejno: realizację przepisów bibliotecznych, wielkość, układ i opracowanie zbiorów,

krakowskiego. Autorka podkreśla ściśle związki krakowskich kanoników ze źródłami fundacji, czyli częścią Roudnicą i śląskim Kłodzkiem, a także ze środowiskiem naukowym uniwersytetu praskiego. Krakowskie środowisko akademickie było mocno zainteresowane dziełami Erazma z Rotterdamu, Melanchtona, a także polskich teologów... Bogato reprezentowana literatura kaznodziejska autorów polskich i obcych była wykorzystywana przez kanoników w pracy duszpasterskiej, a literatura prawnicza i medyczna świadczy o solidnym osadzeniu w środowisku Krakowa. Cechą charakterystyczną zbioru jest brak literatury w języku polskim, zawiera on natomiast sporo (poza łaciną naturalnie) druków w języku włoskim, greckim, hebrajskim.

Kanonicy regularni, podobnie jak inni ówczesni zakonnicy, odznaczyli się ruchliwością intelektualną i działali na różnych polach: duszpasterstwa, szkolnictwa, nauki, pisarstwa. Badania ich księgozbioru wskazują na ściśle związki środowisk zakonnych i świeckich, dużą mobilność intelektualną kanoników, zainteresowania naukowe zakonników powiązanych z Akademią Krakowską i uczelniami europejskimi, a przede wszystkim niekwestionowaną w Krakowie rolę bogatego ilościowo i jakościowo księgozbioru.

Eugeniusz Wilk

Książka o edukacji medialnej

Książka Agnieszki Ogonowskiej należy z pewnością do pozycji pionierskich na polskim rynku wydawniczym. Publikacja ta na pewno będzie przyjęta z dużym zainteresowaniem przez szerokie grono czytelników zainteresowanych edukacją medialną: m.in. pedagogów, psychologów, kulturoznawców i socjologów. Sądzę, że powinni po nią sięgnąć nauczyciele. Książkę należy z pewnością ocenić jako pozycję bardzo wartościową i potrzebną.

i psychologii przywołana w rozprawie sprawia, iż główny jej przedmiot — problematyka edukacji medialnej jest oświetlana z bardzo zróżnicowanych punktów widzenia. Dzięki temu wyeksponowana została wyjątkowo złożoność samej dyscypliny i równocześnie ukazane zostały wyraziście najważniejsze czynniki mające wpływ na kształtowanie postaw i systemów wartości uczestników komunikacji medialnej. Autorka udowodniła w swoim tekście, że znakomicie może nie tylko po-

Agnieszka Ogonowska, Edukacja medialna — klucz do rozumienia rzeczywistości
Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego „Societas Vistulana”, 2003, 166 s.

Jest tak dlatego, że autorka dostrzegła i umiejętnie opisała złożony charakter zależności współtworzących przedmiot edukacji medialnej. Kreśli zatem niezwykle szeroką perspektywę zależności społecznych i kulturowych charakteryzujących formację ponowoczesną, jak również stara się wskazać i opisać te zmiany w układzie szeroko pojętej komunikacji społecznej, które zachodzą pod wpływem nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Czytelnik tej publikacji musi pozostać pod silnym wrażeniem szerokiej erudycji i kompetencji, które prezentuje autorka. Bogata lista lektur z zakresu kulturoznawstwa, filozofii, medioznawstwa

lemizować i zajmować stanowisko wobec istniejących już propozycji, ale że również potrafi przekonywująco formułować swoje własne pomysły, co niewątpliwie poświadcza jej rzetelne przygotowanie pod względem merytorycznym. Prezentuje swój wywód logicznie i konsekwentnie nie tracąc w narracji zasadniczych wątków. Taktyka polegająca na przeciwstawianiu sobie kluczowych pojęć i metod sprzyja wyostreniu problemów i ścisłości wyводу. Jeszcze raz pragnę zatem podkreślić, iż uważam książkę Agnieszki Ogonowskiej za pozycję wartościową i potrzebną na naszym rynku wydawniczym.

Romualda Oramusa eseje o sztuce

Po czterech latach współpracy z „Konspektem” profesor Romuald Oramus z Instytutu Sztuki AP wydał w „Bibliotece Konspektu” swoje eseje o sztuce. Bogato ilustrowana książka jest jednocześnie prezentacją jego różnorodnej twórczości artystycznej. Jej wydanie zbiega się z wystawami malarstwa i grafiki autora w Warszawie (luty 2004) i Krakowie (kwiecień 2004) w galeriach ZPAP.

Romuald Oramus, Radość iluzji malarskiej. Eseje o sztuce
Biblioteka Konspektu nr 4, Akademia Pedagogiczna im. KEN
w Krakowie, 93 s.



Prasa dawna i nie tylko

Praca zbiorowa *Prasa dawna i współczesna* wydana przez Instytut Nauk Politycznych i Dziennikarstwa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu jest kolejną, czwartą już częścią cenionego cyklu badań nad historią mediów tworzonego pod redakcją prof. Bogumiły Kosmanowej. Publikacja stanowi rezultat licznych inicjatyw badawczych i owocnej współpracy pracowników UAM w Poznaniu, Wyższej Szkoły Zarządzania i Bankowości w Poznaniu oraz znanych badaczy prasy z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Uniwersytetu Warszawskiego i Akademii Bydgoskiej.

Prezentowany zbiór przynosi 14 tekstów uporządkowanych chronologicznie, od studiów z dziejów prasy XIX, poprzez prace dotyczące XX wieku, po rozprawy poświęcone współczesnym mediom, ich miejscu i roli w życiu publicznym. Rozległy zakres problemowy, nie ogranicza się do badań nad czasopiśmiennictwem polskim, ale podejmuje problemy prasy austriackiej i zagadnienia współczesnych mediów na świecie. Interdyscyplinarność tomu decyduje o analitycznym i syntetycznym ujęciu tematów.

Całość otwiera praca prof. Bogumiły Kosmanowej *Media wielkopolskie w procesie przemian społeczno-politycznych Polski odrodzonej*. Tekst, oparty na niezwykle precyzyjnej konstrukcji myślowej, stanowi charakterystykę znaczenia i roli prasy Wielkopolski na tle przemian społecznych i politycznych. Autorka uwzględnia tradycje okresu zaboru pruskiego, przywołuje kolejne okresy transformacji ustrojowej i gospodarczej, etnicznej, by odwołać się w końcu do ostatniego dziesięciolecia, kiedy zmiany miały miejsce w państwie o utrwalonej samodzielności politycznej. W studium uwzględniono dotychczasowy stan badań nad dziejami prasy regionalnej i lokalnej w Wielkopolsce. Podano również wskazówki dla przyszłych badaczy prasy tego obszaru, przynoszące propozycje nowych i interesujących zagadnień.

Tekst Bogumiła Wojcieszaka przybliża sylwetkę Jakuba Krauthofera Krotoskiego, działacza wielkopolskiego

pod zaborem pruskim. Autor, w oparciu o ówczesną prasę poznańską, koncentruje się na działalności politycznej „ostatniego Ikara i politycznego romantyka Wielkiego Księstwa Poznańskiego” w latach 1848–1851. Ks. prof. Edward Walewander w sposób syntetyczny przedstawia temat, któremu wcześniej poświęcił znaną monografią *Echa powstania styczniowego w prasie austriackiej* (Warszawa 1989), opartą o bogatą kwerendę prasy austriackiej. Prezentując stanowisko prasy austriackiej z lat 1863–1864 wobec powstania styczniowego szczególnie nacisk kładzie autor na ukazanie problematyki religijnej tego okresu. Omawia zagadnienie identyfikacji polskości z katolicyzmem, religijności powstańców, prezentuje opinie prasy austriackiej w kwestii internowania arcybiskupa Zygmunta Szczęsnego Felińskiego oraz zwraca uwagę na reakcję austriackiej opinii publicznej wobec stosunku Watykanu do powstania styczniowego.

Działalność Bolesława Prusa jako prezesa Towarzystwa Literatów i Dziennikarzy Polskich stanowi przedmiot zainteresowań Wiesława Sonczyka. Autor, prezentując tę sferę działalności Prusa, zwraca uwagę na jego stosunek wobec problemów społeczności dziennikarskiej na początku XX wieku, zwłaszcza wobec procesu profesjonalizacji i instytucjonalizacji dziennikarstwa. Halina Tumowska zajmuje się problemami literatury poruszonymi na łamach „Kaliszanina”, ukazującego się w latach 1870–1892 i rolę jaką odegrał w kształtowaniu środowiska literackiego. Analiza materiału prasowego wskazuje na bogactwo oferty literackiej, nieróżniącej się od prezentowanej przez dzienniki krajowe dużych ośrodków kulturalnych. Szkic stanowi zapowiedź większej całości, poświęconej prasie kaliskiej drugiej połowy XIX i początków XX wieku.

Jakub Wajer w oparciu o szczegółową kwerendę prasy satyrycznej dwudziestolecia międzywojennego przedstawia wizerunek Litwy i Litwinów obecny w świadomości społecznej Polaków. Na uwagę zasługuje sposób ujęcia problemu, uznanie przez badacza zna-

czenia roli prasy satyrycznej w procesie kształtowania i odzwierciedlania poglądów społecznych. Nowatorskie ujęcie problemu genezy Izraela prezentuje Zbigniew Lenarczyk. Badania nad powstaniem państwa Izrael autor prowadzi w świetle artykułów „Orla Białego” – najpopularniejszego tygodnika kombatanckiego wydawanego na emigracji w okresie 1947–1948, czyli od wydarzeń poprzedzających rezolucję ONZ o podziale Palestyny do proklamowania powstania państwa izraelskiego w maju 1948 r. Przedmiot wnikliwej analizy stanowią korespondencje z Jerozolimy przesyłane do redakcji przez świadków ówczesnych wydarzeń i komentarze oceniające stanowisko Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych i ZSRR wobec kwestii powstania państwa Izrael.

chu prasowego, krąg odbiorców, funkcję i miejsce prasy w świadomości mieszkańców ziemi leszczyńskiej.

Prof. Marek Żyromski, kontynuując badania nad czołowym polskim dziennikiem w Wilnie, poddaje analizie materiały prasowe dotyczące stosunków polsko-litewskich. Dokładne studia nad „Kurierem Wileńskim” z okresu od 30 marca do 2 września 2000 roku pokazują, iż mimo że kwestia wzajemnych stosunków między Polakami i Litwinami zajmuje marginalną pozycję w relacjach pisma, to „Dziennik Polski na Litwie” i jego informacje pełnią rolę pomostu łączącego Polskę z przedstawicielami litewskiej Polonii.

Najnowszym środkiem masowego komunikowania swój artykuł poświęca Alina Balczyńska, która zajmuje się rolą mediów w procesie kreowania debat publicz-

Prasa dawna i współczesna, cz. 4, pod redakcją Bogumiły Kosmanowej
Wydawnictwo Naukowe Instytutu Nauk Politycznych i Dziennikarstwa Uniwersytetu
im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2003.

Iwona Hofman, interesująca się problemami z kręgu paryskiej „Kultury”, podejmuje zagadnienie tzw. „sprawy” Miłosza. Omawia literackie konsekwencje decyzji Czesława Miłosza o życiu na uchodźstwie i związania się z „kulturą emigracyjną, dzięki i poprzez Jerzego Giedroycia oraz jego pismo. Temat obrazuje, budzącą liczne dyskusje, postawę intelektualisty wobec ideologii komunistycznej, różnorodne stanowiska uchodźstwa wobec powojennej rzeczywistości polskiej, jak również dokumentuje wczesny etap kształtowania koncepcji „Kultury”, której nową perspektywę rozwoju wyznaczył Miłosz.

Fakt historyczny – fakt medialny stanowi temat rozważań prof. Marcelego Kosmana. Autor definiuje i egzemplifikuje wymienione hasła, podkreślając jednocześnie, iż celem pracy jest wprowadzenie do zagadnienia wiarygodności tekstów medialnych i ich funkcji w propagandzie politycznej. Ewa Jurga swoje studium poświęca dziejom prasy lokalnej w południowo-wschodniej Wielkopolsce. Zarys całościowy dotyczący powiatów gostyńskiego, górowskiego, rawickiego i wschowskiego sięga tradycji XIX wieku, jak i koncentruje się na współczesności. Ukazuje przemiany społeczne, polityczne i gospodarcze i ich wpływ na rozwój czasopiśmiennictwa tego regionu, określa rozmiary ru-

nych. Ekspozuje znaczenie mediów w życiu publicznym i w tworzeniu dialogu społecznego między społeczeństwem, przedstawicielami władzy i dziennikarzami. Dowodzi, iż poznanie zdania opinii publicznej, której wyrazicielem są media, stanowi główny warunek skutecznej komunikacji politycznej. Głosem dopełniającym studia nad współczesnymi mediami polskimi i ich funkcją w życiu publicznym jest praca Wojciecha Adamczyka. Artykuł pokazuje rolę prasy lokalnej w debacie publicznej dotyczącej integracji Polski z Unią Europejską. Tom zamyka praca Jana Załubskiego ukazująca oblicza współczesnego, światowego rynku mediów w oparciu o historię „medialnego imperium” Leo Kircha.

Czwarty tom cyklu *Prasa dawna i współczesna* pod redakcją Bogumiły Kosmanowej przynosi prace o doniosłym znaczeniu dla studiów nad dziejami prasy, cenne ze względu na treści poznawcze, materiałowe i nowatorskie przedstawienie problemów. Prezentowane w zbiorze studia uzupełniają dotychczasową wiedzę o prasie i stanowią inspirację do podejmowania nowych inicjatyw badawczych. Należy oczekiwać, że następny, piąty tom z tego cyklu, przyniesie nowe studia poświęcone prasie dawnej i współczesnej.

Sabina Kwiecień



Nowości Wydawnictwa Naukowego Akademii Pedagogicznej

przedstawia Jolanta Grzegorzek

ul. Studencka 5
31-116 Kraków
tel./fax (012) 430-09-83
tel. (012) 662-67-56
<http://www.wydawnictwoap.pl>
e-mail: redakcja@wydawnictwoap.pl

ALICJA BALUCH
Instytut Filologii Polskiej

Od ludus do agora.
Rozważania o książkach dla dzieci i młodzieży i o sposobach lektury,
które wiodą od zabawy do poważnej rozmowy o literaturze

Praca ta, podobnie jak wcześniejsze książki Alicji Baluch, ze względu na bogactwo treści, oryginalność ujęcia problematyki, a także właściwości zastosowanej formy wypowiedzi (unikanie nadmiernej hermetyczności języka, kompozycyjna wyrazistość, umiejętność pointowania poszczególnych ogniw wywodu) liczyć może na odbiór czytelnicy nie ograniczający się do stosunkowo wąskiej grupy akademickich specjalistów zainteresowanych tematem.

Jolanta Ługowska, Uniwersytet Wrocławski

Przedstawione w tej książce etapy wychowania dla literatury obejmują zagadnienia: kontekstów literackich i kierunków lektury, problemów odbioru i dziecięcego odbiorcy, także *anagnorisis*, czyli właściwego rozpoznania zjawisk i faktów literackich, jak również specyfiki gatunków literackich, charakterystycznych dla literatury, w której temacie mieści się dziecko. Wiele miejsca w poszczególnych szkicach poświęca autorka dorosłemu pośrednikowi lektury, co ma swoje konsekwencje w stylu naukowej narracji, łączącej typowy dyskurs literaturoznawczy z wypowiedzią krytyka, a także metodyka literackiego.

ZAKRES TEMATYCZNY: literatura dziecięca i młodzieżowa, krytyka literacka, historia i teoria literatury

Prace Monograficzne nr 369, format A5, 120 s.



PIOTR BOREK (WSTĘP I OPRAC.)
Instytut Filologii Polskiej

**Jan Białobocki,
Poematy rycerskie**



Jan Białobocki (ok. 1600–po 1661) należy do mniej znanych poetów barokowych. Nieśluszenie uważany za łaniego panegirystę nie był po XVII wieku wydawany, rzadko też pojawiał się w antologiach. Jego twórczość znana jest jedynie bardzo wąskiemu gronu specjalistów, częściej historyków niż filologów, głównie biografom Jeremiego Wiśniowieckiego. Zbiór zawiera 5 utworów dotyczących konfliktu polsko-kozackiego z lat 1648–1651, które do tej pory nie były drukowane (za wyjątkiem Brata Tatara...). Wszystkie teksty oparto na pierwodrukach i zaopatrzono obszernymi komentarzami filologicznymi i historycznymi.

ZAWARTOŚĆ: Słowo wstępu; *Pochodnia wojennej sławy...*; *Klar męstwa na objaśnienie Pochodni...* *Pogoda jasna Ojczyzny...* *Odmiana postanowienia sfery niestatecznej kozackiej...* *Brat Tatar abo liga wilcza ze psem na gospodarza...*; Komentarze

ZAKRES TEMATYCZNY: literatura polska, historia Polski

format A5, 194 s. + 8 il.

BARBARA GUZIK
Instytut Filologii Polskiej

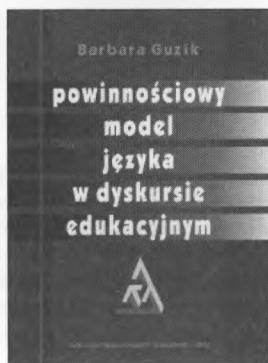
Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym

Książka na temat wartościowania i pojęć życia społeczno-kulturalnego, takich jak ojczyzna, sens mojego życia, dobro/zło, odpowiedzialność.

ZAWARTOŚĆ: Procesualno-powinnościowy charakter edukacji, kultury i języka; Modelowanie świadomości aksjologicznej uczniów w dyskursie edukacyjnym; Kontekst kulturowo-powinnościowy człowieka w dyskursie edukacyjnym; Odpowiedzialność–powinność w konceptualizacji uczniów i studentów; Powinnościowy model nauczyciela w dyskursie edukacyjnym

ZAKRES TEMATYCZNY: językoznawstwo, lingwistyka, etyka, pedagogika

Prace Monograficzne nr 368, format B5, 236 s.



IWONA PIETRZKIEWICZ

Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa

Biblioteka kanoników regularnych w Krakowie w XV i XVI

Praca Iwony Pietrzkiewicz stanowi ważne dzieło wpisujące się chlubnie w powoli wypełniające się puste pola dziejów, organizacji i działalności bibliotek kościelnych, w tym głównie klasztornych.

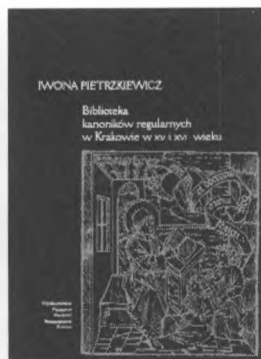
Maria Pidhyczak-Majerowicz, Uniwersytet Wrocławski

Praca oparta jest na ocalałej części dawnego księgozbioru biblioteki kanoników regularnych w Krakowie. Autorka wyodrębniła druki i rękopisy pochodzące z XV i XVI wieku, opisała je z autopsji, ustaliła ich proveniencję oraz przeprowadziła analizę zawartości treściowej i typograficznej zachowanej kolekcji. Na podstawie literatury przedmiotu określiła okoliczności powstania zakonnej placówki w Krakowie oraz uzasadniła obecność wpływów czeskich i niemieckich, ustaliła też miejsce książki w życiu zakonu kanoników regularnych.

ZAWARTOŚĆ: Zakon kanoników regularnych św. Augustyna; Kanonicy regularni w Krakowie; Książka w życiu zakonu; Księgozbiór kanonickiej Biblioteki Bożego Ciała; Kultura intelektualna środowiska w świetle Biblioteki Bożego Ciała

ZAKRES TEMATYCZNY: bibliotekoznawstwo, archiwistyka, książka, księgoznawstwo, religioznawstwo

Prace Monograficzne nr 365, format B5, 196 s. + 15 il.



RYSZARD ŚLĘCZKA

Katedra Historii Oświaty i Wychowania

Szkolnictwo zawodowe Krakowa w latach 1945–1961

Książka jest próbą ukazania rozwoju szkolnictwa zawodowego Krakowa w latach 1945–1961 z punktu widzenia historyka, badacza dziejów oświaty. Autor przedstawia stan edukacji zawodowej w złożonej sytuacji społeczno-politycznej tamtych czasów.

ZAWARTOŚĆ: Tradycje kształcenia zawodowego w Krakowie; Przeobrażenia strukturalno-organizacyjne krakowskiego szkolnictwa zawodowego 1945–1961; Kadra kierownicza i nauczycielska; Społeczność uczniowska; Plany, programy, działalność dydaktyczna; Polityka wychowawcza i opiekuńcza; Warunki lokalowo-materiałne

ZAKRES TEMATYCZNY: historia Polski, szkolnictwo, oświata

Prace Monograficzne nr 371, format B5, 168 s.



TADEUSZ BUDREWICZ, MAREK BUŚ, ANDRZEJ GURBIEL (RED.)
Instytut Filologii Polskiej

Zbliżenia historycznoliterackie.

Prace ofiarowane Profesorowi Stanisławowi Burkotowi

Zbiór prac przygotowanych przez przyjaciół, współpracowników i uczniów Profesora Stanisława Burkotą. Układ tomu oparto na kryterium chronologicznym, które odzwierciedla przemiany tematów i form artystycznych literatury polskiej na olbrzymim obszarze od końca XVIII do początku XXI wieku oraz uwzględnia dwa główne zespoły problemów, jakimi zajmował się prof. Burkot, tj. twórczość Krąszewskiego i poezję współczesną.

AUTORZY ARTYKUŁÓW (wybór): H. Żaliński, F. Ziejka, T. Budrewicz, F. Kiryk, H. Bursztyńska, S. Fita, T. Bujnicki, H. Markiewicz, B. Faron, A. Baluch, K. Woźniakowski, B. Gryszkiewicz, Z. Bauer

ZAKRES TEMATYCZNY: historia i teoria literatury, krytyka literacka

format B5, 524 s.



ZYGMUNT RUTA, RYSZARD ŚLĘCZKA (RED.)
Katedra Historii Oświaty i Wychowania

W służbie szkoły i nauki

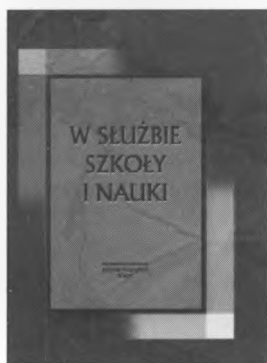
Księga poświęcona Profesorowi Czesławowi Majorkowi

Księga poświęcona zmarłemu w 2002 roku Profesorowi Czesławowi Majorkowi, wybitnemu humaniście, pedagogowi, historykowi edukacji, dydaktykowi historii. W zbiorze znalazły się prace poświęcone życiu, działalności naukowo-badawczej i poglądom historyczno-pedagogicznym Cz. Majorka; prace dotyczące dziejów szkolnictwa, ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego oraz prace dotyczące historii wychowania jako nauki, myśli pedagogicznej i metodologii badań. Wśród autorów artykułów są m. in.: S. Palka, J. Maternicki, S. Gawlik, R. Kucha, J. Krukowski, J. Dybiec, K. Szmyd.

ZAWARTOŚĆ: Metodologiczne problemy historii wychowania i dydaktyki historii; Z dziejów szkolnictwa i pozaszkolnej edukacji dorosłych; W kręgu badań nad przeszłością Uniwersytetu Jagiellońskiego; Z badań nad biografią edukacyjną; Z dziejów wychowania w rodzinie

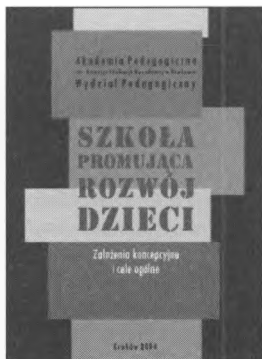
ZAKRES TEMATYCZNY: pedagogika, historia oświaty i wychowania, dydaktyka historii

format B5, 336 s.



JÓZEF KUŹMA, IWONA CZAJA-CHUDYBA (RED.)
Wydział Pedagogiczny

**Szkoła Promująca Rozwój Dzieci.
Założenia koncepcyjne i cele ogólne**



Projekt Szkoły Promującej Rozwój Dzieci jest propozycją ciekawą i nowatorską. Autorzy podjęli udaną próbę stworzenia teoretycznych podstaw funkcjonowania współczesnej szkoły wykorzystując najnowsze osiągnięcia nauk społecznych i biologicznych i przełożenia tez naukowych na rozwiązania organizacyjne i metodyczne w procesie szeroko rozumianej edukacji dzieci.

Władysława Pilecka, Uniwersytet Jagielloński

W książce zawarto teoretyczne i programowe podstawy Szkoły Promującej Rozwój Dzieci. Zespołowi Autorów, którzy opracowali cele i zadania eksperymentalnej szkoły, chodziło o stworzenie szkoły nowoczesnej, uczącej się, opartej na kulturze i doskonaleniu pracy dydaktycznej i wychowawczej, szkoły radosnej i efektywnej, po prostu – dobrej szkoły.

ZAWARTOŚĆ: I. Czaja-Chudyba, J. Kuźma, Teoretyczne podstawy koncepcji Szkoły Promującej Rozwój Dzieci; I. Czaja-Chudyba, Rozpoznawanie zdolności dziecka; B. Muchacka, Aktywizacja poznawcza dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym; J. Kuźma, Edukacja emocjonalna dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym; R. Ławrowska, Wychowanie muzyczne dzieci w wieku szkolnym; H. Sala-Wójcik, R. Małoszowski, Edukacja medialna dzieci w wieku szkolnym – uzasadnienie wyboru głównych celów kształcenia; M. Pamuła, Aktywne nauczanie języków obcych; I. Czaja-Chudyba, Rozwijanie zdolności i postaw twórczych w klasach I–III.

ZAKRES TEMATYCZNY: pedagogika, psychologia, oświata, szkolnictwo

format A5, 64 s.

JÓZEF KUŹMA, JANUSZ MORBITZER (RED.)
Wydział Pedagogiczny

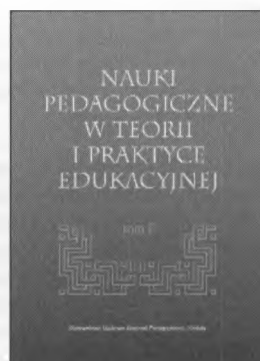
Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej, T. I–II,

W zbiorze zaprezentowano bogaty dorobek uczonych pedagogów, psychologów i specjalistów z innych dyscyplin naukowych. Publikacja stanowi próbę całościowego spojrzenia na rozwój nauk pedagogicznych i ich aktualny wkład w przemiany edukacyjne na przełomie XX i XIX wieku na przykładzie Polski.

ZAWARTOŚĆ: Tom I: Aktualne nurty rozwoju nauk pedagogicznych; Dzieci i młodzież w badaniach psychologicznych i pedagogicznych; Przemiany w postrzeganiu niepełnosprawności w zakresie edukacji, opieki i społecznego wsparcia; Edukacja i kompetencje współczesnego nauczyciela. Tom II: Pedagogika w wychowaniu do demokracji w kontekście przemian edukacyjnych; Edukacja w dobie rewolucji informatycznej, szanse i zagrożenia; Wychowanie przez sztukę i dla sztuki.

ZAKRES TEMATYCZNY: pedagogika, psychologia, oświata, szkolnictwo

format B5, 520 s. (t. I), 352 s. (t. II)



ANDRZEJ WILK
Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej

Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992–1999



Praca niezwykle ważna i potrzebna, może szczególnie w obecnej chwili, gdy uprawnienia do pracy w szkole zdobywa się poza standardowymi studiami, często „na skrót”, a „chory” pomysł wprowadzenia sztuki – jako przedmiotu sprawił, że pojawiło się w szkole zjawisko dyletantyzmu dydaktycznego.

Jerzy Kurcz, Akademia Muzyczna w Krakowie

Praca przedstawia w sposób systemowy i komplementarny problem kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych. Autor, dostarczając dowodów występowania różnych zjawisk pozytywnych i negatywnych, wynikających z funkcjonowania w polskich uczelniach akademickich odmiennych strategii kształcenia nauczycieli, proponuje w zamian konkretne rozwiązania formalno-prawne i strukturalno-programowe.

ZAWARTOŚĆ: Podmiotowość i przedmiotowość w muzyce i muzycznej edukacji szkolnej na gruncie pedagogiki, psychologii, estetyki muzycznej oraz teorii i historii muzyki; Problematyka i metodologia badań kompetencji muz.-ped. studentów pedagogiki wczesnoszkolnej w uczelniach akademickich i jakości pracy muz.-ped. nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej; Poziom edukacji muzycznej uczniów jako rezultat pracy muz.-ped. nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej – skuteczność zewnętrzna; Kompetencje muz.-ped. studentów pedagogiki wczesnoszkolnej uczelni akademickich – skuteczność wewnętrzna; Uwarunkowania skuteczności kształcenia muzycznego studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i jakości pracy nauczycieli nauczania początkowego; Strategie kształcenia muz.-ped. studentów pedagogiki wczesnoszkolnej na przykładzie Akademii Bydgoskiej, Akademii Pedagogicznej, Akademii Świętokrzyskiej oraz Uniwersytetu Śląskiego, Filii w Cieszyńcu i UMK

ZAKRES TEMATYCZNY: pedagogika wczesnoszkolna, dydaktyka muzyki

Prace Monograficzne nr 376, B5, 364 s.

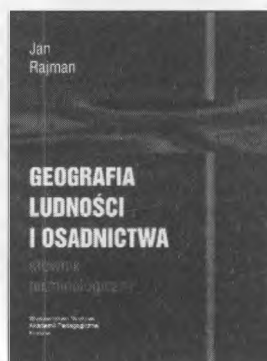
JAN RAJMAN
Instytut Geografii

**Geografia ludności i osadnictwa.
Słownik terminologiczny**

Słownik zawiera ok. 1100 haseł terminologicznych, obejmujących nie tylko podstawowe wiadomości z zakresu geografii ludności i osadnictwa, lecz także bardzo wiele haseł z innych dziedzin geografii społeczno-ekonomicznej, w tym m.in. z geografii politycznej, geografii kultury i szeroko pojętej geografii człowieka. Autor uwzględnił również zagadnienia z nauk pokrewnych, np. socjologii, historii, urbanistyki, architektury, ekonomii. Wszystkie hasła odnoszą się do aktualnych treści nauczania geografii na kilku poziomach edukacji – od gimnazjum i liceum po studia wyższe

ZAKRES TEMATYCZNY: słownik, geografia, ekonomia, gospodarka, demografia

format A5, 140 s.



ALICJA RAKOWSKA
Katedra Pedagogiki Specjalnej

**Język – komunikacja – niepełnosprawność.
Wybrane zagadnienia**

Praca bardzo przydatna w przygotowaniu studentów do kształcenia językowego dzieci niepełnosprawnych. Z jej lektury korzyści wyniosą również nauczyciele szkół specjalnych i rodzice dzieci z określoną niepełnosprawnością. Alicja Rakowska wielokrotnie podkreśla potrzebę współpracy nauczycieli szkoły specjalnej z rodzicami, by skutecznie wspierać rozwój językowy dzieci.

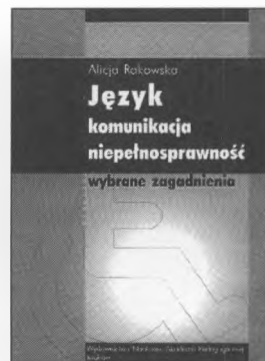
Helena Synowiec, Uniwersytet Śląski

Praca adresowana jest przede wszystkim do studentów pedagogiki specjalnej oraz do nauczycieli i rodziców dzieci niepełnosprawnych (z uszkodzonym słuchem, niewidomych, głuchoniewidomych, upośledzonych umysłowo i autystycznych), dokładnie bowiem charakteryzuje istotne problemy wpływu określonej niepełnosprawności na zachowania komunikacyjne i językowe dzieci. Stanowi kompendium wiedzy mającej także odniesienie do działań praktycznych, pogłębionej zwłaszcza w zakresie aktualnych danych na temat nauki o języku i nieprawidłowościach w procesie komunikacji.

ZAWARTOŚĆ: 1. Wybrane zagadnienia z językoznawstwa i psycholingwistyki; 2. Uwarunkowania nabywania umiejętności komunikacyjnych i językowych; 3. Wpływ określonej niepełnosprawności na zachowania językowe i komunikacyjne dzieci

ZAKRES TEMATYCZNY: psychologia rozwojowa, językoznawstwo, psycholingwistyka, pedagogika specjalna

Prace Monograficzne nr 36, format B5, 172 s.



IRENA ADAMEK (RED.)
Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej

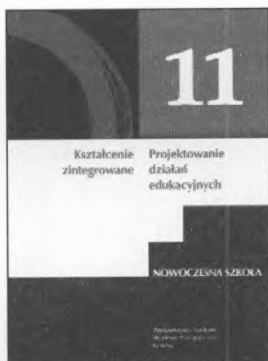
Kształcenie zintegrowane. Projektowanie działań edukacyjnych

W książce zawarto wiedzę na temat planowania i projektowania pracy edukacyjnej, podstawową terminologię, wybrane plany i materiały do planowania działań edukacyjnych. Publikacja adresowana jest głównie do studentów i nauczycieli kształcenia zintegrowanego. Materiał w niej zawarty może także być wykorzystany przez nauczycieli innych specjalności.

ZAWARTOŚĆ: I. Adamek, *Podstawy wiedzy o planowaniu pracy edukacyjnej*; Z. Nowak, *Planowanie czynności dydaktyczno-wychowawczych*; I. Czaja, *Pomiędzy heurystyką a algorytmem. O planowaniu „w” twórczości*; B. Pawlak, *Projektowanie pracy grupowej w kształceniu zintegrowanym*; A. Struzik, *Sprzężenie zwrotne czyli feedback w klasie szkolnej*; I. Adamek, *Projekty materiałów do oceny i samooceny zajęć szkolnych*; R. Jaw-niek, *O problemach planowania i projektowania pracy – przegląd artykułów z miesięcznika „Young Children”*

ZAKRES TEMATYCZNY: pedagogika, oświata, szkolnictwo

Nowoczesna Szkoła nr 11, A5, 148 s.





Tkanina, folia, 4 elementy 200 x 50

Grażyna Brylewska

Z cyklu: *4 ściany mego pokoju*, 1998



Grażyna Brylewska

Kolumny zwycięstwa



O twórczości artystycznej Grażyny Brylewskiej pisze Marek Karwala