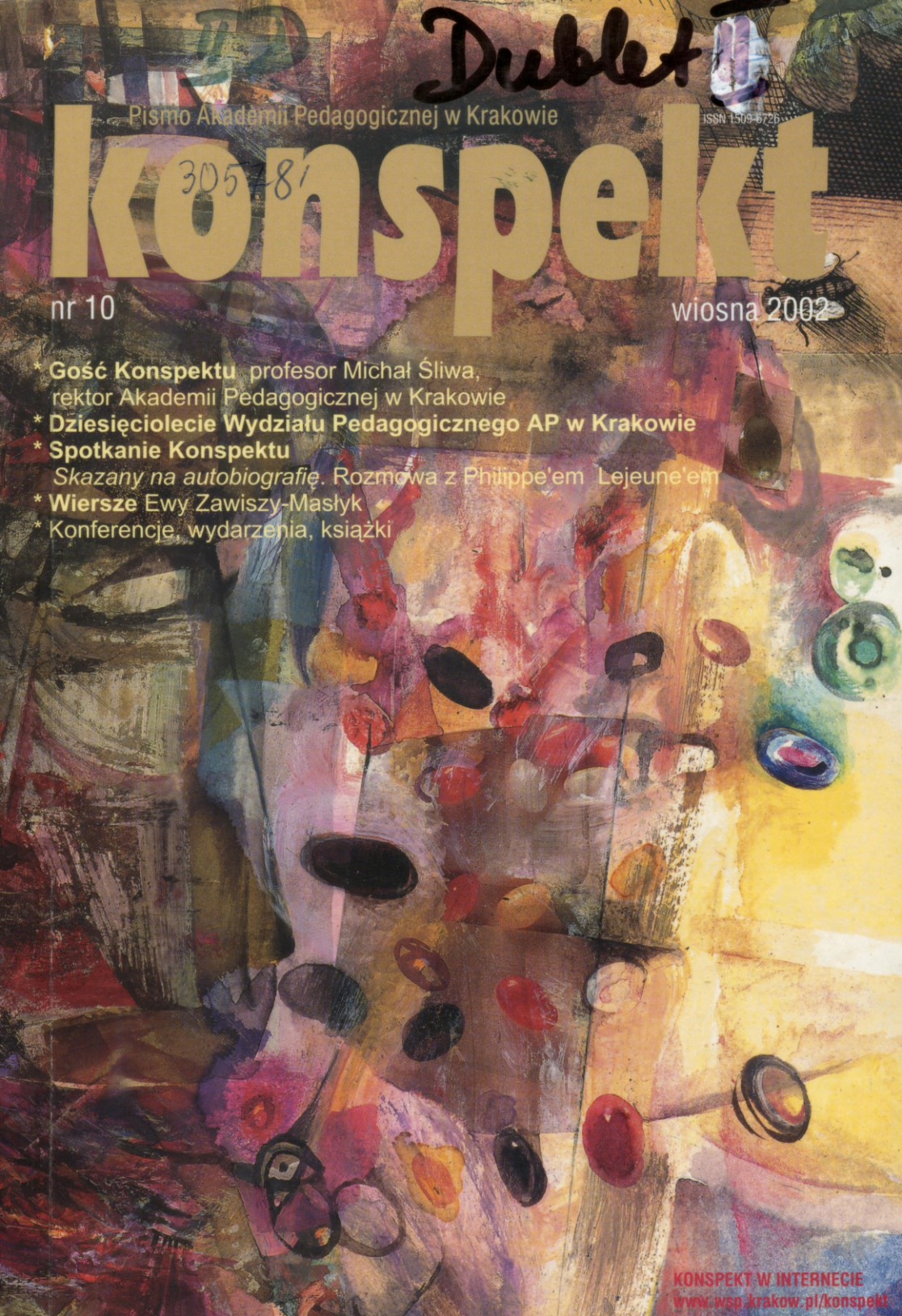




Dublet

Pismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie

ISSN 1509-8726

305 81 konspekt

nr 10

wiosna 2002

- * **Gość Konspektu** profesor Michał Śliwa,
rektor Akademii Pedagogicznej w Krakowie
- * **Dziesięciolecie Wydziału Pedagogicznego AP w Krakowie**
- * **Spotkanie Konspektu**
Skazany na autobiografię. Rozmowa z Philippe'em Lejeune'em
- * **Wiersze Ewy Zawiszy-Masłyk**
- * Konferencje, wydarzenia, książki

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

Zdarza się nieraz w pracy redakcyjnej, że musimy szybko znaleźć jakieś mniej lub bardziej ważne dane o życiu Uczelni: datę, nazwisko, tytuł publikacji itp. Tak było również podczas przygotowywania tego numeru „Konspektu”, kiedy chcieliśmy ustalić drobny szczegół wydarzenia sprzed blisko dwu lat. Sprawa wyglądała na beznadziejną, owo wydarzenie nie należało do najważniejszych, trudno więc było liczyć na to, że ktoś jego detale zapamiętał. Ale mimo wszystko próbowaliśmy, jak zwykle obdzwaniając bez litości tych najlepiej zorientowanych. Bezskutecznie. I gdy wydawało się, że przyjdzie pogodzić się z losem, redakcyjna koleżanka zaproponowała nieśmiało, by zajrzeć do jednego z pierwszych numerów naszego kwartalnika... W tym nastrajającym do refleksji nad giętkością redaktorskiego umysłu momencie pojawiła się również myśl krzepiąca: „Konspekt” może być ostatnią deską ratunku dla tych, którzy szukają lub będą szukać szczegółów składających się na obraz tego, co w naszej uczelni działo się od jesieni 1999 do wiosny 2002 roku. A miejmy nadzieję, że i w latach następnych. Zawartość kolejnego, dziesiątego już numeru naszego kwartalnika wskazuje jednak, podobnie jak poprzednie, że kronikarski zapis nie jest ani jedynym, ani najważniejszym celem pracy zespołu redakcyjnego. Przekonani o doniosłości indywidualnych i zbiorowych dokonań pracowników Wydziału Pedagogicznego otwieramy łamy pisma dla sprawozdań z naukowego, dydaktycznego i organizacyjnego dorobku jego poszczególnych jednostek. Obok tego przedstawiamy np. zapis rozmowy z Ph. Lejeune'em, światowego formatu badaczem literatury autobiograficznej. Interesujący, żywy dialog, jaki prowadzi z nim Stanisław Jasionowicz wspierany przez Reginę Lubas-Bartoszyńską i Teresę Kwaśną, przekonuje, że o intelektualnych możliwościach jakiegos uczelnianego środowiska nie musi świadczyć tylko obszerny wykaz publikacji tworzących je uczonych. Sporo miejsca zajmują w tym numerze „Konspektu” wypowiedzi sprowokowane przez wywiad z J.T. Grossem. Szczególną wartość, jako głos w sprawach szkolnej dydaktyki, ma wśród nich polemiczny artykuł Ludwika Mroczi. I mimo że na niektóre kwestie patrzymy trochę inaczej niż autor, zachęcamy gorąco do lektury tego ciekawego, napisanego z pasją i znajomością rzeczy tekstu.

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

30-084 Kraków

ul. Podchorążych 2, pok. 7p

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

fax: (0-12) 635 88 85

e-mail: konspekt@wsp.krakow.pl

RADA PROGRAMOWA

prof. Henryk W. Żaliński

— przewodniczący

prof. Tadeusz Budrewicz

prof. Jacek Chrobaczyński

dr Edward Chudziński

prof. Zbigniew Długosz

dr Czesław Michalski

prof. Ryszard Pado

prof. Helena Siwek

prof. Stanisław Sobolewski

REDAKCJA

Bogusław Gryszkiewicz

(p.o. red. naczelnego)

Henryk Czubała

Iwona Pietrzkiewicz

Michał Zięba

Aneta Wójcik (sekretariat,

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

WSPÓŁPRACA

Marek Glogier, Marek Karwala,

Urszula Lisowska, Czesław Michalski,

Janusz Morbitzer, Mirosław Oset

ZDJĘCIA

Marian Pasternak

Mieczysław Więclawek

WERSJA ON-LINE

Stanisław Skórka

WYDAWCA

Akademia Pedagogiczna im. KEN

w Krakowie, ul. Podchorążych 2

DRUK

Wydawnictwo Naukowe AP

31-116 Kraków, ul. Studencka 5

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

e-mail: wydawnictwo@wsp.krakow.pl

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

SKŁAD

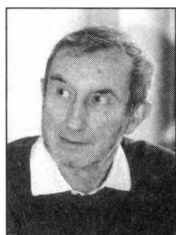
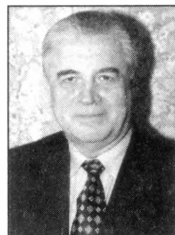
Krzysztof Porosło

PROJEKT OKŁADKI

Aleksander Pieniek

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

Trzeba, jak sądzę, zastąpić tradycyjne postrze-
ganie nauczyciela jako osoby przekazującej
wiedzę, takim modelem, w którym jest on
przewodnikiem po świecie wartości, w sferze
spraw ludzkich, przewodnikiem w skompli-
kowanym i komplikującym się coraz bardziej
otoczeniu społecznym — mówi profesor
Michał Śliwa, rektor Akademii Pedagogicznej
w Krakowie



Z internetem jest inaczej. Od samego początku
był on mocno związany ze słowem, a tym co
zadziwia w nim ludzi nie jest fakt, że umożliwia
on wyrażanie własnego ja, ale to, że w nowy
spół sposób stawia problem intymności. Moim prob-
lemem jest więc możliwość „literatury osobistej”
w sytuacji, gdy internet zmusza, by „otworzyć
swe serce przed pięcioma kontynentami” —
wyznaje profesor **Philippe Lejeune**, światowej
sławy badacz literatury autobiograficznej



Jesteśmy otwarci na dialog, a przesunięcie
terminu matury właśnie dialogowi ma służyć
— filozofię działania Ministerstwa Edukacji
Narodowej i Sportu przybliży
minister **Włodzimierz Paszyński**



51 Pedagogika specjalna

Niekorzystna sytuacja szkolnictwa specjalnego
wynika częściowo z reformy oświaty, w szcze-
gólności z podkreślanego w niej aspektu
sprawdzania wyników nauczania. W dużej
mierze te działania są sprzeczne z ideą
i założeniami nauczania specjalnego — pisze
Jadwiga Cieszyńska

Oczekiwania użytkowników, aby biblioteka dostarczała swoją ofertę bezpośrednio do miejsca pracy nauczycieli i studujących, będą wzrastały — o teraźniejszości i przyszłości Biblioteki Wyższej Szkoły Pedagogicznej we Freiburgu pisze jej dyrektor **Peter Glanzner**



Młody człowiek, wykształcony i wychowany wyłącznie na wyselekcjonowanych jedynie słusznych wezwaniach, wcześniej lub później może się zetknąć także z innymi, podając w wątpliwość intencje pedagogiczne szkoły — problemy nauczania o holokauście rozważa profesor **Ludwik Mrocza**



127 KSIĄŻKA, KTÓRĄ CZYTAM

Deklarowanie ignorancji w sprawach matematyki świadczyć ma o przynależności do lepszej, rzekomo bardziej wrażliwej, kategorii społecznej — zauważa **Jacek Chmieliński** na marginesie książki Iana Stewarta *Liczby natury*

134 GALERIA KONTEKTU

Potrzebujemy wiary w siłę naszych oczu...
— o kontemplacji sztuki pisze **Romuald Oramus**



144 KSIĄŻKI PRZEDSTAWIAJĄ

Jerzy Jarowiecki, Czesław Banach, Jindřich Hellberg,
Jowita Waszkiewicz, Marzena Knap

- 20 10 LAT WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
- 42 JUBILEUSZ PROFESORA CZESŁAWA BANACHA
- 44 O PRACACH SENATU AP pisze Mirosław Oset
- 49 NOMINACJE PROFESORSKIE. TADEUSZ BUDREWICZ
- 56 Janina Wyczesany WARTOŚCI JAKO ŹRÓDŁO POGLĄDÓW MŁODZIEŻY NA TEMAT OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH
- 62 Janusz Morbitzer OGÓLNOPOLSKA KONFERENCJA NAUKOWA *NAUKI PEDAGOGICZNE — ICH ROZWÓJ I WKŁAD W PRZEMIANY EDUKACYJNE*
- 68 Hanna Batorowska CENTRUM INFORMACJI MULTIMEDIALNEJ I INTERNETOWEJ W NOWOCZESNEJ SZKOLE
- 71 Ewa Piotrowska, Renata Zajac NOWY SERWIS INFORMACYJNY ODDZIAŁU INFORMACJI NAUKOWEJ BIBLIOTEKI GŁÓWNEJ AP
- 77 O INSTYTUCIE FILOZOFII I SOCJOLOGII AP mówi jego dyrektor profesor Roman Padoł
- 79 Tadeusz Budrewicz DOKTORATY Z NAUK O POLITYCE
- 80 O MATURZE 2002 mówi Jerzy Lackowski — małopolski kurator oświaty
- 81 ZMIANA SYSTEMU TELEKOMUNIKACYJNEGO W UCZELNI
- 82 Maria Rajman DOKTOR EDWARD CHEŁSTOWSKI (1913–2001)
- 84 Anna Dziedzicka PROFESOR ZBIGNIEW KAWECKI (1908–1981)
- 86 Gabriela Meinardi PRIX GONCOURT — POLSKI WYBÓR
- 88 Leszek Wrona ARCHIWUM X
- 91 NOWOROCZNE SPOTKANIE Z KSIĄŻKAMI
- 93 Bożena Muchacka, Krzysztof Kraszewski ZABAWA I ZABAWKA W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI
- 94 Kazimierz Jaracz PRZYGOTOWANIE DO JUBILEUSZU 35-LECIA KIERUNKÓW TECHNICZNYCH
- 94 Anna Sysło-Staruch JACY SĄ ABSOLWENCI NASZEJ UCZELNI?
- 96 Jacek Chrobaczyński CEZURA JEDWABNEGO
- 98 Jerzy Jarowiecki O SZUKANIU SIEBIE W HISTORII...
- 101 Jacek Chrobaczyński NIEMCY — POLACY — ŻYDZI — WOJNA (1939-1945)
- 110 PRZEGLĄD PRASY MARKA GLOGIERA
- 113 O SPORCIE pisze Czesław Michalski
- 117 STUDENCKI RUCH NAUKOWY
- 122 Bernadeta Stano TYLKO DLA ODWAŻNYCH. WOKÓŁ WYSTAWY *GRY I ZABAWY*
- 124 LISTY
- 125 Maciej Kawka DYSKURS AKADEMICKI
- 131 Marek Karwala PIOTR JARGUSZ — W STRONĘ ABSOLUTU
- 142 WIERSZE EWY ZAWISZY-MASŁYK
- 154 NOWOŚCI WYDAWNICTWA NAUKOWEGO AKADEMII PEDAGOGICZNEJ przedstawia Jolanta Bartosz

Akademickość i zawodowość

Rozmowa z profesorem Michałem Śliwą,
rektorem Akademii Pedagogicznej w Krakowie

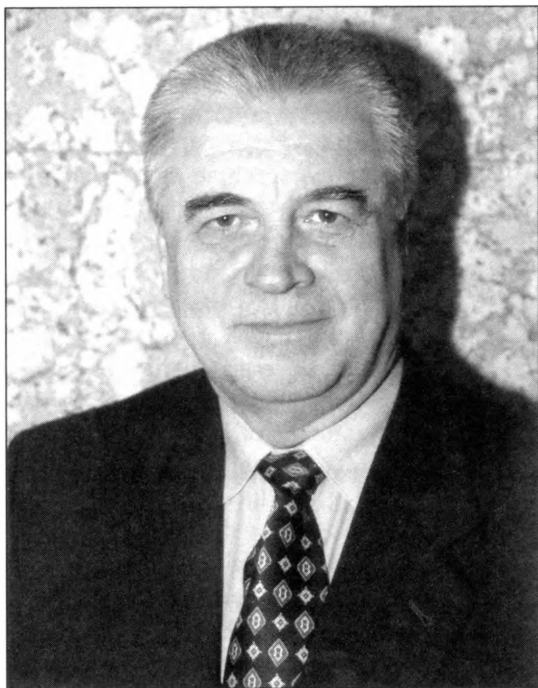
Musimy połączyć troskę o akademickość, o najlepszą dydaktykę i jakość kształcenia nauczycieli z myśleniem o problemach obecnego stanu kadrowego — mówi profesor Michał Śliwa

Bogusław Gryszkiewicz:

Panie Rektorze, w wywiadzie do pierwszego numeru „Konspektu” stwierdził Pan „Dostrzegam potrzebę gruntownej i rzeczywistej zmiany charakteru Uczelni — dotychczasowa formuła WSP już się wyczerpała”. Czy po prawie 3 latach Pańskiej kadencji możemy już mówić o zarysach nowej formuły?

Michał Śliwa:

— Na pewno nie. Jest to plan długoterminowy. Na obecny stan naszej uczelni pracowały dwa pokolenia. Modelu, który miałem na myśli, nie da się wypracować w ciągu kilku lat. Nasza Akademia prezentuje poziom uniwersytecki, a czytelnym tego wyrazem jest fakt, że zatrudniamy ponad 50 profesorów z tytułem, a połowa rad wydziałów ma uprawnienia habilitacyjne. Dążymy konsekwentnie do statusu w pełni autonomicznej uczelni o charakterze uniwersyteckim, ale równocześnie kładziemy silny nacisk na funkcje zawodowe. Kształcimy nauczyciela-profesjonalistę, odpowiednio przygotowanego pod względem pedagogicznym, psychologicznym, z umiejętnościami praktycznymi. Staramy się więc łączyć akademickość z zawodowością. W kształceniu nauczycieli nie należy bowiem pomniejszać w żadnym stopniu ani przygotowania merytorycznego, ani zawodowego. To, nawiasem mówiąc, nienowym problem — harmonijnego zestrojenia tych dwu składników wykształcenia. Jak wykształcić dobrego nauczyciela polonistę, żeby miał świetne przygotowanie meryto-



prof. Mieczysław Węclawek

ryczne, a z drugiej strony — by zdobył wiedzę pedagogiczno-psychologiczną oraz niezbędne umiejętności praktyczne. Myślę, że te założenia są w naszej uczelni spełniane. Uniwersyteckość to cel naszej aktywności w najbliższych kilku latach, i nie wątpię, że ten cel, bez względu na to, jak się nasza uczelnia będzie nazywać, osiągniemy. Dotychczasowa formuła wyższych szkół pedagogicznych w Polsce, w której większy nacisk kładziono na dydaktykę niż na badania naukowe czy uzyskiwanie awansu naukowego, już się przeżyła. W obecnych warunkach, kiedy obok nas intensywnie

nie rozwijają się środowiska akademickie, nie da się jej utrzymać.

Jak ocenia Pan dynamikę prowadzonych w Uczelni badań naukowych?

— Pamiętam słowa prof. Wincentego Dan-ka, który uczył nas, że nie ma dobrej dydaktyki bez badań naukowych. I na tym nam szczególnie zależy. W latach 80. osłabła nieco aktywność badawcza, co zaznaczyło się mniejszą ilością awansów naukowych: habilitacji i profesor. Kiedy zostałem prorektorem, rocznie habilitowały się 1–2 osoby, natomiast w ubiegłym roku ogłosiliśmy drukiem 10 rozpraw habilitacyjnych. Jest to namacalny dowód wzrostu aktywności badawczej, a zarazem gwarancja dobrej kondycji naszej uczelni w najbliższych latach. Pamiętajmy, że niemal połowę naszej samodzielnej kadry naukowo-dydaktycznej stanowią profesorowie i doktorzy habilitowani urodzeni w latach trzydziestych, a z tej grupy na emeryturę odchodzi 8–10 osób. Gdybyśmy nie odtwarzali kadry, w najbliższych 10 latach zniklibyśmy z mapy szkolnictwa wyższego w Polsce. Musimy połączyć troskę o akademickość, o najlepszą dydaktykę i jakość kształcenia nauczycieli z myśleniem o problemach obecnego stanu kadrowego. Mówiąc o perspektywach uzyskania statusu uniwersyteckiego trzeba wspomnieć, że nie tylko przyspieszyliśmy awanse znacznej części młodszych kolegów, ale zatrudniamy też coraz więcej osób z zewnątrz, profesorów i doktorów habilitowanych, którzy przychodzą do nas nie ze względów materialnych, ale zachęceni rangą naszej uczelni. Widzą w niej atrakcyjny ośrodek pracy badawczej i dydaktycznej. Ostatnio nowi pracownicy pojawili się

m.in. w Instytutach Neofilologii i Politologii, a także na Wydziale Pedagogicznym. Z jednej strony poprawia się więc stan naszej własnej kadry, z drugiej wzmacniają ją osoby przychodzące z zewnątrz. Obecnie zatrudniamy 53 profesorów z tytułem. I chociaż kilku z nich przejdzie wkrótce na emeryturę, mamy realne możliwości, by w niedługim czasie doczekać się 60 profesorów z tytułem. Ostatnio w Centralnej Komisji ds. Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych złożony został wniosek o przyznanie praw habilitacyjnych z zakresu pedagogiki. W zasadzie nie jest to wniosek o nowe uprawnienia, bo w latach 70. nasza uczelnia, a ściślej mówiąc — Wydział Filologiczno-Historyczny je posiadał. W najbliższym czasie, jeszcze przed wakacjami, pedagodzy powinni je odzyskać. Podobnie wygląda problem uprawnień habilitacyjnych z biologii. Obecnie Instytut Biologii zatrudnia pięciu profesorów z tytułem, od października będzie ich tam co najmniej siedmiu. Sądzę więc, że w nowym roku akademickim Wydział Geograficzno-Biologiczny wystąpi z wnioskiem o odzyskanie uprawnień habilitacyjnych. Ostatnio CK ds. TN i SN jednomyślnie przyznała prawo do nadawania tytułu doktora z politologii dla Wydziału Humanistycznego. Oczekujemy też na podobne uprawnienia z fizyki.

Świadomi wagi spraw związanych z awansem naukowym naszych pracowników powinniśmy pamiętać także o autonomicznych celach działalności naukowej. Dlatego też chciałbym zapytać o te indywidualne lub zespołowe osiągnięcia badawcze ostatnich lat, które uważa Pan za znaczący wkład naszej uczelni w rozwój nauki polskiej?

— Nie trzeba chyba nikogo przekonywać, że nasza humanistyka jest jedną z bardziej znaczących w kraju. Możemy się pochwalać

Dążymy konsekwentnie do statusu w pełni autonomicznej uczelni o charakterze uniwersyteckim, ale równocześnie kładziemy silny nacisk na funkcje zawodowe

lić m.in. wybitnymi dokonaniem w dziedzinie historii literatury. Nasi profesorowie uczestniczą w przewodach habilitacyjnych na wszystkich uniwersytetach w Polsce. Kiedy organizujemy konferencje naukowe, polonistyczne czy pedagogiczne, przyjeżdżają do nas uczeni z całego kraju. Świadczy to o wysokiej, jeśli nie europejskiej, to na pewno krajowej randze naszej uczelni. Do mocnych dziedzin należą także: matematyka, pedagogika, astrofizyka czy nauki przyrodnicze. Szkoda tylko, że wiedza o tych osiągnięciach nie jest dostatecznie upowszechniana, również w naszym, uczelnianym środowisku. Chociaż i w tej dziedzinie obserwuję korzystne zmiany, których przykładem może być reprezentowane przez Pana pismo. Warto też wspomnieć o dydaktykach przedmiotowych. Dumą Uczelni jest *Błękitna matematyka* czy seria „*To lubię!*”. Myślę, że nie musimy wstydzić się poziomu naszych badań naukowych. To niesłuchanie ważne, zwłaszcza jeśli pamiętamy, że jesteśmy częścią naukowego środowiska Krakowa, a to do czegoś zobowiązuje.

Mówi się coraz częściej, że w związku z nadchodzącym niżem demograficznym nabór na studia odbywać się będzie w warunkach ostrej konkurencji między uczelniami. Co według Pana powinno decydować o atrakcyjności oferty, z którą wystąpimy do potencjalnych kandydatów na naszą uczelnię?

— Poglądy na temat skutków niżu demograficznego dla szkolnictwa wyższego nie są jednolite. Dominuje przekonanie, że ów niż rozwiąże wiele problemów szkolnictwa wyższego, m.in. problemy szkół niepublicznych czy jakości kształcenia. Trzeba również przywołać opinię, że szkolnictwo skutków niżu nie odczuje, ponieważ w nadchodzących latach będzie gwałtownie wzrastać stopień skolaryzacji polskiego społeczeń-

stwa. W tej chwili z różnych form kształcenia korzysta ok. 42% populacji. Zdaniem optymistów, może on osiągnąć poziom 70%. Można zatem przewidywać, że w najbliższej przyszłości liczba kandydatów na studia znacząco się nie zmieni. Niezależnie od tych prognoz i poglądów nasza uczelnia poszukuje nowych ofert edukacyjnych. Pojawiają się nowe kierunki studiów, np. filozofia czy germanistyka. Planowane jest otwarcie nowego kierunku artystycznego — grafiki. Na każdym kierunku studiów, od dwu-trzech lat, kreuje się nowe specjalności, które zachęcają do studiowania w naszej uczelni. Instytut Filologii Rosyjskiej zaproponował np. specjalizację łemkowską i germańską, które przyciągają wielu studentów. Kiedy Instytut Biologii otworzył ochronę środowiska i chemię, liczba kandydatów gwałtownie wzrosła. Myślę, że Uczelnia zrobiła w tej dziedzinie bardzo wiele. Równocześnie obserwuję silną tendencję zmierzającą do modernizacji procesu dydaktycznego. Przede wszystkim wprowadziliśmy Europejski System Transferu Punktów. Przejście na system punktów kredytowych uznać trzeba za przełomowy moment w reformowaniu naszej dydaktyki. Musimy skorzystać z doświadczeń innych uczelni i wybrać taki model nauczania, który sprawdziłby się jak najlepiej na studiach nauczycielskich. Zrobiliśmy poważny krok w dziedzinie modernizacji dydaktyki, w każdym instytucie np. zorganizowano pracownię komputerową. Część procesu dydaktycznego jest więc już realizowana przy pomocy tych nowoczesnych nośników informacji i internetu.

Czy raczej należy przyznać tym, którzy przyszłość dydaktyki uniwersyteckiej łączą z technologią informacyjną i internetem?

— W naszej uczelni dopiero zaczyna roz-
jać się kształcenie na odległość, zadanie to

realizują Pracownia Technologii Nauczania oraz Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej. Cieszyłbym się, gdyby prace te były bardziej zaawansowane, jak np. na niektórych kierunkach AGH. Trzeba jednak konsekwentnie zmierzać w tym kierunku, wykorzystując nowoczesne technologie we wszystkich możliwych dziedzinach działalności dydaktycznej.

Jak wygląda nasze techniczne przygotowanie do tego rodzaju działań?

— Jeśli chodzi o infrastrukturę jestem optymistą, obecnie mamy 600 komputerów stacjonarnych i osobistych, można powiedzieć, że co drugi pracownik, wliczając pracownika administracji i obsługi, dysponuje komputerem.

A studenci?

— W każdym instytucie jest pracownia komputerowa, ale trudno mi w tej chwili dokładnie określić, ilu studentów i jak często korzysta np. z internetu czy multimediiów, a także w jakim zakresie wykorzystuje się sprzęt komputerowy w procesie dydaktycznym. Na pewno w pracowniach komputerowych realizuje się znaczną część dydaktyki w Instytutach Geografii, Fizyki, Matematyki i Bibliotekoznawstwa. Jednym z naszych zadań jest również wyposażenie każdej sali dydaktycznej w czytnik pisma.

Przypominam sobie słowa prof. Jerzego Kreinera, który stwierdził przy jakiejś okazji, że powinniśmy w przyszłości zadbać o to, by nasz absolwent, oprócz wykształcenia kierunkowego, miał odpowiadające licencjatowi przygotowanie informatyczne i znajomość języka obcego. Idea wydaje się znakomita, ale czy byłibyśmy w stanie ją zrealizować?

— Byłaby to idealna sytuacja, gdyby np. fizyk znał doskonale język angielski. Realizacja

tego projektu nie byłaby jednak prosta. Wiąże się to z kwestią relacji między przygotowaniem akademickim a zawodowym. Problemem byłoby obciążenie słuchacza dodatkowymi godzinami dydaktycznymi, należy także pamiętać o względach natury finansowej. Algorytm, na podstawie którego rozdziela się dotacje z budżetu państwa, jest tak skonstruowany, że preferuje kierunek podstawowy. Na dodatkowe kształcenie dotacji już nie otrzymujemy. Niestety, ze względu na ekonomiczno-finansową sytuację kraju jest to problem nie do rozwiązania. Właśnie z tego powodu koszt kształcenia jednego studenta w naszej uczelni jest bardzo wysoki.

Okolo 5 tysięcy złotych...

— Jest porównywalny z kosztami kształcenia studenta Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, głównie ze względu na te dodatkowe specjalności. Nawiasem mówiąc, nie pozostaje to bez wpływu na wysokość naszych wynagrodzeń.

Ale ten poziom wynagrodzeń nie jest czymś wyjątkowym w skali innych uczelni?

— W porównaniu z uczelniami humanistycznymi nasza sytuacja nie jest najgorsza; gorzej natomiast wypada porównanie ze szkołami ekonomicznymi czy technicznymi.

Być może jedną z naszych szans byłoby szersze otwarcie się na potrzeby edukacyjne ludzi niepełnosprawnych? Zwłaszcza że w związku z coraz śmielszym wprowadzaniem kierunków nienauczycielskich całkowicie traci sens podstawowy argument, jakim szermowali do niedawna przeciwnicy takich pomysłów.

— Zdecydowanie zaniedbaliśmy kształcenie osób niepełnosprawnych. Dawna WSP w Siedlcach wiele w tej mierze zrobiła i dzięki temu uzyskała nie tylko opinię nowoczes-

nego, otwartego ośrodka akademickiego, ale i znaczne środki finansowe. Nie doceniliśmy tej szansy, a moglibyśmy mieć dzięki temu konkretne korzyści. Zwłaszcza że jesteśmy do tego przygotowani. Mamy np. pływalnię, sale gimnastyczne. Wcześniej jednak należałoby się zastanowić, w jaki sposób pogodzić to z kształceniem ściśle pedagogicznym, kierunkowym. Tymczasem rozważamy różne propozycje studiów podyplomowych z zakresu rehabilitacji, nie planuje się jednak jeszcze studiów magisterskich czy licencjackich bezpośrednio ukierunkowanych na ludzi niepełnosprawnych. Potrzebna jest inicjatywa osób zainteresowanych tymi problemami.

Szansą byłaby również oferta adresowana do studentów z zagranicy...

— Oczywiście. Takie szersze otwarcie się na studenta zagranicznego byłoby dla Uczelni bardzo korzystne. Na razie ograniczamy się do realizacji umów o wymianie studenckiej, ale to zdecydowanie za mało. Urzeczywistnienie tych zamierzeń zależy od gruntownej reformy naszego procesu dydaktycznego — warunkiem koniecznym jest wprowadzenie systemu punktów kredytowych, tak aby studia u nas i w ośrodku zagranicznym były porównywalne.

Sądzę, że realizacja tych zamierzeń zależy w istotnej mierze od rozwoju naszej współpracy z uczelniami zagranicznymi.

— Bezwzględnie. Realizujemy umowy o współpracy z ponad dwudziestoma uczelniami. Mamy powody do zadowolenia ze współpracy kadry naukowo-dydaktycznej. Natomiast gorzej przedstawia się współpraca studencka. Jest to przede wszystkim skutek braku uregulowań prawnych, ale też wiąże się z problemami natury finansowej. Stałe bowiem brakuje nam środków na sfi-

nansowanie szerszej wymiany studenckiej, np. miesięcznego wyjazdu kilkunastoposobowej grupy studentów polonistyki do jakiegoś ośrodka zagranicznego. I odwrotnie — brakuje pieniędzy na przyjęcie młodzieży zagranicznej. Ostatnio byłem w Uniwersytecie Pedagogicznym w Moskwie, gdzie niedawno otwarto polonistykę. Studiują ją 12 osób pochodzących z różnych rejonów Rosji. Ci młodzi ludzie pytali mnie, jakie są szanse korzystania przez jeden semestr z naszych studiów polonistycznych. Rzecz jasna powitalibyśmy ich z wielką radością, ale istnieje przeszkoda natury finansowej — może udałoby się nam sfinansować pobyt miesięczny, ale na pewno nie stać nas na pokrycie kosztów dłuższego, a oni — łatwo się domyślić — takimi środkami nie dysponują. Wszystko więc zależy od możliwości finansowych, które w tej chwili są bardzo ograniczone. Być może jakichś szans należałoby szukać w programach międzynarodowych, np. unijnych...

Niedobór środków finansowych jest naszym podstawowym problemem, ale przecież nie tylko on decyduje o naszej pozycji na rynku edukacyjnym. Trudno liczyć na to, by zdolny i trzeźwo myślący o swej przyszłości absolwent szkoły średniej, którego nie opanowała namiętność do zawodu nauczycielskiego, uznał studia pedagogiczne za szczyt swoich marzeń. Ale nawet ci ogarnięci szlachetną pasją będą długo zastanawiać się nad celowością swego wyboru, jeśli dotrą do niego raportu NIK, który głosi, zacytujmy komentarz „Gazety Wyborczej” — że „idą uczyć źle uczeni”? Czy podziela Pan spostrze-

Naszą słabością jako instytucji kształcenia nauczycieli był brak placówek, w których nasi słuchacze mogli doskonalić swoje praktyczne umiejętności

żenia i wnioski urzędników, którzy ten mało dla nas przyjemny dokument przygotowali?

— Brałem udział w posiedzeniu Sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży, podczas którego debatowano nad wspomnianym przez Pana raportem, zawierającym wyniki analizy kształcenia nauczycieli w czterestu polskich uczelniach, tzn. we wszystkich szkołach pedagogicznych z wyjątkiem naszej, i w sześciu czy siedmiu uniwersytetach. Zabierałem tam kilkakrotnie głos i odniosłem wrażenie, że uczestnicy spotkania zgadzali się z moją tezą, że tego rodzaju raport można by sporządzić na podstawie analizy każdego typu kształcenia w Polsce. Nie tylko nauczycieli. To samo dałoby się powiedzieć o kształceniu np. inżynierów, przygotowywanych do zawodu w pracowniach, których wyposażenie nie odpowiada standardom modernizującego się przemysłu. Niemal wszędzie obserwujemy skutki niedofinansowania — świadczą o nim nie tylko budynki szkół wyższych, ale i jakość tzw. bazy techniczno-dydaktycznej. Dlatego postulowałem, aby w sposób ostrożny podchodzić do analizy NIK, ponieważ odzwierciedla ona nie tyle stan szkolnictwa pedagogicznego, ile szkolnictwa wyższego w ogóle. W przypadku kształcenia nauczycieli wskazywano przede wszystkim na brak dostatecznej troski władz uczelni o organizację procesu dydaktycznego. Mówiono m.in. o skracaniu praktyk zawodowych, o braku wystarczającego nadzoru pedagogicznego, wskazywano na marginalizację kształcenia pedagogiczno-psychologicznego, zmniejszanie liczby godzin z tych przedmiotów pozostające w sprzeczności z zaleceniami Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. Ale podkreślałem, że w ten sposób ujawniają się trudności, jakie prze-

żywają wszystkie polskie uczelnie — przecież 3–4-krotnie zwiększyła się liczba kształconej młodzieży w uczelniach państwowych, natomiast bez zmian pozostał stan kadry i warunki materialno-techniczne. Nie zapominajmy przy tym, że pojawiły się szkoły niepubliczne, które korzystają z kadry szkół państwowych. Trudno nie dostrzec w tym właśnie przyczyn obniżania się jakości kształcenia. Miejmy nadzieję, że przynajmniej pewne problemy zostaną rozwiązane dzięki Państwowej Komisji Akredytacyjnej.

Można odnieść wrażenie, że w instytucjach odpowiedzialnych za polską oświatę uczelnie pedagogiczne nie są traktowane jako jeden z najważniejszych partnerów w dyskusji o reformie szkolnictwa, także nauczycielskiego. Jak przewodniczący Konferencji Rektorów Uczelni Pedagogicznych ocenia realny wpływ kierowanego przez siebie gremium na politykę państwa w dziedzinie edukacji?

— W pełni podzielam pańskie zdanie, że głos uczelni pedagogicznych np. w związku z reformą systemu edukacji jest może nie tyle niezauważalny, ile bardzo słaby. Dobrze wiemy, że władze państwowe przygotowujące reformę w ogóle nie korzystały z opinii szkół wyższych. Uczelnie dowiedziały się o takich czy innych rozwiązaniach jako ostatnie. Poza tym, kiedy zaczynamy rozmawiać o wpływie na politykę w dziedzinie edukacji, to trzeba przede wszystkim stwierdzić, że takiej polityki w ogóle nie ma.

Ale są decyzje, często nieprzemyślane...

— Tak, a wpływ naszego środowiska jest na nie znikomy. Niektóre przyczyny tego zjawiska są niezależne od uczelni pedagogicznych. Kiedyż te uczelnie były po tym względem dowartościowane? Od dawna

Chyba jest nas zbyt dużo jak na warunki naszej uczelni, a wszelka masowość pociąga za sobą obniżenie jakości, to jest nieuchronne

prym wiodły — zależnie od bieżącej polityki państwa — szkoły techniczne, ekonomiczne czy uniwersytety. A stosunek do uczelni pedagogicznych był pochodną nastawienia do zawodu nauczycielskiego. Stąd marginalizacja, o której rozmawiamy. W ostatnim dziesięcioleciu obserwowałem bardzo niepokojące zjawisko związane z rozdziałem dotacji — na remonty czy modernizację. Uczelnie pedagogiczne były niedostrzegane, z większości środków korzystały uczelnie silne, które powinny sobie radzić bez tych przywilejów. Z drugiej strony, szukając przyczyn tej słabości powinniśmy przyjrzeć się krytycznie samym uczelniom pedagogicznym. Otóż trzeba zauważyć, że większość tych szkół podąża w kierunku uniwersytetu. Prawie połowa z naszych 18 uniwersytetów wywodzi się ze szkół pedagogicznych, i wydaje mi się, że zanim doszło do tej transformacji, w znacznej części były one bardziej zainteresowane osiągnięciem statusu uniwersytetu, niż utrzymaniem swego nauczycielskiego charakteru, a co za tym idzie — tworzeniem jakiejś wspólnej platformy oddziaływania na resort edukacji, czy szerzej — na dotyczące szkolnictwa decyzje władz państwowych. W ostatnim roku akademickim kolejne dwie szkoły pedagogiczne przekształciły się w uniwersytety — w Rzeszowie i Zielonej Górze. Trudno więc było tworzyć wspólnie z nimi koncepcję uczelni kształcącej nauczycieli, bo ten problem w ostatnich dwóch czy trzech latach już ich w ogóle nie interesował.

Na kogo w takim razie można liczyć?

— Pozostało 6 szkół pedagogicznych, ale widać wyraźnie, że część z nich marzy o stanie się uniwersytetem. Nie zamierzam tego oceniać, ale muszę zaznaczyć, że widzę inną drogę do uniwersytetu: nie jest dla mnie ważna nazwa uczelni, ale jej uniwer-

sytecki charakter, który uzyskać możemy przede wszystkim dzięki rozwojowi badań naukowych i kadry. To jest właściwa droga, bo przecież ze zmiany nazwy w gruncie rzeczy niewiele wynika.

Jaka jest przyszłość KRUP w sytuacji, kiedy kolejne szkoły pedagogiczne szykują się do zmiany szyldu?

— W kręgu naszych zainteresowań są państwowe wyższe szkoły zawodowe, bo przecież część z nich koncentruje się na kształceniu nauczycieli, trzeba też myśleć o współpracy z uczelniami niepublicznymi, są wśród nich bowiem szkoły na wysokim poziomie, z prawem nadawania tytułu magistra. Pamiętajmy jednak, że dzisiaj trudno dokładnie przewidzieć, jaka będzie przyszłość tej współpracy. Czeką nas przecież kolejna nowelizacja ustawy o szkolnictwie wyższym, prowadzone są intensywne prace nad prawem o szkolnictwie wyższym, których zakończenia należy się spodziewać jesienią tego roku. A to powinno, jak sądzę, uporządkować wiele spraw.

W wystąpieniu przed Sejmową Komisją Edukacji, Nauki i Młodzieży zadeklarował Pan, że nasza uczelnia mogłaby spełniać funkcję szkoły eksperymentalnej w zakresie kształcenia i dokształcania nauczycieli. Jakie są podstawy tej deklaracji?

— Nasze dotychczasowe doświadczenia, nasz ogromny dorobek pedeutologiczny. Dorobek dwóch pokoleń naszej społeczności, który w pełni nas do pełnienia takiej roli predestynuje. To nie jest nowa rola, zważywszy na fakt, że w latach 70. sporo się na temat tego eksperymentu u nas mówiło, później zostało to zaniechane, a myślę, że do tamtych idei powinniśmy nawiązać. I wszystko wskazuje na to, że będziemy powoli do tego wracać. Mówilem

o tym podczas spotkania, które odbyło się ostatnio w Zarządzie Głównym ZNP i było poświęcone problemom szkolnictwa wyższego oraz kształcenia nauczycieli.

Co mógłby Pan powiedzieć o aktywności AP w środowisku oświatowym i formach współpracy służących podnoszeniu jakości kształcenia w szkołach wszystkich szczebli?

— W tym przypadku też warto odwołać się do naszej tradycji i naszej przeszłości, kiedy te związki były niesłychanie silne. Pomińmy kwestię obecności wielu naszych pracowników w Wojewódzkich Ośrodkach Metodycznych, zespołach ekspertów... To są sprawy powszechnie znane. Natomiast warto podkreślić, że udało nam się odtworzyć sieć szkół ćwiczeń. W minionym roku podpisaliśmy umowy z bodaj 35 placówkami oświatowymi, od przedszkola aż po ochotnicze hufce pracy.

To one jeszcze istnieją?

— Tak, i co ciekawe — okazuje się, że są potrzebne, że istnieje na nie tzw. społeczne zapotrzebowanie. Część tej młodzieży, która z różnych powodów nie może zdobyć zawodu w tradycyjnym systemie edukacji, uzyskuje go właśnie w OHP. Przedstawiciele tej instytucji zwrócili się do nas z prośbą o pomoc w doradztwie pedagogicznym, psychologicznym i organizacyjnym. W grudniu ubiegłego roku podpisaliśmy umowę z Małopolskim Hufcem Pracy, w którym zresztą nasi studenci, przede wszystkim z Wydziału Pedagogicznego, odbywają praktyki. Uważam tę formę współpracy za bardzo ważną, ponieważ naszą słabością jako instytucji kształcenia nauczycieli był brak placówek, w których nasi słuchacze mogli doskonalić swoje praktyczne umiejętności. Chyba zaniedbaliśmy tę sprawę, a nie ulega dla mnie wątpliwości, że w strukturze

uczelni pedagogicznej powinno znaleźć się wzorcowe przedszkole, szkoła powszechna, gimnazjum itp. Myślę, że w przyszłości do tego dojdzie. Tymczasem podpisaliśmy umowę ze wspomnianymi 35 placówkami, w których nasi studenci odbywają praktyki pedagogiczne. Planujemy też zorganizowanie sympozjum opiekunów studentów i dydaktyków przedmiotowych służącego wymianie doświadczeń ze współpracy: uczelnia i placówka edukacyjna.

Czyli jesteście na właściwej drodze?

— Myślę, że tak. W raporcie NIK właśnie brak szkół ćwiczeń wskazano jako jedną ze słabości uczelni pedagogicznych.

To słuszny i poważny zarzut.

— Oczywiście. Wynikało to z faktu, że uczelnie pedagogiczne były skupione na tym, jak stać się uniwersytetem, a mniej na doskonaleniu swojej pracy. My poprzestaliśmy na Akademii Pedagogicznej, skupiając się na wewnętrznym rozwoju Uczelni.

Niedawno tygodnik „Forum” przedrukował artykuł Fernanda Savatera, w którym ten znany hiszpański filozof stwierdził m.in. „Przerażenie ogarnia mnie, gdy widzę wchodzące w życie rzesze ludzi legitymujących się całkiem przyzwoitym wykształceniem, ale kompletnie nieprzystosowanych do życia w społeczeństwie. Godni są oni miana Idiotów Posiadających Dyplomy”. Te gorzkie słowa dotyczą realiów hiszpańskich i szerzej – zachodnioeuropejskich, ale można je chyba odnieść również do naszej rzeczywistości. Co należy robić, aby mury naszej uczelni opuszczało jak najmniej osób, które – jak pisze Savater — „nie potrafią wyrazić ani uzasadnić swoich potrzeb społecznych, nie rozumieją oczekiwań wyrażanych jasno przez innych obywateli, czy-

tając tekst lub słuchając przemówienia nie potrafią oddzielić przekazu intelektualnego od demagogicznego belkotu, nie mają zielonego pojęcia, jakie wartości należy podzielać, a jakim trzeba się sprzeciwić, i to nawet gwałtownie”? Czy zgodzi się Pan, że zwłaszcza system edukacji nauczycielskiej powinien być nastawiony na kształtowanie takich cech, jak: odpowiedzialność, krytycyzm, tolerancja, niezbędnych do życia w społeczeństwie demokratycznym?

— Naturalnie. Pojawia się tutaj problem związany z diagnozami różnych reprezentantów nauk społecznych, humanistycznych, prognostyków, futurologów, którzy twierdzą, że społeczeństwo i człowiek żyją w permanentnym kryzysie, który ma różnorodne wymiary, nie tylko ekonomiczny i socjalny, ale też kulturowy. A przede wszystkim, po 11 września, co dostrzegła cała ludzkość, kryzys etyczny. Zmusza to do refleksji nad wychowaniem, nad kształtowaniem osobowości człowieka. Ale, z drugiej strony, optymiści twierdzą, że rozwój człowieka i jego osobowości, a zatem społeczeństwa i ludzkości dokonuje się właśnie poprzez kryzysy. Z taką teorią zmiany społecznej możemy się zetknąć. To tak na marginesie. Mamy jednak problem wychowania w warunkach obniżania się standardów moralnych i upowszechniania negatywnych wzorców zachowań. Sądzę, że można się odwołać do tych doświadczeń intelektualnych, które wiążą się z nazwiskiem Floriana Znanieckiego. Wydawałoby się, że jego czasy są dość odległe, chodzi bowiem o okres międzywojenny, ale przecież to właśnie on wystąpił z nadal aktualną koncepcją społeczeństwa wychowującego. Jeśli ten model społeczeństwa wychowującego skorelujemy z wizją społeczeństwa obywatelskiego, to właśnie

Uważam, że instytucja nie może funkcjonować wykazując przez lata straty, bo to znaczy, że nie panuje nad procesami, które w niej przebiegają i że jakość zarządzania jest w tej instytucji niska

w poglądach Znanieckiego znajdziemy wiele inspiracji i odpowiedzi na pytania, które stawia sobie współczesny człowiek. Szkoła jest tylko jednym z segmentów kształtowania człowieka, jego wychowania. I naturalnie powinna odgrywać pierwszorzędną rolę w kształtowaniu tych cech, o których Pan wspominał, a więc odpowiedzialności, krytycyzmu, tolerancji. Trzeba, jak sądzę, zastąpić tradycyjne postrzeganie nauczyciela jako osoby przekazującej wiedzę takim modelem, w którym jest on przewodnikiem po świecie wartości, w sferze spraw ludzkich, przewodnikiem w skomplikowanym i komplikującym się coraz bardziej otoczeniu społecznym. Dla nas ideałem byłby taki właśnie nauczyciel. Mówiliśmy już o tym: nie tylko wykształcenie merytoryczne, ale przygotowanie do życia, a więc przygotowanie, które dają nauki społeczne, pedagogika, psychologia. Chodzi o to, by nasz absolwent czuł się bardziej wychowawcą, doradcą młodego człowieka, przewodnikiem, niż profesorem, który *ex cathedra* przekazuje wiedzę o świecie. Do takiego właśnie ideału w naszej uczelni dążymy i powiem bez fałszywej skromności, że jesteśmy do tego naprawdę dobrze przygotowani. Słabość naszego kształcenia wiąże się, jak myślę, z jego umasowaniem. Bo jeśli mamy roczniki 100–150-osobowe, to trudno wymagać, by nauczyciel akademicki mógł skutecznie oddziaływać na każdego ze swoich studentów. Ale ta tradycja w Uczelni była i nadal jest żywa. Ci „nauczyciele nauczycieli”, którzy są powołani do kształcenia aka-

demickiego, nie tylko do niego się ograniczają. Dokonuje się to m.in. poprzez odpowiednią formę wykładu, ćwiczeń, poprzez indywidualne kontakty ze studentami. Sądzę, że w intencji nas jako nauczycieli zawsze to mocno tkwiło. Zależy nam oczywiście, by wykształcić dobrego polonistę czy historyka, ale sprawą istotną dla nas było zawsze, aby to był dobry nauczyciel, dobry pedagog, a przede wszystkim mądry człowiek.

Rozumiem, że pod oceną Savatera by się Pan nie podpisał, oczywiście gdybyśmy mieli ją odnieść do naszych realiów...

— To chyba przykład zbyt pesymistycznego widzenia rzeczywistości. Może nie odczuwamy jeszcze w takim nasileniu i w takiej skali problemów, z jakimi borykają się społeczeństwa zachodnie. Mamy dzisiaj problemy społeczne, z których najpoważniejszym jest bezrobocie, ale nie wiążemy ich ze zjawiskami ogólnocivilizacyjnymi, które można obserwować na Zachodzie. Łączymy to raczej z przejściowymi problemami gospodarczymi. Zakładamy, że nastąpi ożywienie gospodarki, że odtworzy się stanowiska pracy. Natomiast inaczej wygląda to na Zachodzie — te sprawy społeczne stanowią plagę społeczną i są wpisane w strukturę tamtejszej zaawansowanej cywilizacji. W Niemczech lub we Francji np. wiadomo, że dla wielu osób, które się teraz urodziły, nie będzie pracy. Przewiduje się, że w społeczeństwach wysoko rozwiniętych za lat trzydzieści 60–80% ludzi może być zbędnych i żadnej pracy nie znajdzie. W tym kryje się właśnie wielka szansa, a zarazem powinność edukacji — przygotowanie młodego człowieka do życia w takich warunkach. Chodzi o to, by rozwinąć w nim potrzeby wyższego rzędu, by sięgnął chętniej po lekturę, by nie spędzał czasu

tylko przed telewizorem. Tu jest problem kształcenia na poziomie wyższym, kształcenia uniwersyteckiego, bo uniwersytety są z natury instytucjami konserwatywnymi, innymi być nie mogą. I z natury powoli dostosowują do życia.

Przykład rewolucyjnych zmian w niektórych uniwersytetach francuskich po 1968 roku nie jest zachęcający...

— Rzadko, ale zdarza mi się rozmawiać z przedstawicielami uniwersytetów francuskich, m.in. z profesorem uniwersytetu z Grenoble, który był jednym z aktywnych młodych gniewnych w wydarzeniach 1968 roku, a teraz jest nobliwym uczonym i mówi, że to właśnie w dużym stopniu dzięki temu ruchowi zmodernizowały się społeczeństwa zachodnie, co nie jest bez pewnego „ale”...

Truizmem jest stwierdzenie, że modernizacja nie oznacza tylko tego, co dobre... Nie odbiegając zbyt od kwestii kształtowania cnót obywatelskich zapytam o Pańską ocenę udziału naszych studentów w życiu krakowskiego środowiska akademickiego?

— Niewiele na ten temat mogę powiedzieć, a nie chciałbym naszych studentów skrzywdzić. Moja indywidualna obserwacja nie wystarcza do obiektywnej oceny. Ale gdybyśmy próbowali porównania z innymi studentami, np. studentami UJ, to sądzą, że ów udział jest raczej skromny. Dodam, że przez lata nie widzieliśmy tej naszej młodzieży wewnątrz Uczelni. Tłumaczyliśmy to sobie złymi warunkami materialnymi, powtarzając, że jest to młodzież z uboższych warstw społecznych, która boryka się w Krakowie z kłopotami materialnymi, która musi zarobić na swoje studia i ma niewiele czasu na tę aktywność. Świadomość uwarunkowań społecznych i ekono-

micznych nie zwalnia nas od odpowiedzialności za ten niepokojący stan rzeczy. Fakt, że nastąpiło niewielkie ożywienie, że np. działa chór, zespoły na Wydziale Pedagogicznym, cieszy, ale jednocześnie uświadamia, jak wiele jeszcze można by pod tym względem zrobić. Może klub „Bakalarz” w większym niż dotychczas stopniu powinien spełniać funkcje integracyjne, ale trzeba przemyślenia tych spraw przez władze Uczelni, na poszczególnych wydziałach, a może nawet zwołania takiego pospolitego ruszenia, by zainteresować naszą społeczność sprawą ożywienia kulturalnego — powiedziałbym, ożywienia ideowego naszej młodzieży. Korzystałem z zaproszeń na różne imprezy organizowane przez studentów, przede wszystkim przez NZS, które w ostatnim czasie zorganizowało dwie czy trzy konferencje, m.in. na temat kształcenia nauczycieli i wychowania młodzieży. Oceniam je jako bardzo interesujące i pożyteczne wydarzenia, ale niestety jest ich zdecydowanie za mało. I nie możemy tłumaczyć się kłopotami finansowymi, bo na te cele pieniądze muszą się znaleźć.

Ale też wiele zależy, jak zwykle, od chęci do działania i umiejętności poszczególnych osób. Wspomniał Pan o chórze, a ja pomyślałem natychmiast o entuzjazmie i organizacyjnych talentach jego kierownika, profesora Adama Korzeniowskiego.

— Owszem, ale nie wszystkim podoba się, że musimy w związku z tym ponosić pewne koszty... A przecież wiadomo, że jeśli chcemy coś mieć na odpowiednim poziomie, to musimy w to inwestować. Byłoby wspaniale, gdyby nasz chór brał udział w konkursach krajowych i zagranicznych. Marzy nam się teatr studencki z prawdziwego zdarzenia, chcielibyśmy, aby w naszej uczelni działały grupy poetyckie, ale to

zależy nie tylko od naszych możliwości finansowych, ale również od tego, jaka młodzież do nas przyjdzie — zdarza się przecież, że mamy kilka roczników, na których nic się nie dzieje, a zaraz po tym przychodzą inni, którzy przejawiają niebywałą aktywność kulturalną i ideową. Ale jeszcze raz powtórzę, że chyba jest nas zbyt dużo jak na warunki naszej uczelni, a wszelka masowość pociąga za sobą obniżenie jakości, to jest nieuchronne.

W związku z powracającym w naszej rozmowie tematem finansów muszę zapytać, czy jest Pan zadowolony z efektów decentralizacji gospodarki i zarządzania?

— Moje spojrzenie na te sprawy może być jednostronne, bo ja ten program autoryzowałem i forsowałem, doprowadzając m.in. do decentralizacji systemu wynagrodzeń. Przyniosło to pozytywne, wymierne efekty. Mogę posłużyć się konkretnymi liczbami. Przypomnę tylko, że trafiliśmy na bardzo trudny czas pod względem ekonomiczno-financeowym. W latach 2000–2001 nie otrzymaliśmy ze skarbu państwa 6% dotacji, pomimo ustawy i planów budżetowych. To są przecież znaczne kwoty, rzędu 1600–1800 tys. zł. Pomimo to całkiem nieźle sobie radzimy. Za rok 2000 osiągnęliśmy zysk i myślę, że osiągniemy go za rok 2001. Co prawda jest to zysk na papierze, bo nie mówimy tutaj o konkretnych złotówkach, niemniej jednak przełamałmy tę negatywną tendencję, której przejawem był fakt, że przez sześć lat Uczelnia wykazywała straty i to straty wysokości 200–900 tys. zł. Znam takich, którzy twierdzą, że lepiej jest wykazać stratę niż zysk, bo to skłania ministerstwo do dofinansowań. Nie podzielam tego rozumowania. Uważam, że instytucja nie może funkcjonować wykazując przez lata straty,

bo to znaczy, że nie panuje nad procesami, które w niej przebiegają i że jakość zarządzania jest w tej instytucji niska. Dzięki znacznej pomocy Senatu i całej naszej społeczności udało się te negatywne procesy wstrzymać i odwrócić. Kiedy zaczynałem swoją kadencję, deficyt Uczelni sięgał 1600 tys. zł. Niektóre instytuty miały nadwyżki z tytułu komercji, ale kasa uczelni była pusta, ponieważ owe nadwyżki zostały przeznaczone na potrzeby jednostek, którym pieniędzy zabrakło. Dzięki różnym rozmowom i mediacjom „bogatsi” wsparli „biedniejszych”. Dzisiaj w efekcie decentralizacji powstała taka sytuacja, że to nie Uczelnia jest zadłużona u jednostek, tylko jednostki u Uczelni. A więc odwróciły się relacje. Co równie ważne — poszerzyło się grono osób odpowiedzialnych za finanse Uczelni. Do tej pory zdecentralizowany był w Uczelni jedynie proces dydaktyczny. Przydziały czynności od początku lat 90. były przygotowywane i zatwierdzane w instytutach. I słusznie. O wszystkim decydował, mówiąc w wielkim skrócie, dyrektor danej jednostki. Natomiast za środki finansowe odpowiadał rektor. Mogło dochodzić do takich sytuacji, choć — o ile mi wiadomo — na większą skalę nie dochodziło, że w instytutach rozbudowywano siatki studiów nie oglądając się na zabezpieczenie finansowe. W ten sposób utrwalała się niekorzystna relacja pomiędzy rektorem a dyrektorem instytutu. Udało nam się to zmienić, sprowadzając rzecz w granice rozsądku; obecnie dyrektor instytutu czuje się współodpowiedzialny za finanse, a to oznacza między innymi, że nie podniesie stawki wynagrodzeń, jeżeli nie ma na to wystarczających środków. Jestem z tego systemu decentralizacji bardzo zadowolony, dzięki niemu, powtórzmy, poszerzyło się grono osób odpowiedzialnych za finanse, i za-

ważam w drugim roku funkcjonowania systemu, że w instytutach pieniądze są dokładnie liczone. Wytworzyła się nawet — mówiąc półżartem — grupa specjalistów od spraw finansowych, którą tworzą zastępcy dyrektorów instytutów i prodziekani. Pozostają oni w stałym kontakcie z księgowością i coraz sprawniej radzą sobie ze skomplikowanymi niekiedy kwestiami finansowymi. To bardzo pozytywne zjawisko. Pamiętajmy, że do naszych pensji trzeba dopłacić co piątą złotówkę, a to stwarza bardzo niekorzystną dla Uczelni sytuację. Dobrze jest dopóki mamy te dochody, ale wyobraźmy sobie, że jeśli zaczną nam się one gwałtownie zmniejszać, co przecież nie jest wykluczone, będziemy mieli poważny problem ze znalezieniem środków na wynagrodzenia. A te uposażenia, o czym doskonale wiemy, nie są zbyt wysokie, mieszczą się w średnich krajowych. Obawiam się, że dotacji na szkolnictwo wyższe w przyszłości nie przybędzie, nawet jeśli gospodarka stanie na nogi. Oznacza to konieczność szukania jakichś rozwiązań; trzeba się zastanowić, czy iść w kierunku uczelni elitarnej, czy zmniejszać zatrudnienie. Nie mam w tej kwestii jasno sprecyzowanego poglądu.

Co Pan ma na myśli mówiąc „uczelnia elitarna”?

— Chodzi przede wszystkim o zmniejszenie liczby studiujących, a więc o to, abyśmy zamiast 150-osobowych mieli roczniki 50-osobowe, tak jak to bywało w przeszłości. Wówczas większą uwagę można by poświęcić badaniom naukowym, jakości dydaktyki, sprawom wychowawczym. A dzisiaj tracimy czas na myślenie, jak zadbać o obsadę ogromnej liczby seminariów, wykładów itp. Że nie wspomnę o niedostatecznych warunkach materialnych, braku sal

wykładowych, środków dydaktycznych, bo przecież do kształcenia takiej liczby studentów nie byliśmy przygotowani.

Niczym pod tym względem nie różnimy się od innych uczelni...

— Oczywiście, bywając w różnych uczelniach doskonale to widzę, te warunki są — mówiąc ogólnie — bardzo złe. Gołym okiem dostrzec można degradację obiektów, która pogłębiła się w ostatnich dwudziestu latach. Póki co radzimy sobie dobrze — na bieżąco wypłacamy wynagrodzenia, realizujemy niezbędne inwestycje, jesteśmy przygotowani do wypłaty „trzynastki” oraz należności za godziny nadwymiarowe, tu żadnych zagrożeń nie ma. O rok budżetowy 2002 się nie martwię.

Chwalił Pan wicedyrektorów, a ja im czasami współczuję, bo przecież w efekcie decentralizacji oni przede wszystkim zostali obciążeni wieloma dodatkowymi, wymagającymi sporej fachowości obowiązkami administracyjnymi. Warto więc chyba zastanowić się, w jaki sposób należałoby im pomóc, np. poprzez usprawnienie obiegu informacji o stanie finansów poszczególnych jednostek, bo z tym, o ile mi wiadomo, nie jest jeszcze najlepiej.

— Tak, są problemy, ponieważ proces komputeryzacji księgowości, administracji

Jeśli środki są ograniczone, to zawsze pojawia się kwestia wyboru, a każdy wybór może budzić wątpliwości

i dziekanatów nie został jeszcze zakończony, a to, co zostało zrobione, wymaga poprawek. Program firmy Simple nie jest doskonały. W ramach procedury przetargowej wybraliśmy ją, ponieważ przedstawiła najlepszą, według naszej ówczesnej wie-

dzy, ofertę. Brakowało nam doświadczenia, by przewidzieć, że będziemy zmuszeni ów program doskonalić. Ponadto uważam, że można by zatrudnić na poszczególnych wydziałach po jednym księgowym, świetnym specjalistcie. Uczelni to się na pewno opłaci — wykreowanie kilku dodatkowych etatów, dzięki którym maksymalnie usprawnimy naszą machinę finansową.

Ale czy przyjdą oni do nas za te pieniądze, które im Pan może zaproponować?

— W dzisiejszych warunkach jest to kwota całkiem przyzwoita; nie sądzę, byśmy mieli jakieś problemy ze znalezieniem wysokiej klasy specjalisty, który w krótkim czasie mógłby poznać realia pracy w naszej uczelni. Poza tym w każdym instytucie oprócz sekretarki jest pracownik inżynierijno-techniczny, co chyba świadczy o tym, że zdajemy sobie sprawę z obciążeń jednostek tymi dodatkowymi pracami administracyjnymi.

Rozsądek podpowiada, że zakończeniem procesu decentralizacji powinna być pełna samodzielność finansowa jednostek, tj. przyznanie im subkont?

— Ale tu nie chodzi tylko o rozwiązanie techniczne. Proszę nie zapominać, że obowiązują nas określone rozwiązania prawne: Ustawa o związkach zawodowych z 1990 roku. Nie zamierzam wdawać się w roztrząsanie nad słusznością tych norm, mogę tylko powiedzieć, że wielu rzeczy nie możemy załatwić bez konsultacji ze związkami. Musimy utrzymać scentralizowane fundusze: dodatków funkcyjnych i premii, ponieważ taki obowiązek nakłada na nas wspomniana ustawa. I tu pojawia się pytanie, w jaki sposób zachęcić szefów związków zawodowych w naszej uczelni, by wyrazili zgodę na zmiany. Udało mi się ostatnio

porozumieć z przedstawicielami związków w ważnej sprawie decentralizacji funduszu premiowego dla pracowników pływalni i pracowników hotelu „Krakowiak”. To już jakiś sukces. Dzięki temu kierownicy będą przyznawali premie bezpośrednio, a nie przez dyrekcję czy księgowość. Ale nie było już zgody na decentralizację premiowania sekretarek w instytucjach. Jak Pan widzi, nie jest to tylko problem natury technicznej. Gdyby tak było, to bez większych trudności udałoby nam się rzecz załatwić. Jest, powtórzę, wiele rozwiązań prawnych, które ograniczają swobodę naszych decyzji. Chciałbym, aby w ogóle wynagrodzenia były zdecentralizowane. Wiemy dobrze, że profesorowie nie są jednakowi, dlaczego więc mają być jednakowo wynagradzani? Zróżnicowane powinny być także dodatki funkcyjne, bo wiadomo, że mamy instytucje duże i małe. Ale bez porozumienia ze związkami zawodowymi nic się tu nie da zrobić. Mamy ograniczone pole manewru, bo związkowcy bronią pracowników i słusznie, wykonują w ten sposób swe statutowe obowiązki. Próbowałem zróżnicować dodatki funkcyjne, ale w tym przypadku nie udało mi się przezwyciężyć oporu związków. Nawiasem mówiąc, w przeciwieństwie do funduszu socjalnego, który pozostaje całkowicie w gestii związków zawodowych, fundusz dodatków funkcyjnych i premiiowy stanowi niewielką część środków przeznaczonych na wynagrodzenia.

Sprawą jak zawsze żywo komentowaną i nie wolną od kontrowersji jest realizowana przez władze Uczelni polityka inwestycyjna. Wcale nierzadko słyszeć można pytanie, czy stać nas np. na kosztowną modernizację pomieszczeń sanitarnych, być może podobne wątpliwości pojawią się w związku z remontem budynku przy Karmelickiej lub

budową nowoczesnego akademika przy Armii Krajowej...

— Jeśli środki są ograniczone, to zawsze pojawia się kwestia wyboru, a każdy wybór może budzić wątpliwości. Nam zależy na odpowiednim standardzie wszystkich pomieszczeń Uczelni, włącznie z sanitariatami. Mówiąc o odpowiednim standardzie mam na myśli także walory estetyczne. Natomiast jeśli chodzi o budynek przy Karmelickiej, to pamiętajmy, że jego stan był tak opłakany, że groziło to już katastrofą. Nawiasem mówiąc, tydzień po wprowadzeniu stamtąd drukarni załamał się strop. Później słyszałem: jakie to szczęście, że stamtąd wyszliśmy, bo mogło się coś tragicznego wydarzyć. Modernizacja tego budynku przebiega zgodnie z naszymi planami, wczoraj byłem w Kancelarii Prezydenta właśnie w tych sprawach — mamy co najmniej milion złotych przyznanych ze Społecznego Komitetu Odnowy Zabytków Krakowa, o drugi milion staramy się w naszym ministerstwie. Wspominałem już, że czekają nas kolejne remonty — ocieplenie budynku głównego, wymiana okien, wymiana systemu ogrzewania. Mamy już projekty i zgodę budowlaną, jesteśmy na etapie uruchamiania procedury przetargowej i zakładam, że z dochodów własnych przeznaczymy na modernizację tego obiektu ok. 2 milionów złotych. Prace rozpoczyna się od skrzydła południowego. Efekty tych naszych działań wpłyną również na estetykę najbliższego, bronowickiego otoczenia. Czekają nas poza tym inne przedsięwzięcia remontowe. Wymaga ich m.in. budynek przy ulicy Podbrzezie. W najbliższych miesiącach definitywnie wyjaśnią się sprawy własnościowe. To oznacza, że w najbliższych latach trzeba będzie zająć się modernizacją tego obiektu, jego nad-

budową, dostosowaniem do wymagań współczesności. Niezbędny jest również remont budynków przy ulicy Mazowieckiej, jeden z nich to kompletna ruderka. I tu także trzeba będzie szukać niemałych środków finansowych. Prawdopodobnie jeszcze przed wakacjami otrzymamy od Skarbu Państwa, czyli od Urzędu Wojewódzkiego, budynek szkoły poaustriackiej sprzed I wojny światowej wraz z sześćdziesięcioarową działką w Zielonkach przy ulicy Jęczmiennej. Sprawa trafiła już do urzędu geodezyjnego i w niedługim czasie, jak sądzę, powinniśmy spodziewać się pozytywnej decyzji wojewody małopolskiego. W 2000 roku otrzymaliśmy zgodę na budowę domu studenckiego w okolicy hotelu „Krakowiak”. Dodam, że dom studencki był jedyną inwestycją, którą gotowe było finansować ministerstwo. Taki był kierunek jego polityki — inwestowanie w tzw. bazę studencką, w budowę domów studenckich, a nie np. w sale dydaktyczne. To stworzyło korzystną dla nas sytuację. Jak wiadomo, budowa się rozpoczęła. Staramy się zebrać niezbędne środki, a są one niemałe — koszt inwestycji wynosi ponad 16 milionów złotych. Taka jest oczywiście wartość kosztorysowa, sama budowa bez wyposażenia kosztować powinna 24 miliony. Pozostaje oczywiście problem wyposażenia, ale to już zależy od skuteczności naszych dalszych starań. Uczelnia do tej pory nie zaangażowała żadnych środków własnych, poza oczywiście staraniami, mediacjami i sporymi nerwami.

Czy w projekcie tego domu pomyślano o studentach niepełnosprawnych?

— Oczywiście. I nie tylko o nich; ma to być budynek ośmiopiętrowy, na każdym z pięter znajdować się będzie sala dydak-

tyczna dla 45 osób, dzięki czemu będziemy tam mogli, w zależności od potrzeb, przejąć część dydaktyki. Po drugie — pozostanie do zagospodarowania cały parter. Uważam, że może on służyć celom komercyjnym — wynajmowany instytucjom świadczącym różnego rodzaju usługi, np. bankom. Nie zapominajmy jednak o tym, co najważniejsze — nasza uczelnia ma wyjątkowo trudną sytuację, jeżeli chodzi o studenckie obiekty socjalne — dysponujemy zaledwie 600 miejscami we własnych domach studenckich. A w związku z warunkami dzierżawy miejsc od AGH powiedzieć trzeba, że ich właściciel nas nie rozpieszcza. Miasteczko studenckie stało się miasteczkiem AGH. Budowa nowoczesnego domu studenckiego jest dziś dla nas po prostu koniecznością. Być może w nieodległej przyszłości rozpoczniemy rozbudowę gmachu głównego. To jednak wymagać będzie znacznych środków — według wstępnego kosztorysu — ok. 60 milionów złotych. Dzisiaj nas na to nie stać. Poza tym ewentualna decyzja o rozbudowie zależy będzie od edukacyjnych potrzeb młodzieży, od tego, co przyniesie nam niż demograficzny, od warunków ekonomiczno-finansowych, w jakich przyjdzie funkcjonować polskim uczelniom.

Ale jest Pan optymistą?

— Raczej tak, nie dostrzegam jakichś bardzo poważnych zagrożeń. Radzimy sobie nieźle, a możemy sobie radzić sobie jeszcze lepiej. Jeżeli rozwijać się będzie kadra, jeżeli poprawimy jakość dydaktyki, to nawet przy silnej konkurencji damy sobie radę.

Dziękuję bardzo za rozmowę.

Rozmawiał Bogusław Gryszkiewicz

Wydział Pedagogiczny AP — powstanie i rozwój w latach 1992–2001

Wydział Pedagogiczny jako najmłodszy w Uczelni powstał zaledwie 10 lat temu na podstawie decyzji Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 stycznia 1992 r. Jego macierzystą jednostką był Wydział Humanistyczny. Z wielu koncepcji (w tym np. projektu powstania Wydziału Pedagogiczno-Społecznego) Senat wybrał nazwę Wydział Pedagogiczny, co ze względu na profil naszej uczelni okazało się wyborem optymalnym.

Jubileusz Wydziału Pedagogicznego jest okazją do szerszych refleksji. Należy zatem przypomnieć, że prekursorem pedagogiki, a pośrednio Wydziału Pedagogicznego był wybitny teoretyk i praktyk w dziedzinie nauk pedagogiczno-psychologicznych Henryk Rowid (1877–1944), inicjator szkoły twórczej, zwolennik gruntowego pedagogicznego przygotowania nauczycieli oraz organizator państwowych kursów nauczycielskich w Krakowie. W rozwoju naszej pedagogiki ważną rolę odegrał Stefan Szuman (1889–1972), pierwszy rektor WSP w Krakowie w latach 1946–1948, wybitny psycholog, autor pionierskich badań nad ewolucją myślenia i psychologią wychowania w wieku szkolnym, a także prac na temat sztuki i wychowania estetycznego. Za prekursora naszego wydziału należy również uznać Zygmunta Karola Mysłakowskiego (1890–1971), rektora WSP w Krakowie w latach 1950–1956, który socjologiczne podejście do wychowania łączył z humanistycznym i był twórcą koncepcji prospektywizmu pedagogicznego. Jego zdaniem: „Szkoła musi ułatwiać wychowan-

kowi nawiązanie z tradycją osobistego stosunku przez personalizację wartości, wyrabianie u młodzieży prospektywnej postawy psychicznej, zużytkowując pierwiastki tradycji w granicach ich żywotności i celowości”. (*Państwo a wychowanie*, Warszawa 1935, s. 89).

Bliskie są nam również idee wybitnych pedagogów współczesnych. Godzi się podkreślić znaczący wpływ na rozwój krakowskiej pedagogiki prof. Stefana Wołoszyna, prof. Wincentego Okonia (doktora honoris causa WSP w Krakowie) oraz prof. Czesława Kupisiewicza, a także dostojnych gości naszego Jubileuszu: prof. Tadeusza Lewowickiego — przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN i prof. Kazimierza Denka — promotora i rzetelnego recenzenta wielu naszych prac badawczych.

Przed nowo utworzonym Wydziałem Pedagogicznym AP w Krakowie otworzyły się zarówno szanse, jak i wyzwania o różnej skali trudności, którym musieli sprostać kolejni dziekani: prof. Irena Popiolek, która pełniła tę funkcję w latach 1992–1993, dr Jan Krukowski, kierujący Wydziałem w latach 1993–1996, oraz prof. Józef Kuźma, dziekan od 1 września 1996 r. do chwili obecnej, a także prodziekani i kierownicy jednostek naukowo-dydaktycznych oraz wszyscy nauczyciele akademicy i personel administracyjno-techniczny.

W okresie 10 lat istnienia dokonał się stosunkowo szybki i dynamiczny rozwój Wydziału Pedagogicznego pod względem organizacyjnym, dydaktycznym, nauko-

wym i kadrowym. Do naszych niewątpliwych osiągnięć należy zaliczyć udział w stworzeniu nowoczesnej bazy lokalowej i materialno-technicznej. Po przeniesieniu do budynku przy ul. Ingardena 4, o ogólnej powierzchni 5190 m², obiekt ten poddano gruntownej modernizacji, dzięki dotacjom resortu edukacji oraz środkom wypracowanym na studiach płatnych (zaocznych i podyplomowych). Oddano też do użytku wielofunkcyjną aulę o powierzchni 209 m², dla której zakupiono ze środków własnych wysokiej klasy fortepian.

W budynku przy ulicy Ingardena znalazły się 4 jednostki organizacyjne: Instytut Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej, Katedra Pedagogiki Specjalnej i Pracownia Technologii Nauczania. Korzystają one z wyposażonych w środki audiowizualne sal wykładowych, laboratoriów, sal konwersatoryjnych i seminaryjnych oraz biblioteki wydziałowej wyposażonej w komputery, podłączone przez internet do uczelnianej sieci bibliotecznej. Urządzono też pracownię zajęć muzyczno-ruchowych, stałą Galerię Prezentacji Artystycznej oraz Laboratorium edukacyjnych zastosowań mikrokomputerów.

W budynku głównym AP pozostały dwie jednostki — Katedra Psychologii i Katedra Historii Oświaty i Wychowania, które również posiadają pracownie wyposażone w nowoczesne środki audiowizualne.

Niewystarczające do realizacji funkcji artystyczno-dydaktycznych warunki lokalowe posiada nadal Instytut Sztuki, zlokalizowany w dwóch starych budynkach przy ul. Mazowieckiej 43, wymagających gruntownej modernizacji.

Pozytywne zmiany zaszły również w procesie dydaktycznym, który jest traktowany jako zadanie nadrzędne. Na kierunku pe-

dagogika zmieniono nazwy specjalności: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza na pedagogika społeczno-opiekuńcza z trzema nowymi specjalizacjami, co wiązało się również z głębszymi zmianami programowymi. W ostatnim okresie zobligowani względami ustawowymi i nowymi propozycjami merytorycznymi zmieniliśmy specjalność pedagogika specjalna na pedagogikę rewalidacyjną, wprowadziliśmy pedagogikę wczesnoszkolną z technologią informacyjną i przedszkolną z terapią pedagogiczną, a także przekształciliśmy wychowanie plastyczne na edukację artystyczną.

W roku 2000/2001 rozpoczęto wdrażanie Europejskiego Systemu Transferu Punktów Kredytowych (ECTS) oraz wewnętrznej oceny nauczycieli akademickich.

Prowadzimy obecnie około 20 różnych kierunków studiów podyplomowych, w tym pierwsze w kraju Studium Podyplomowe z Edukacji Prorodzinnej (od roku akademickiego 1994/1995) oraz Edukacji Emocjonalnej (od roku akademickiego 1999/2000).

Wydział Pedagogiczny może poszczycić się również znaczącymi osiągnięciami na polu badań i rozwoju kadry naukowej. W instytutach i katedrach Wydziału prowadzone są fundamentalne badania teoretyczne obejmujące wybrane zagadnienia z dziedziny filozofii współczesnej edukacji, pogranicza filozofii i psychologii, historii oświaty i wychowania, historii sztuki, socjologii edukacji, teorii szkoły i pedeutologii, dialogu edukacyjnego, psychologii rozwojowej i poznawczej.

Drugi krąg zagadnień badawczych stanowią prace rozwojowe z pogranicza teorii i praktyki, związane z przemianami cywilizacyjnymi i reformą edukacji, rozwojem kadry naukowej, dydaktyki i metodyk

przedmiotowych, edukacji informatycznej, kształcenia kadry do placówek opiekuńczych, rewalidacyjnych i socjalnych, a także edukacji plastycznej i muzycznej.

Tzeci zakres badań obejmuje problemy i tematy o istotnym znaczeniu praktycznym. Niejednokrotnie są one inspiracją i początkiem bardziej ambitnych i poważnych badań rozwojowych i podstawowych, a w innych przypadkach realizowane są na bezpośrednie zamówienie i potrzeby praktyki. Dotyczą one np. problemów dzieci specjalnej troski, autystycznych, opóźnionych w rozwoju, niesłyszących, niedowidzących, przejawiających zaburzenia w zachowaniu, różne formy nieprzystosowania i patologii społecznych. Równocześnie prowadzenie badań podstawowych, rozwojowych i aplikacyjnych stwarza dogodne warunki do twórczych poszukiwań i wymiany różnych, czasem kontrowersyjnych poglądów, a także dialogu naukowego na konferencjach, konwersatoriach, seminariach magisterskich i doktorskich. Sprzyja to kształtowaniu się nowatorskich szkół i zespołów naukowych.

W takim właśnie klimacie dokonywał się i dokonuje stopniowy a zarazem dynamiczny rozwój kadry naukowej. W czasie, który upłynął od uzyskania uprawnień do nadawania stopnia naukowego doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (1993 r.), 44 osoby obroniły rozprawy doktorskie. Aktualnie na Wydziale

Pedagogicznym pracuje 25 profesorów, doktorów habilitowanych oraz adiunktów II stopnia w zakresie nauk humanistycznych i nauk o sztuce.

Wyniki badań podstawowych, rozwojowych i stosowanych prowadzonych na Wydziale Pedagogicznym były prezentowane na wielu prestiżowych konferencjach i sympozjach w kraju i za granicą. Tylko w ostatnich 5 latach pracownicy naukowci zatrudnieni w instytutach i katedrach Wydziału opublikowali 78 monografii autorskich, 32 monografie zbiorowe pod redakcją naukową naszej kadry oraz kilkaset artykułów w czasopiśmie i innych publikacjach krajowych i zagranicznych.

W drugim dziesięcioleciu przed Wydziałem Pedagogicznym staną nowe wyzwania i zadania, do których można zaliczyć: przyznanie Radzie Wydziału Pedagogicznego uprawnień do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki oraz zapewnienie Instytutowi Sztuki odpowiednich warunków lokalowych i materialno-technicznych do realizacji stawianych przed nim nowych zadań, co poprzez dalszy dynamiczny rozwój winno doprowadzić do wyodrębnienia tej jednostki, a być może powołania nowego wydziału.

Prof. Józef Kuźma
Dziekan Wydziału Pedagogicznego

Instytut Nauk o Wychowaniu

Instytut Nauk o Wychowaniu nie ma zbyt długiej historii, gdyż utworzony został we wrześniu 2000 r. Jednak biorąc pod uwagę fakt, że powstał z przekształcenia wcześniej istniejącej Katedry Pedagogiki, gdzie kadra jest od lat ustabilizowana, nie może być traktowany jako jednostka „na dorobku”. Przeciwnie, utworzenie Instytutu miało na celu utrwalenie stanu zaawansowanego już rozwoju naukowego, dydaktycznego i organizacyjnego placówki, a także stworzenie możliwości dalszych, niezbędnych zmian jakościowych.

Instytut tworzą: Katedra Dydaktyki, Katedra Pedagogiki Społecznej i Opiekuńczej, Katedra Teorii Wychowania i Socjologii Edukacji oraz Katedra Edukacji Obronnej. W roku akademickim 2001/2002 w Instytucie Nauk o Wychowaniu etatowo zatrudnionych jest 55 nauczycieli akademickich oraz 3 pracowników administracyjno-technicznych. Wśród nauczycieli akademickich znajduje się 6 profesorów (3 tytułarnych), 1 docent, 32 doktorów i 16 magistrów. Pod ich kierunkiem kształcą się około 1050 studentów, z czego 580 na studiach dziennych. Instytut prowadzi studia z pedagogiki społeczno-opiekuńczej (w końcowych latach studiów występuje jeszcze poprzednia nazwa: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza) oraz pedagogiki z wychowaniem obronnym (II rok studiów realizuje nowy program, w którym wprowadzono specjalizację wychowanie fizyczne). Pierwsza z wymienionych prowadzona jest również w grupach studentów studiujących zaocznie, którzy odbywają zajęcia w punktach konsultacyjnych w Nowym Sączu i Tarnowie.

Nasi kandydaci mają możliwość podjęcia studiów licencjackich, magisterskich i podyplomowych. Na studiach dziennych realizowane są: jednolite pięcioletnie studia magisterskie z pedagogiki społeczno-opiekuńczej; pięcioletnie studia magisterskie z pedagogiki społeczno-opiekuńczej z możliwością ukończenia nauki po trzech latach z tytułem licencjata; trzyletnie studia licencjackie z pedagogiki społeczno-opiekuńczej; dwuletnie uzupełniające studia z pedagogiki dla osób posiadających tytuł licencjata; pięcioletnie studia magisterskie z pedagogiki z wychowaniem obronnym; pięcioletnie studia magisterskie z wychowaniem obronnym i wychowaniem fizycznym.

Instytut prowadzi też studia zaoczne: pięcioletnie studia magisterskie z pedagogiki społeczno-opiekuńczej z możliwością ukończenia nauki po trzech latach z tytułem licencjata; trzyletnie studia licencjackie z pedagogiki społeczno-opiekuńczej; trzyletnie studia licencjackie z pedagogiki z wychowaniem obronnym; dwuletnie studia uzupełniające studia magisterskie z pedagogiki z wychowaniem obronnym.

Plany wymienionych studiów były w ostatnich latach systematycznie modernizowane, aby sprostać najnowszym tendencjom w rozwoju pedagogiki i nauk pokrewnych oraz potrzebom rynku pracy. Wszystkie programy studiów dziennych od roku akademickiego 2001/2002 uwzględniają wprowadzony system punktów transferowych ECTS. Zwiększono elastyczność kształcenia, co wyraża się zarówno w możliwości podejmowania przez osoby studiujące decyzji, czy będą kończyć studia magisterskie, czy licencjackie, jak też w wyborze specjalizacji. Na studiach magisterskich z pedagogiki społeczno-opiekuńczej na końcowych latach studiów można wybrać specjalizację: praca socjalna, poradnictwo i terapia pedagogiczna, wychowanie prorodzinne.

Proponowane specjalności i specjalizacje cieszą się dużym zainteresowaniem kandydatów na studia. Mamy również wielu zainteresowanych studiami podyplomowymi, którym oferujemy: pedagogikę (dla nauczycieli nie mających kwalifikacji pedagogicznych), pedagogikę

opiekuńczo-wychowawczą, a także studia z zakresu: praca socjalno-opiekuńcza, edukacja dla bezpieczeństwa, bezpieczeństwo narodowe, kompetencje aksjologiczno-wychowawcze nauczyciela współczesnej szkoły.

Realizacja tak szerokiego i zmieniającego się zależnie od zapotrzebowania programu zajęć dydaktycznych wymaga dużego wysiłku nauczycieli akademickich i pracowników administracyjno-technicznych. Kierownictwo Instytutu konsekwentnie dąży do doskonalenia warunków pracy naukowej i dydaktycznej. Wykorzystując środki uzyskane z zaocznego kształcenia studentów przebudowano w roku 2001 pomieszczenia na IV piętrze budynku przy ul. Ingardena 4, zamieniając pokoje pracownicze na sale dydaktyczne, z jednoczesną adaptacją poddasza, gdzie wygospodarowano pokoje dla pracowników. Obecnie Instytut dysponuje dobrze wyposażonymi 11 salami dydaktycznymi, w tym 4 pracowniami. Wszyscy pracownicy mają bezpośredni dostęp do komputerów i internetu. W pracowniach dydaktycznych gromadzona jest najnowsza literatura niezbędna do prowadzenia zajęć ćwiczeniowych i warsztatowych. W najbliższych planach mamy tworzenie sali komputerowej, która umożliwi studentom przetwarzanie wyników badań oraz dostęp do internetu.

Postęp w pracy dydaktycznej, wychowawczej i organizacyjnej nie byłby możliwy bez systematycznego podnoszenia kwalifikacji naukowych pracowników Instytutu. W latach 2000–2001 aż 5 osób uzyskało stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Ponadto w ostatnim roku została wydrukowana rozprawa habilitacyjna jednego z pracowników Instytutu. W latach 1998–2002 nauczyciele akademicy zatrudnieni w Instytucie Nauk o Wychowaniu opublikowali 39 książek (monografie, opracowania zbiorowe, skrypty, roczniki itp.) oraz około 300 artykułów.

Do szczególnie znaczących najnowszych publikacji można zaliczyć prace:

Marii Chymuk, Danuty Topy (red.), *Edukacja prorodzinna*, 2000; Anny Panek, Zofii Szaroty (red.), *Zrozumieć starość*, 2000; Józefa Kuźmy, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, 2000; Romy Kwiecińskiej, *Rozum czy serce. Postawy wobec zawodu nauczycielskiego studentów uczelni pedagogicznej*, 2000; Antoniego Rumińskiego (red.), *Wpływ uczelni na rozwój studentów*, 2000; Hanny Stępniewskiej-Gębik, *Z inspiracji Lacanowskich*, 2000; Mirosława J. Szymańskiego, *Młodzież wobec wartości*, 2000; Mirosława J. Szymańskiego, *Studia i szkice z socjologii edukacji*, 2000; Romy Kwiecińskiej, Mirosława J. Szymańskiego (red.), *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, 2001; Mirosława J. Szymańskiego, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, 2001; Mariana Śnieżyńskiego, *Dialog edukacyjny*, 2001; Mariana Śnieżyńskiego (red.), *Struktury pedagogiczne w katechezie*, 2001; Maryli Sowisło, *O warsztacie pracy nauczyciela-wychowawcy*, 2001.

Każdego roku Instytut Nauk o Wychowaniu organizuje kilka konferencji naukowych. Coraz częściej są to konferencje i seminaria międzynarodowe. W roku 2001 odbyły się trzy takie seminaria: polsko-norweskie na temat *System kształcenia zawodowego nauczycieli*, polsko-belgijskie: *Opieka socjalna* oraz polsko-niemieckie: *Między ekonomią a sztuką w pracy socjalnej*. Instytut Nauk o Wychowaniu jest członkiem stowarzyszenia międzynarodowego FESET, które zajmuje się problemami kształcenia i doskonalenia pracowników socjalnych. W 2001 r. przedstawicielka Instytutu — mgr Anna Zielińska — została wybrana do zarządu tego stowarzyszenia. Instytut współpracuje z uczelniami w Belgii (Louven), Francji (Tours), Hiszpanii (Barcelona), Niemczech (Kolonia), Portugalii (Lizbona) i Rosji (Sankt Petersburg). Współpraca ta obejmuje kształcenie studentów, udział w konferencjach naukowych i wspólne badania.

Mirosław J. Szymański

Katedra Pedagogiki Specjalnej

W roku 2002 Katedra Pedagogiki Specjalnej wchodzi w 28 rok istnienia. Jej rozwój organizacyjny i naukowy można podzielić na trzy okresy. Pierwszy, w którym funkcjonował utworzony w 1974 r. Zakład Pedagogiki Specjalnej. Drugi okres, to utworzenie w 1982 r. Katedry Pedagogiki Specjalnej. Kolejny, trzeci wiąże się z podziałem w 1999 r. Katedry na zakłady (początkowo na cztery, po roku na trzy) i uruchomieniem jednej pracowni. Obecnie strukturę organizacyjną Katedry tworzą:

Zakład Dydaktyki Specjalnej — kierownik prof. Janina Wyczesany,

Zakład Integracji Społecznej — kierownik dr hab. Aniela Korzon,

Zakład Rozwoju i Zaburzeń Komunikacji — kierownik prof. Alicja Rakowska,

Pracownia Logopedyczna — kierownik dr Elżbieta Minczakiewicz.

Początkowo KPS wchodziła w skład Wydziału Humanistycznego, a od 1992 r. znajduje się w strukturze Wydziału Pedagogicznego. Organizatorem i pierwszym kierownikiem Zakładu, następnie Katedry była doc. Janina Baran (zm. 27 listopada 1986 r.); funkcje kierownicze w kolejnych latach sprawowali: prof. Bożena Grochmal-Bach (1987–1994), dr Jan Pilecki (1994–1997), prof. A. Rakowska (od 1997 r.). W roku akademickim 2001/2002 w Katedrze zatrudnionych jest na pierwszym etacie 4 profesorów, 14 adiunktów, 9 asystentów, 1 pracownik inżynieryjno-techniczny, 1 pracownik administracyjny.

Studia z pedagogiki specjalnej, realizowane w systemie stacjonarnym i zaocznym jako pięcioletnie studia magisterskie, z możliwością ukończenia po trzech latach z dyplomem licencjata, prowadzone są w trzech specjalnościach: edukacja upośledzonych umysłowo, edukacja niesłyszących i słabosłyszących oraz edukacja przewlekłe chorych i z dysfunkcją narządu ruchu.

W systemie studiów dziennych i zaocznych prowadzone są też dwuletnie studia magisterskie dla osób posiadających licencjat z pedagogiki specjalnej (z możliwością zmiany specjalizacji). Istnieją ponadto studia podyplomowe trzyletnie z pedagogiki specjalnej oraz dwuletnie z edukacji integracyjnej.

Pracownicy Katedry sprawują opiekę naukowo-dydaktyczną nad procesem kształcenia w dwóch Kolegiach Nauczycielskich (w Gliwicach i Bielsku-Białej).

W latach 90. zwiększyła się — prawie dwukrotnie — liczba studentów, zwłaszcza na odpłatnych studiach zawodowych. Liczba słuchaczy na poszczególnych typach studiów z pedagogiki specjalnej wynosiła w ostatnim dziesięcioleciu przeciętnie w skali roku — ok. 300 na studiach stacjonarnych, ok. 500 — na studiach zaocznych i ok. 90 — na studiach podyplomowych.

Prowadzone w KPS prace naukowo-badawcze finansowane są ze środków na badania własne oraz statutowe. Szczególną uwagę poświęcono problematyce związanej z modernizacją procesu dydaktycznego, zwłaszcza w szkołach specjalnych dla dzieci upośledzonych umysłowo i dla dzieci niesłyszących; badano także czynniki determinujące sytuację społeczną dzieci z ujemnym bilansem zdrowia. Od kilku lat podejmowane są badania dotyczące problemów osób dorosłych z głębokim upośledzeniem umysłowym.

W minionym dziesięcioleciu rozwój naukowy kadry potwierdzony został uzyskaniem stopnia doktora habilitowanego przez dwie osoby oraz stopnia doktora przez 10 osób.

Ważne miejsce w działalności naukowej Katedry zajmują konferencje poświęcone problemom niepełnosprawności, wśród których warto wymienić: *Stan badań nad kształceniem specjalnym — teraźniejszość i perspektywy*, której współorganizatorką była M.A. Winzer z Kanady (Kra-

ków 1995), *Edukacja zdrowotna dzieci i młodzieży*, z udziałem prof. med. R. Kurzawy (Rabka 1998) oraz międzynarodowe spotkanie *Pedagogika specjalna — idea, treści, rzeczywistość* (Kraków 1999).

Dorobek naukowy pracowników, w ostatnich dziesięciu latach, zaowocował opublikowaniem 426 prac naukowych oraz czynnym udziałem w 162 konferencjach krajowych i zagranicznych. W działalności naukowej pracowników KPS widoczne są też związki i współpraca ze środowiskiem naukowym w kraju, o czym świadczy m.in. publikowanie prac zbiorowych, opiniowanie rozpraw habilitacyjnych i doktorskich, recenzowanie prac monograficznych, metodycznych oraz podręczników przeznaczonych dla uczniów szkół specjalnych.

Od wielu lat pracownicy uczestniczą w rozwijaniu różnych form współpracy z ośrodkami akademickimi za granicą, m.in. w Kanadzie, Francji, Niemczech, na Litwie, w Czechach i na Słowacji.

Utrzymywane są też żywe kontakty ze środowiskiem oświatowym; współpraca polega na wygłaszaniu odczytów i referatów na konferencjach metodycznych, prowadzeniu zajęć na kursach doskonalenia zawodowego, zasiadaniu w komisjach przyznających stopnie specjalizacji zawodowej oraz udziale w pracach zespołów modernizujących programy szkolne.

Mamy i zapewne będziemy mieć wiele problemów z ciągłą modernizacją procesu edukacyjnego naszych studentów, w przygotowaniu ich do pełnienia wielorakich funkcji związanych ze zmianami, które narzuca przeprowadzana reforma szkolnictwa.

Prospektywne myślenie o kształceniu studentów pedagogiki specjalnej wymaga zespołowego, interdyscyplinarnego i międzyuczelnianego, wysiłku do podejmowania nowych badań i działań dla dobra osób niepełnosprawnych. W tym otwarciu na przyszłość aktywnie uczestniczą pracownicy naszej Katedry.

Alicja Rakowska

Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej

W rozwoju organizacyjnym i naukowym Katedry można wyróżnić trzy okresy: pierwszy — powołanie do życia w 1982 roku Katedry Nauczania Początkowego i Wychowania Przedszkolnego, w strukturze której były 3 zakłady; drugi — zmiana nazwy Katedry (z inicjatywy jej kierownika prof. Tadeusza Wilocha) na Katedrę Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej (2 zakłady i 3 pracownie); trzeci — ze względu na szerszy profil studiów w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej (rok 2000).

Obecnie w Katedrze zatrudnionych jest 45 pracowników naukowo-dydaktycznych (w tym 6 samodzielnych oraz 32 adiunktów). Jednostka składa się z 4 zakładów: Pedagogiki Przedszkolnej, Edukacji Zintegrowanej, Początkowego Nauczania Języka Polskiego, Początkowego Nauczania Muzyki i Plastyki oraz 3 pracowni: Wczesnoszkolnej Nauki o Środowisku, Początkowego Nauczania Matematyki oraz Pracowni Form Artystycznych.

Problematyka badawcza Katedry koncentruje się wokół teoretycznych i praktycznych problemów: pedeutologicznych, związanych z kształceniem nauczycieli do przedszkoli i klas I–III szkoły podstawowej; zagadnień związanych ze zmianą filozofii edukacji; stymulowania rozwoju dziecka; modeli metodycznych wychowania przedszkolnego i edukacji zintegrowanej.

Katedra stale modyfikuje swój program badawczy, przystosowując go do zmieniających się potrzeb edukacyjnych. Efektem systematycznie prowadzonych badań są publikowane książki, prace zbiorowe i liczne artykuły. Celem tych badań jest nie tylko interpretacja

wybranych zjawisk pedagogicznych, lecz także aplikacja — ponieważ wykorzystywane są w procesie kształcenia nauczycieli i pedagogów oraz w praktyce szkolnej. Znaczący dorobek w tym zakresie dotyczy ostatnich 3 lat. Przykładem może być nowatorska koncepcja nauki ortografii autorstwa Marii Guśpiel zaprezentowana w książkach: *Potrafię sam pisać. Kolorowe wyrazy* (1998); *Potrafię sam pisać. Wyrazy niebieskie i nie tylko* (1999); *Potrafię sam pisać. Wyrazy zielone i nie tylko* (2000); *Potrafię sam pisać. Głoski z bajki* (2001). Program ten został wdrożony w kilkudziesięciu szkołach i zyskał bardzo wysokie oceny nauczycieli. Z kolei monografia Bożeny Muchackiej, *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w wieku przedszkolnym* (2000) dostarczyła nowej wiedzy w odniesieniu do stymulowania aktywności poznawczej dzieci, jej rezultatów i formy reprezentacji poznawczej oraz możliwości modyfikowania tej reprezentacji przez oddziaływanie edukacyjne.

Oryginalnym i wartościowym badaniem było zweryfikowanie rozwiązań metodycznych z przeszłości we współczesnym systemie wychowania przedszkolnego. W badaniach empirycznych przedstawionych w monografii *Teoria i praktyka przygotowania dzieci do szkoły w warunkach rozwoju polskiego przedszkola (druga połowa XIX wieku – 1918 rok)* (2000) Irena Adamek zanalizowała wartość wybranych metod i programów oraz wyników badań polskich pedagogów na przełomie wieków.

Badania matematyczne obejmują nauczanie logiki matematycznej w szkole, możliwości matematycznych dzieci upośledzonych w stopniu lekkim, czynnościowego oraz realistycznego nauczania matematyki na różnych szczeblach. Wyniki tych badań zaprezentowane zostały w publikacjach zwartych, a także podczas polskich i międzynarodowych konferencji (ICME-8 w Sewilli, CIEAEM w Szczyrku i Chicago, Pradze, Halle, Bernie i wielu innych).

W badaniach z zakresu edukacji ogólnotechnicznej Krzysztof Kraszewski przygotował monografię *Podstawy edukacji ogólnotechnicznej uczniów w młodszym wieku szkolnym* (2001). Irmiona Ziolo w książce *Podstawy geografii w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej* (1999) zajęła się problemem kształcenia kompetencji nauczyciela w świetle potrzeb reformy. Nowe treści pedagogiki ekologicznej, modele dydaktyczne służące kształceniu postaw proekologicznych uczniów znalazły się w pracy Ingrid Paśko *Kształtowanie postaw proekologicznych uczniów klas I–III* (2001). Poezją religijną, ze względu na jej wartości w socjalizacji i wychowaniu człowieka, zajmuje się Zbigniew Baran *W kręgu poezji religijnej* (2001).

Wśród osiągnięć dydaktycznych należy wymienić opracowanie koncepcji kształcenia nauczycieli w zakresie kompetencji niezbędnych do realizacji nowych założeń edukacyjnych. Nauczycieli przygotowywano w trakcie dwusemestralnych studiów podyplomowych, finansowanych z środków MEN. Trzykrotne ich przyznanie może świadczyć o trafności opracowanej koncepcji przygotowania nauczycieli do realizacji założeń reformy edukacji.

Jedną ze sfer działalności Katedry jest wychowanie przez sztukę. Edukacja artystyczna jest jednym z priorytetowych zadań badawczych muzyków i plastyków. Podjęto badania zespołowe (Jerzy Dyląg, Maria Guśpiel, Robert Małoszowski) nad opracowaniem programu edukacji przez sztukę. Wyniki badawcze referowano na kilku konferencjach krajowych oraz opublikowano w pracy zbiorowej *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej* (2001). Jej autorzy przekonali o możliwości łączenia kodów: literackiego, muzycznego i plastycznego, przybliżających zintegrowaną wizję świata i przygotowujących do krytycznego odbioru wytworów sztuki operujących synkretycznym obrazem rzeczywistości.

Istotnym komponentem aktywności naukowej pracowników są studia i badania w zakresie wybranych problemów dydaktycznych, w głównej mierze poświęcone rozumieniu transfor-

macji nowej teleologii kształcenia na praktyczne rozwiązania. Ich wyniki prezentowane są w publikacjach ukazujących się cyklicznie *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej* (cz. 1 2001; cz. 2 w druku; następne części w przygotowaniu)

Dorobek publikacyjny Katedry jest znaczący: w latach 1998–2002 opublikowano 9 monografii, 8 opracowań redakcyjnych, około 200 artykułów (w tym 25 w czasopismach zagranicznych). Widoczny jest również czynny udział pracowników w konferencjach, wystawach (50 wystaw indywidualnych, w tym 3 zagraniczne). Katedra była organizatorem 4 międzynarodowych konferencji, w tym dwóch cyklicznych na temat *Zabawy* oraz 3 seminariów naukowych.

Pracownicy oraz studenci Katedry aktywnie współpracują z krakowskimi placówkami edukacyjnymi. Ponadto utrzymują stały kontakt z uczelniami zagranicznymi, m.in. Uniwersyte-tem Pedagogicznym im. Dragomanowa w Kijowie, Uniwersyteciem w Erfurcie, Uniwersyteciem w Prešovie oraz Wyższą Szkołą Nauczycielską w Rijece.

Na specjalną uwagę zasługuje udział jednostki w realizacji Projektu ERAZMUS *Spiel und Spielzeug in Lehrerbildung*, którego koordynatorem jest Uniwersytet w Erfurcie, zaś partnerami cztery uniwersytety ze Słowacji, Czech, Węgier i Polski. W realizacji projektu, który został zatwierdzony do realizacji przez Unię Europejską, biorą udział pracownicy zajmujący się pedagogiką zabawy.

Katedra organizuje studia z zakresu pedagogiki ze specjalnościami: pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna; pedagogika wczesnoszkolna z technologią informatyczną; pedagogika przedszkolna z terapią pedagogiczną.

Absolwenci dysponują rzetelnym teoretycznym i praktycznym przygotowaniem do zawodu. Uzyskiwane kwalifikacje pozwalają im podjąć pracę w placówkach przedszkolnych i w szkole podstawowej na I i II etapie.

Irena Adamek

Katedra Historii Oświaty i Wychowania

Katedra funkcjonuje w strukturach Wydziału Pedagogicznego. Obecnie jest w niej zatrudnionych sześciu pracowników; dwóch profesorów zwyczajnych oraz czterech adiunktów ze stopniem doktora. W ostatnim okresie nastąpił wyraźny rozwój naukowy Katedry. W 2000 r. tytuł doktora uzyskał Ryszard Ślęczka na podstawie rozprawy *Szkolnictwo zawodowe Krakowa w l. 1945–61*, której promotorem był prof. Zygmunt Ruta, natomiast w 2001 r. ukazała się książka Jana Krukowskiego *Szkolnictwo parafialne Krakowa w XVII w.*, na podstawie której został wszczęty przewód habilitacyjny jej autora.

Pracownicy Katedry Historii Oświaty i Wychowania prowadzą systematyczne badania naukowe, których efekty są znane i doceniane w środowisku historyków i pedagogów zarówno w kraju jak i w Europie, Stanach Zjednoczonych i Kanadzie. Wynika to z liczby ogłaszanych drukiem publikacji, jak również z wszechstronności podejmowanych tematów badawczych. Niektóre z nich realizowane są we współpracy z zagranicznymi ośrodkami naukowymi. Zainteresowania badawcze naszych pracowników obejmują dzieje oświaty, nauki i myśli pedagogicznej od XV do XX w. W ostatnim czasie w Katedrze poświęcano wiele uwagi współczesnym zagadnieniom oświatowym, dotyczącym przemian w polskim szkolnictwie w kontekście przemian w edukacji europejskiej i światowej, co zaowocowało publikacjami w języku polskim i angielskim. Poza opra-

cowaniami syntetycznymi, pracownicy Katedry podejmują także badania regionalne. Dotyczą one dziejów szkolnictwa w poszczególnych miastach, jak również historii poszczególnych szkół.

Ważne miejsce w badaniach Katedry zajmuje biografistyka. W tej dziedzinie utrzymywana jest ścisła współpraca z Pracownią Biografistyki Instytutu Historii AP. Zaowocowała ona kilkoma udanymi opracowaniami, takimi jak: *Szkolny słownik biograficzny* (1999), trzema tomami biografistyki do *Wielkiej Historii Polski*, oraz przygotowywanym do druku *Wielkim słowniku słynnych i zasłużonych Polaków*. Należy w tym miejscu wspomnieć o wielkim przedsięwzięciu, w które zaangażowane było środowisko naukowe Krakowa, o *Encyklopedii Krakowa* (2000). Pracownicy Katedry opracowali tu znaczną część haseł dotyczących nauki, oświaty i szkolnictwa oraz hasła biograficzne, zaś dr J. Krukowski jako jedyny z naszej uczelni redagował działy: nauka, oświata, szkolnictwo i wojskowość.

Wąska specjalizacja historyczno-oświatowa nie stoi na przeszkodzie w podejmowaniu tematów czysto historycznych. Jednym z ważniejszych przedsięwzięć w tej dziedzinie był udział pracowników Katedry w opracowaniu piętnastotomowej *Wielkiej historii Polski* (wyd. Pinex).

Na szczególne podkreślenie zasługuje współpraca naukowa jednostki z ośrodkami zagranicznymi, głównie w USA i Kanadzie. Przejawia się ona z jednej strony w wymianie kadry naukowej, a z drugiej w realizacji wspólnych badań naukowych. Profesor Czesław Majorek od kilku lat zapraszany jest systematycznie z cyklem wykładów jako *visiting profesor* przez Uniwersytet w Lethebridge w Kanadzie. W ramach wymiany w 1999 r. w Katedrze gościł prof. W. Urbam z Uniwersytetu Georgia, który prowadził z naszymi studentami modelowe zajęcia konwersatoryjne. W realizacji wspólnych zadań badawczych z partnerami zagranicznymi uczestniczy prof. Cz. Majorek. Efektem tej współpracy są rozprawy i publikacje książkowe o znaczeniu międzynarodowym. Tylko w 2000 r. ukazały się w języku angielskim trzy bardzo ważne dla historyków edukacji książki, powstałe w kooperacji z Uniwersytetem w Lethebridge, Uniwersytetem Południowej Florydy w Tampa i Rosyjską Akademią Nauk (*Education in a Global Society. A Comparative Perspectives*, ed. Allyn & Bacon Boston; *Educational Reform in National and International Perspectives: Past, Present and Future*, wyd. PAN Kraków; *International Handbook on History of Education*, Moscow 2000).

Pracownicy Katedry są członkami prestiżowych międzynarodowych organizacji historyków edukacji, dydaktyków historii i pedagogiki porównawczej: International Standing Conference for the History of Education, International Society of History Didactics i Comparative Education Society in Europe. Udział w międzynarodowym życiu naukowym wyraża się także aktywnym uczestnictwem w międzynarodowych konferencjach.

Profesorowie współpracują ze środowiskami pedagogicznymi i historycznymi uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych w Polsce. Są zapraszani jako promotorzy lub recenzenci w przewodach doktorskich i habilitacyjnych, opiniują prace naukowe na zlecenie KBN, awanse naukowe na zlecenie Rady Głównej i MENiS. Aktywnie działają także w krakowskim oddziale PAN. Obecność Katedry w polskim życiu naukowym zaznaczyła się w ostatnim czasie także przy powołaniu do życia Towarzystwa Historyków Edukacji. Należy tu wspomnieć, że Katedra jest organizatorem ogólnopolskiego konkursu na prace magisterskie i dyplomowe z historii edukacji, prowadzi także cieszące się popularnością Studium Poddyplomowe: Organizacja i Zarządzanie Oświatą, a w tym roku uruchomione zostaną także studia podyplomowe w zakresie Edukacji Europejskiej.

Pracownia Technologii Nauczania

Pracownia Technologii Nauczania powstała w czerwcu 1991 roku z przekształcenia istniejącego wcześniej Centralnego Ośrodka Technologii Nauczania. COTN był jednostką międzywydziałową, nowo utworzona Pracownia stała się częścią Wydziału Pedagogicznego. Od początku swego istnienia PTN mieściła się w gmachu głównym AP, 1 października 2001 roku została przeniesiona do budynku przy ul. Ingardena 4.

PTN użytkuje obecnie 3 sale dydaktyczne oraz jedno pomieszczenie dla pracownika naukowo-technicznego, jedno dla nauczycieli akademickich i sekretariat. Sale dydaktyczne wykorzystywane są jako laboratorium edukacyjnych zastosowań mikrokomputerów, studio telewizyjne i sala do ćwiczeń audiowizualnych politematycznych. Nowoczesne i ładnie urządzone laboratorium edukacyjnych zastosowań mikrokomputerów wyposażone jest w 9 stanowisk studenckich i jedno stanowisko nauczycielskie. Wszystkie komputery podłączone są do internetu. Zajęcia dydaktyczne realizowane są przy bogatym wykorzystaniu własnych prezentacji multimedialnych.

Pracownia Technologii Nauczania zatrudnia obecnie na pełnym etacie 7 osób, w tym 6 nauczycieli akademickich i 1 pracownika naukowo-technicznego. Wszyscy nauczyciele akademicy posiadają stopień doktora.

PTN prowadzi działalność naukową, dydaktyczną i organizacyjną.

W działalności naukowej zajmujemy się szeroko pojętą technologią kształcenia i edukacją medialną. Technologia kształcenia jest interdyscyplinarną nauką o skutecznej edukacji. Pełni ona funkcję pasa transmisyjnego pomiędzy światem nowoczesnej techniki i technologii a pedagogiką, będąc jednocześnie katalizatorem przemian w obrębie nieco skostniałej dydaktyki ogólnej. Z kolei edukacja medialna ma na celu przygotowanie współczesnego człowieka do życia w środowisku medialnym, a w szczególności do świadomego, krytycznego i racjonalnego odbioru rozmaitych przekazów medialnych oraz do posługiwania się różnorodnymi mediami — począwszy od czasopism i książek, poprzez radio, telewizję, aż do komputerów, internetu i multimediów — jako narzędziami pracy intelektualnej. Edukacja medialna odgrywa też ogromną rolę w przygotowywaniu uczniów do życia w tworzącym się społeczeństwie informacyjnym, zwanym także społeczeństwem globalnej informacji czy — według Amerykanów — społeczeństwem sieciowym, w którym uczenie się i komunikowanie stanie się stylem życia. Obecne media zmieniają swój charakter, stając się w coraz większym stopniu interaktywnymi. Oznacza to konieczność zmiany postawy odbiorcy, który z biernego widza staje się aktywnym uczestnikiem dialogu medialnego, a często nawet kreatorem dostępnych za pośrednictwem danego medium treści.

Nabierająca coraz większego znaczenia w społeczeństwie informacyjnym praca w sektorze szeroko rozumianych usług wymaga bezpośrednich lub pośrednich kontaktów oraz współpracy z innymi osobami. Implikuje to konieczność rozwijania umiejętności komunikacji interpersonalnej. Umiejętności takie są także niezbędne każdemu nauczycielowi. Ich kształcenie to ważny nurt prowadzonej w Pracowni Technologii Nauczania działalności. Podstawową stosowaną tu techniką jest powszechnie wykorzystywane w edukacji nauczycieli w USA i Europie Zachodniej mikronauczanie.

Pracownicy naukowo-dydaktyczni PTN są autorami licznych publikacji, poświęconych przede wszystkim edukacyjnemu zastosowaniu mikrokomputerów, opublikowanych w mate-

riałach konferencyjnych i czasopismach krajowych. Wieloletnie tradycje ma również wspomniana tematyka wykorzystywania technik wideo do kształtowania umiejętności komunikacji interpersonalnej. W tych też obszarach tematycznych prowadzone są w PTN badania naukowe, wzbogacone ostatnio o tematykę kształcenia zdalnego z wykorzystaniem internetu.

Pracownicy PTN biorą udział w ogólnopolskich konferencjach naukowych poświęconych technologii kształcenia i edukacyjnym zastosowaniom mikrokomputerów, wygłaszając, często wysoko oceniane, referaty. Regularnie odbywają się wewnętrzne seminaria naukowe, podczas których pracownicy PTN lub zaproszeni goście wymieniają poglądy nt. aktualnych problemów technologii kształcenia i edukacji medialnej.

Pracownia Technologii Nauczania prowadzi zajęcia (ćwiczenia i wykłady) na studiach dziennych, zaocznych i podyplomowych (w Krakowie oraz w Punkcie Konsultacyjnym w Tarnowie) z następujących przedmiotów: elementy technologii kształcenia, edukacyjne zastosowania mikrokomputerów, systemy multimedialne, informatyka, informatyka i środki medialne, media jako zagrożenia jednostki, nowoczesne środki przesyłania i przetwarzania informacji, metodyka nauczania z wykorzystaniem technologii informacyjnych.

Ponadto od roku akademickiego 2001/2002 w podstawach programowych obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących dla studiów kierunków pedagogicznych pojawił się nowy przedmiot „media w edukacji”, którego realizację powierzono pracownikom Pracowni Technologii Nauczania.

Pracownia Technologii Nauczania organizuje nieprzerwanie od 1990 roku sympozja naukowe nt. *Techniki komputerowe w przekazie edukacyjnym*, w których biorą udział profesorowie i nauczyciele akademicy ważniejszych ośrodków w Polsce, zaproszeni goście zagraniczni, m.in. z USA oraz nauczyciele szkół średnich z regionu Małopolski, a także przedstawiciele MENiS. We własnym zakresie PTN przygotowuje druk pełnych tekstów referatów. Materiały te są zawsze gotowe przed rozpoczęciem sympozjum. Od roku 1998 informacja o sympozjum oraz teksty wystąpień dostępne są także na przygotowanych przez pracowników PTN stronach internetowych.

Przedstawiony tu zarys najważniejszych problemów, którymi zajmujemy się w Pracowni Technologii Nauczania, zarówno w wymiarze dydaktycznym, jak i naukowo-badawczym, ukazuje bardzo szerokie ich spektrum. Interdyscyplinarny charakter technologii kształcenia i edukacji medialnej powoduje, że w kręgu zainteresowań specjalistów z tych dyscyplin znajdują się nie tylko zagadnienia techniczno-technologiczne, lecz także pedagogiczne, psychologiczne, socjologiczne, a nawet filozoficzne i medyczne. W początkach rozwoju technologii kształcenia naukowcy i dydaktycy reprezentujący tę dyscyplinę walczyli o jak najszerze stosowanie różnorodnych technicznych środków kształcenia. Dziś, w dobie inwazji komputerów i innych interaktywnych mediów komunikacyjnych, jednym z ważniejszych zadań technologów kształcenia jest dbałość o zachowanie humanistycznego wymiaru edukacji, o intelektualizację stosowania komputerów i pozostałych mediów, wreszcie o to, by coraz większe nasycenie procesu edukacyjnego nowoczesną techniką nie prowadziło do redukcji roli nauczyciela. Istotnym elementem wiedzy metodycznej nauczyciela jest także świadomość i znajomość zagrożeń, jakie niosą ze sobą nowe technologie. Do tych zagadnień przywiązujemy w naszej Pracowni ogromne znaczenie, dając temu wyraz zarówno podczas codziennych zajęć dydaktycznych, jak i w działalności naukowej oraz publicystycznej.

Katedra Psychologii

Katedra Psychologii jest samodzielną jednostką wchodzącą w skład Wydziału Pedagogicznego. Zatrudnia 25 osób niepokornych, ale jak przystało na członków psychologicznego zespołu, przyjaznych i otwartych wobec innych ludzi. Nasz wkład w dorobek naukowy Wydziału i całej Uczelni w ciągu ostatniego dziesięciolecia jest niebagatelny i wyraźnie widoczny. Zainteresowani ilościową stroną dokonań zespołu wiedzą o około 600 rozprawach naukowych, w tym 20 książkach o ogólnopolskim zasięgu, trzech obronionych rozprawach doktorskich i jednej habilitacji. Jeśli uwzględnić 8 zorganizowanych przez Katedrę konferencji naukowych o zasięgu międzynarodowym, to nie waham się stwierdzić, że mamy poczucie dobrze wykonywanej pracy. Pragnę zwrócić uwagę na szczególnie ważną dziedzinę naszej działalności. Od 5 lat współpracujemy z Krajowym Towarzystwem Autyzmu i corocznie, wspólnie z Krakowskim Oddziałem Towarzystwa, organizujemy jesienią międzynarodowe konferencje, seminaria i warsztaty. Uczestniczą w nich nie tylko wybitni uczeni z całego świata, lecz również rodzice dzieci dotkniętych autyzmem — chorobą, która jeszcze niedawno zamykała przed pacjentami wszystkie możliwe furty do świata ludzi zdrowych. Podjęcie wspomnianej działalności wynika z przekonania o konieczności dzielenia się wiedzą naukową z ludźmi potrzebującymi jej w życiu, szczególnie w trudnych, zdawałoby się beznadziejnych sytuacjach. Ten kierunek myślenia znajduje wyraz w działalności dydaktycznej. Prowadzimy zajęcia dla słuchaczy wszystkich kierunków studiów, łącząc treści przynależne nauce czystej, pochodzące z badań podstawowych, z wiedzą proceduralną, możliwą do zastosowania w praktyce zawodowej i życiu osobistym.

Różnorodność zainteresowań naukowych, kierunków badań i stosowanych paradygmatów, niekiedy oceniana krytycznie, zaowocowała, wbrew opinii sceptyków, napisaniem nowoczesnego podręcznika *Podstawy psychologii*, przeznaczonego dla nauczycieli i kandydatów do tego zawodu. Podręcznik jako praca zbiorowa ma niejednolity charakter, a jego zawartość ściśle koresponduje z wynikami własnych badań i przemyśleń autorów. Szybko okazało się, że podręcznikiem zainteresowani są również słuchacze kierunków pedagogicznych.

Styl uprawiania nauki, wyrażający się w łączeniu badań podstawowych i stosowanych oraz popularyzacja ich wyników, jest źródłem popularności Katedry Psychologii w środowisku ogólnopolskim. Jesteśmy na tyle znani, że mogliśmy sobie pozwolić na otwarcie 6 kierunków kwalifikacyjnych studiów podyplomowych, przy czym na dwóch z nich zajęcia odbywają się na dwóch równoległych rocznikach. Zainteresowani mogą zapoznać się z naszą ofertą w corocznie wydawanym przez Uczelnię informatorze.

Z rozmów ze studentami i słuchaczami studiów podyplomowych można wyciągnąć wniosek, że nasza oferta dydaktyczna cieszy się uznaniem nie tylko ze względu na prezentowanie aktualnej wiedzy psychologicznej, ale nade wszystko z uwagi na niekonwencjonalne sposoby prowadzenia zajęć, odbiegające znacznie od powszechnie stosowanych schematów.

Największym zainteresowaniem cieszą się zajęcia prowadzone w formie eksperymentów: treningów i warsztatów. Słuchacze doceniają w nich nie tylko nabywaną wiedzę, ale umiejętności psychospołeczne, tak potrzebne człowiekowi w każdej sytuacji, gdy kontaktuje się z innymi ludźmi.

Wszystkich zainteresowanych wspomnianymi formami zapraszam do udziału w naszych zajęciach.

Leszek Wrona

Instytut Sztuki

W 1978 r., na podstawie decyzji Ministerstwa Nauki, Techniki i Szkolnictwa Wyższego, w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie został powołany do życia nowy kierunek studiów — wychowanie plastyczne.

Kilkuosobowa grupa młodych artystów, świeżo upieczonych absolwentów różnych wydziałów Akademii Sztuk Pięknych, pod kierunkiem przede wszystkim dr. Wojciecha Kubickiego, rozpoczęła z niezwykłym zapałem trudny proces organizacji i budowania (również w znaczeniu dosłownym) nowej placówki dydaktycznej — Zakładu Wychowania Plastycznego — mającej zgodnie z założeniami kształcić na poziomie studiów wyższych nauczycieli „plastyki”, kompetentnych, profesjonalnie przygotowanych do pracy w szkołach podstawowych i średnich.

Z biegiem lat w sposób naturalny zmieniał się status Zakładu Wychowania Plastycznego. Najpierw w 1985 r. usamodzielniał się, a następnie w 1993 r. decyzją Senatu WSP został przekształcony w Instytut Wychowania Plastycznego. Obecnie funkcjonuje jako Instytut Sztuki na Wydziale Pedagogicznym Akademii Pedagogicznej w Krakowie. Jak się wydaje, kwestią czasu jest jego przekształcenie w samodzielny wydział.

Wraz z rozwojem Instytutu w sposób oczywisty zmieniła się jego struktura organizacyjna; 31 zatrudnionych aktualnie nauczycieli akademickich pracuje w czterech katedrach: Teorii Edukacji Artystycznej; Malarstwa i Rysunku; Grafiki i Projektowania Wizualnego oraz w Katedrze Rzeźby. Instytut zatrudnia 4 profesorów sztuk pięknych, 7 adiunktów z kwalifikacjami II st. (naukowa równoważność habilitacji), 17 adiunktów z tytułem doktora lub kwalifikacjami I st. i 3 asystentów z tytułem magistra.

Program studiów jest bardzo bogaty, ponieważ wynika w sposób naturalny z całego ogromu zagadnień dotyczących złożonej, trudnej i delikatnej materii edukacji estetycznej. To pozornie jednoznaczne i konkretne określenie dziedziny dydaktycznej jest bezgranicznie pojemne; mieści w sobie problemy doskonalenia manualności i techniki; ale również wrażliwości, możliwości kształtowania i doskonalenia kreatywności, oraz twórczego myślenia i twórczej samoświadomości. A także, co oczywiste, wiedzy czysto teoretycznej; pedagogicznej, metodycznej, oraz historycznej — dotyczącej historii sztuki, ale również znajomości jej najnowszych osiągnięć i tendencji rozwojowych. A w programie kierunku Edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych, który od bieżącego roku akademickiego zastąpił dotychczasowe Wychowanie plastyczne, pojawiają się przedmioty i problemy, którymi dotychczas, z uwagi na obowiązek realizowania minimów programowych, nigdy się nie zajmowaliśmy (teoria estetyki, socjologia sztuki, marketing sztuki, integracja sztuk, działania multimedialne, wybrane zagadnienia literatury, filmu, teatru, upowszechnianie kultury muzycznej itp.) Program tego „nowego”, już funkcjonującego w Instytucie Sztuki kierunku zdecydowanie poszerza więc zakres kształcenia, tak aby jego absolwent (magister sztuki — to też długo oczekiwana przez całe środowisko Instytutu nowość) był nie tylko nauczycielem „plastyki”, ale również, a być może przede wszystkim — świadomym twórcą, wszechstronnie zorientowanym, kompetentnym znawcą i komentatorem wydarzeń artystycznych, krytykiem i profesjonalnym propagatorem. Wprowadzając w życie założenia nowego kierunku studiów postanowiliśmy, niejako przy okazji, wypracować i zaproponować studentom po raz pierwszy możliwość wyboru specjalności: malarstwo, grafika, rysunek i działania przestrzenne.

Wprowadzenia wszystkich wymienionych zmian i nowości trudno nie uznać za wydarzenie wartościowe i budzące optymizm. Spóźnione, jak się wydaje, o kilkanaście lat, mają szansę przyczynić się do podniesienia poziomu studiów i edukacji estetycznej w ogóle, wyeliminować większość skutecznie krępujących ją anachronizmów, i chociaż trochę bardziej dostosować do dynamiki i ekspresji sztuki aktualnej.

Edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych jest kierunkiem artystycznym; równorzędnym pod wieloma względami z tradycyjnymi, akademickimi kierunkami wyższego kształcenia artystycznego, np. z malarstwem, grafiką, rzeźbą i innymi. Takie usytuowanie kierunku — skądinąd całkowicie słuszne i długo oczekiwane, bo potwierdzające jego twórczy charakter, podnoszące rangę i nobilitujące — jest jednak powodem różnego rodzaju trosk i niepokojów, wynikających np. z czekającego nas już w niedalekiej przyszłości procesu akredytacji. Rosną wymagania dotyczące poziomu kwalifikacji kadry dydaktycznej, potrzeby czysto finansowe (jesteśmy kierunkiem wybitnie kosztochłonnym), lokalowe i dotyczące bazy naukowo-technicznej, wyposażenia sal wykładowych, ćwiczeniowych i pracowni (konieczność dysponowania przeważnie profesjonalnym sprzętem audiowizualnym, komputerowym, fotograficznym, ale również sprzętem tradycyjnym; sztalugami, sprawnym warsztatem graficznym itp.). Między innymi dlatego z wielką radością przyjęliśmy decyzję rektora Akademii Pedagogicznej dotyczącą pomocy i przydzielenia Instytutowi Sztuki dodatkowych sal w remontowanej od kilku lat zabytkowej kamienicy przy ul. Karmelickiej. Dzięki ich wykorzystaniu zostaną stworzone warunki do autentycznego rozwoju Instytutu.

Instytut Sztuki prowadzi pięcioletnie studia magisterskie w systemie studiów dziennych i zaocznych. Nowością jest wprowadzona od początku bieżącego roku akademickiego formuła czteroletnich studiów magisterskich utworzonych tylko dla absolwentów pomaturalnej Szkoły Artystycznego Projektowania Ubioru w Krakowie. Formą kształcenia o charakterze poszerzającym kwalifikacje będzie wypracowany i realizowany w Instytucie program dwuletnich studiów podyplomowych Upowszechnianie sztuki i kreacji artystycznej, przewidziany dla absolwentów innych kierunków studiów z dyplomem magistra lub licencjata; oraz trysemestralne studia o charakterze doskonalącym, adresowane do absolwentów Wychowania Plastycznego. W planach mamy stworzenie kolejnej propozycji programu studiów podyplomowych z Edukacji plastycznej i medialnej. Rada Instytutu podjęła ostatnio decyzję o rozpoczęciu prac nad stworzeniem programu pięcioletnich studiów wieczorowych z Edukacji artystycznej w zakresie sztuk plastycznych.

Pomimo wielu wątpliwości znacząco zaawansowane są prace przy konstruowaniu programu innego niż Edukacja artystyczna kierunku studiów, który powinien już niedługo znaleźć się w ofercie Instytutu Sztuki. Najbardziej realnym i w tej chwili uzasadnionym ze względu na tzw. społeczne zapotrzebowanie wydaje się być otwarcie kierunku Grafika — ze szczególnym naciskiem na rozwój jego użytkowego, projektowego charakteru.

Mamy świadomość od dawna znanych kłopotów, kryzysu i swoistej degradacji edukacji artystycznej (również w dziedzinie muzyki) w całym systemie szkolnictwa. Tym bardziej oczywistą jest dla nas konieczność intensywnego rozwoju kształcenia w tym zakresie — na najwyższym poziomie i wbrew wszelkim przeciwnościom.

Skazany na autobiografię

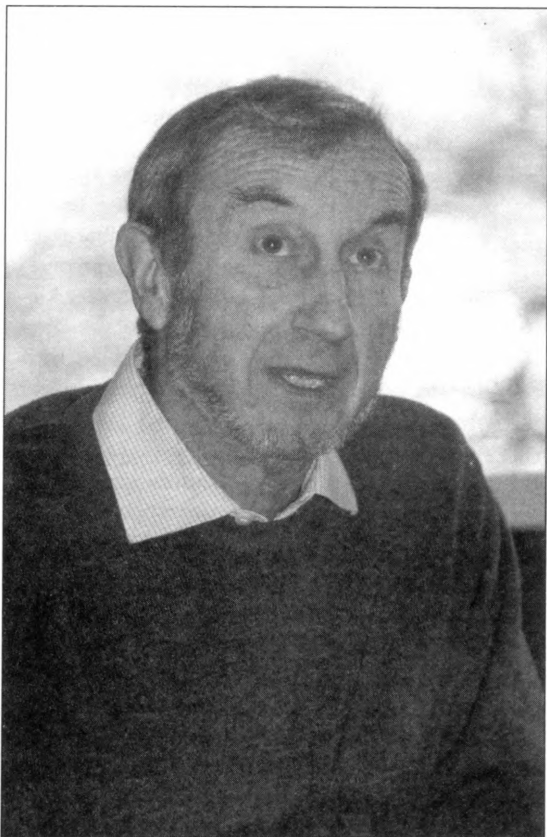
Z profesorem Philippe'em Lejeune'em rozmawiają
pracownicy Katedry Literatur Zachodnioeuropejskich Instytutu Neofilologii AP

Stanisław Jasionowicz:

W artykule zatytułowanym „Czy można zdefiniować autobiografię?” i zamieszczonym w antologii Pańskich tekstów, która ukazała się właśnie w Polsce, opisał Pan swoje „przygody”, związane z zapotrzebowaniem na definicję przedmiotu Pańskich badań. Proszę powiedzieć, jakie elementy tej definicji uznaje Pan po latach za niewzruszone, a w jakim stopniu Pańska koncepcja autobiografii ewoluowała?

Philippe Lejeune:

— Moim celem nie było „wymyślenie” definicji, ale raczej uznanie autobiografii za pewien fakt. Definicja, którą zaproponowałem w książce *Autobiographie en France* (*Autobiografia we Francji*, 1971) wynika z pewnego konsensusu leksykograficznego, bliskiego ujęciom, jakie można znaleźć choćby w słownikach Larousse'a, z pewnymi udoskonaleniami i dodatkowymi szczegółami. Na przykład w słowniku mówi się, że autobiografia jest opowiadaniem, w którym rzeczywista osoba przedstawia swoje życie, natomiast ja to uściślam dodając, że osoba ta kładzie nacisk na dzieje swej osobowości. Pozwoliło mi to zacieśnić pole moich badań i wyeliminować literaturę wspomnieniową oraz „teksty-swiadczenia” (*littérature de témoignage*), by móc skupić uwagę na mniejszym obszarze. Dopiero wtedy mogłem określić zespół tekstów, który stał się przedmiotem moich zainteresowań. Niepokojące w każdej próbie definiowania czegokolwiek jest to, że fakty jawią się innym zbyt często jako sądy wartościujące. Oznacza to na przykład, że jeśli pracuje się nad autobiografią i w ramach jej definicji wyklucza się z pola zainteresowań



Fot. Marian Pasternak

Philippe Lejeune, międzynarodowy autorytet w dziedzinie autobiografii, profesor Uniwersytetu Paris XII, autor wielu prac poświęconych literaturze autobiograficznej, m.in.:

L'Autobiographie en France (1971), *Le Pacte autobiographique* (1975), *Je est un autre. L'autobiographie de la littérature aux médias* (1980), *Moi aussi* (1986), *La Pratique du journal personnel* (1990), *Pour l'autobiographie* (1998).

Ostatnio pod redakcją prof. Reginy Lubas-Bartoszyńskiej ukazała się antologia tekstów tego autora, zatytułowana *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii* (Universitas, Kraków 2001).

pewne teksty, niektórzy ludzie uznają, że ktoś, kto z tych tekstów rezygnuje, tym samym ocenia je, a może nawet potępia. Zbyt często badacz, który decyduje się na użycie jakiejś definicji jest natychmiast traktowany jak „sekiarz”, prawie jak rasista. Gwoli uczciwości muszę jednak stwierdzić, że jest w tym odrobina prawdy, gdyż każdy z nas posiada choć trochę osobistego stosunku do przedmiotu swoich badań i fakt skupienia uwagi na takich czy innych tekstach wynika do pewnego stopnia z emocjonalnego zaangażowania w takie właśnie, a nie inne teksty. Ponieważ zadane mi pytanie ma charakter retrospektywny, muszę się odnieść do przeszłości z dzisiejszej perspektywy. Tak więc kiedy czytałem ostatnio ponownie moją *Autobiographie en France* z okazji jej reedycji po trzydziestu latach, stwierdziłem, że sam byłem niegdyś trochę „sekiarski”, zbyt łatwo oceniając i potępiając pewne teksty, a w szczególności uprzywilejowując autobiografie wielkich pisarzy i traktując je jako teksty modelowe. Wiązało się to oczywiście z lekceważeniem utworów „zwykłych” oraz z założeniem, że ktoś, kto nie jest pisarzem, nie byłby zdolny do napisania „prawdziwej” autobiografii. W ukończonym dwa lata później *Pakcie autobiograficznym* (*Le Pacte autobiographique*, 1975) moja postawa jest już zupełnie inna. Przede wszystkim uwalniam się tam od pokusy stworzenia zamkniętego zespołu tekstów jako przedmiotu badań. Definicja autobiografii przestaje więc być instrumentem, ale odzwierciedla pewien historyczny i językowy fakt. Tak więc, poczynawszy od *Paktu* aż do dnia dzisiejszego, pytanie o definicję przestaje być istotne, gdyż nie jest już ona „wyznaniem wiary”.

S. J.: Pański „Pakt autobiograficzny” ukazał się w roku 1975. A lata siedemdziesiąte to przecież czas szczególnie dla francuskiej humanistyki. Myślę tu przede wszystkim o apogeum tendencji strukturalistycznych i „lin-

gwocentrycznych” oraz o ich wpływie na klimat intelektualny Francji, w tym również na obraz literaturoznawstwa w tym okresie. Co mógłby Pan powiedzieć o roli, jaką strukturalizm odegrał w kształtowaniu się Pańskiej metody badawczej?

— To dobre i ważne pytanie. Jak może państwu wiadomo, mój ojciec był językoznawcą, specjalistą od języków dawnych. Wychowywałem się więc w środowisku lingwistycznym, osadzonym w tradycyjnym językoznawstwie. Mój ojciec przyjaźnił się na przykład z Emilem Benvenistem. Tak naprawdę językoznawstwo pojawiło się jednak w moim życiu dopiero, kiedy ukończyłem studia. Jak znaczna część mojego pokolenia we Francji mogę się więc uznać za samouka w dziedzinie językoznawstwa i strukturalizmu. Odkryłem wtedy pewne rzeczy, które wydawały się być przeciwko pewnej, zbyt ciasnej tradycji filologicznej czy „gramatycznej”, którą mi przekazano. Jak niemal wszystko, co odkrywa się samemu, w pewnym sensie przeciwko uniwersytetowi, jest wtedy przedmiotem dumy. Paradoxem historycznej sytuacji, o którą Pan pyta, jest to, że o okresie, w którym zaczynałem się zajmować autobiografią, to znaczy pod koniec lat sześćdziesiątych, prawie dosłownie w maju '68, należałoby mówić o czasie wyjątkowo niesprzyjającym autobiografii — ludzie w rodzaju Barthesa czy Foucaulta ogłaszają przecież „śmierć autora”, rozprawiają się z „iluzjami biografii” i tak dalej. Ja jednak zawsze wierzyłem w możliwość swojego rodzaju aktu autobiograficznego. W tym sensie idę pod prąd tej tendencji. Jednak z drugiej strony, zastosowany przeze mnie naukowy model ma swoje źródło w językoznawstwie. W jakim językoznawstwie? Powiem o książkach — nie było ich tak wiele — które ogromnie mnie zainspirowały. A więc najpierw Emile Benveniste i jego *Kurs językoznawstwa ogólnego*, wydany w roku 1966. Wi-
dzi Pan, to kolejny paradoks francuskiego

życia intelektualnego: teksty Benveniste'a na temat wypowiedzi, osoby, czasu etc. w różnych rozwiniętych językach, powstały w przeciągu poprzedniego dwudziestolecia i, publikowane w specjalistycznych wydawnictwach, były znane tylko wąskiemu kręgowi badaczy. Zebrane i opublikowane w wydawnictwie Gallimard w roku 1966, niemal natychmiast stały się biblią dla wielu ludzi, którzy zdawali się nigdy wcześniej nawet nie słyszeć o językoznawstwie. Tak więc w jednym z rozdziałów mojego *Paktu autobiograficznego* ja sam, żółtodziób, nie tylko powołuję się na Benveniste'a, ale nawet go pouczam. Był więc Benveniste. Był też ktoś chyba jeszcze ważniejszy — Gérard Genette. Wielki wpływ miały na mnie jego *Figures III* z roku 1982. Do dziś zresztą uważam się za zagorzałego stronnika tego badacza. Uwielbiam typ umysłowości, który reprezentuje. W ogóle lubię teorie o podbudowie empirycznej, które trzymają

się faktów. Dlatego wrażenie zrobił na mnie na przykład Harald Weinrich, szczególnie jego praca na temat czasu. Poza tym Jakobson, rosyjscy formalisci, przetłumaczeni na francuski przez Todorova. Także Tynianow...

S.J.: A inne inspiracje? Jakie są Pana związki z psychoanalizą? Freud? Lacan? Jung?

— Będąc zupełnym ignorantem w tej dziedzinie jeszcze w czasie studiów, z psychoanalizą zetknąłem się praktycznie wówczas, kiedy pomiędzy dwudziestym pierwszym a dwudziestym trzecim rokiem życia poddałem się terapii psychoanalitycznej. Poznawałem więc psychoanalizę nie z powodu intelektualnej ciekawości czy z potrzeby eksperymentowania, ale ze względów praktycznych — miałem trudności w kontaktach z ludźmi. Nie wchodząc w szczegóły, było to doświadczenie raczej bolesne, dosyć gwałtowne i nie zakończone sukcesem terapeutycznym. Póź-



niej, około trzydziestki, zacząłem czytać Freuda i czytałem go z nie mniejszą pasją, niż wcześniej Genette'a czy Benveniste'a. I z takim samym nastawieniem: z ołówkiem w rękę, podkreślając, krytykując, zastanawiając się nad tym, co się zgadza, a co nie. Tak samo jak u tamtych badaczy, u Freuda lubilem narracyjną stronę jego tekstów. Choćby to, że opowiada on o swoich błędach, ślepych zaułkach... Wyciągnąłem wnioski z tego, co zrozumiałem zarówno z własnego doświadczenia, jak i z lektury Freuda i zastosowałem to wszystko do niektórych tekstów autobiograficznych. Z psychoanalitycznych narzędzi korzystałem w pracy nad tekstami Rousseau i Michela Leirisa, w obu tych przypadkach próbując uniknąć jednak pułapek interpretacji, a w szczególności nie usiłować przekonać kogokolwiek, że posiadam klucz do nieświadomości Rousseau czy Leirisa. Moja znajomość Freuda była wystarczająca, by stwierdzić, że jeśli zdawało mi się, że odkryłem coś w podświadomości któregoś z tych autorów, to najprawdopodobniej jest to moja własna projekcja. Jednak chcąc zinterpretować jakiś tekst, trzeba przecież coś o nim powiedzieć, zaproponować jakieś hipotezy. Postawiłem więc wobec tekstów Rousseau i Leirisa pewne hipotezy, które stanowiły swego rodzaju szkielet, niezbędny do osiągnięcia mojego zasadniczego celu, jakim w obu przypadkach była analiza poziomu wypowiedzi w tych tekstach. Chodziło o odpowiedź na pytanie: jak autorzy ci „pertraktowali” z własną podświadomością, w jaki sposób próbowali ją oswajać na poziomie dyskursu, jakie stosowali wybiegi w ramach swych relacji z podświadomością. Moja ciekawość była podyktowana tym, że to ja sam chciałem się zmierzyć z moją własną podświadomością.

S. J.: Jaka jest więc geneza Pańskiego zainteresowania autobiografią? Chciałbym, żeby nie traktował Pan tego pytania jako zachęty do autopsychologii, jednak proszę powiedzieć coś o początkach...

— Widzę, że namawia mnie pan do dyskursu autobiograficznego!

S. J.: No cóż, odgadł Pan moje intencje...

— A więc to proste. Po pierwsze, był to pociąg do pisania. To proste i banalne: jak wiele dzieci, lubilem pisać. Kiedy byłem małym chłopczykiem, pisałem wiersze. Zacząłem w wieku dziewięciu lat. To było rozkoszne doświadczenie, poczucie panowania nad słowem. Później, jako piętnastolatki wydało mi się, że ta forma jest zbyt ciasna dla wyrażenia tego wszystkiego, co mam do powiedzenia i ... zająłem się prozą. Tą prozą był dziennik. Tak więc moje zainteresowanie autobiografią to po pierwsze rezultat osobistej praktyki. Prowadziłem swoje dzienniki od piętnastego roku życia. Kiedy mówię „moje dzienniki”, muszę zauważyć, że „pisanie dziennika” odbiera się jako pewną ciągłość, ma się wrażenie, jak gdyby pisało się jeden, jedyny i nieprzerwany dziennik, co zwykle nie jest prawdą. Moje własne dzienniki pisałem z różną intensywnością od wczesnej młodości i piszę je do dziś. Może więc znajdzie się w nich także to, co przeżywamy tu obecnie.

Czyli po pierwsze praktyka. Chciałem pisać, pisać o sobie jako o pisarzu. Model, na którym chciałem się opierać, nie był modelem autobiograficznym, moim ideałem było napisanie dzieła Marcela Prousta. Zrobił on to jednak przede mną. Z drugiej strony, i ma to związek z wcześniejszym pytaniem na temat definicji autobiografii, pisząc mój dziennik w wieku dojrzewania szybko rozumiałem, że jestem niezdolny do napisania choćby jednej linijki fikcji. W pewnym sensie byłem więc skazany na autobiografię. Byłem

**Internet to wielki powrót do pisma, do pisania.
Wiem, są tam obrazy, są dźwięki, ale internet
to przede wszystkim teksty.**

mocno zawiedziony własnym dziennikiem, który prowadziłem między piętnastym a dwudziestym piątym rokiem życia. Wprawdzie zawierał on ciekawe psychologicznie intuicje, ale literacko był do niczego. Moja decyzja, by badać autobiografię była swego rodzaju reakcją przeciwko gatunkowi, jakim jest dziennik. Zdecydowałem się właściwie na studiowanie wielkich autobiografów dlatego, żeby poznać sposób na napisanie własnej przekonującej autobiografii, to znaczy tekstu, w którym życie byłoby nieco lepiej zrozumiane, „objęte” niż w dzienniku, i którego forma miałaby większą siłę oddziaływania na czytelnika.

S. J.: Czy zechciałby Pan jeszcze powiedzieć coś o swoich doświadczeniach z internetem? Czy to medium jest nową szansą, czy zagrożeniem dla dyskursu autobiograficznego?

— Zawsze istnieje złudzenie, że nowe media zmieniają świat. Możliwe, mogą one dać do myślenia, przesunąć akcenty, ale jedno jest pewne: internet to wielki powrót do pisma, do pisania. Wiem, są tam obrazy, są dźwięki, ale internet to przede wszystkim teksty. Na pytanie odpowiem najpierw ogólnie, potem nawiążę bezpośrednio do internetu. Otóż w pewnym okresie mojej pracy zainteresowałem się funkcjonowaniem dyskursu autobiograficznego w innych, niż te tradycyjnie związane z pismem, mediach. W szczególności zainteresował mnie problem możliwości pogodzenia dyskursu w pierwszej osobie z obrazem, innymi słowy, odpowiedź na pytanie, czy przy pomocy obrazu można wyrazić „ja”. Oczywiście, według mnie, odpowiedź brzmi: nie. Świadczą o tym liczne przykłady sztuk plastycznych, w których na przykład portret, jeżeli nie jest podpisany na dole: „autoportret”, jest niemożliwy do identyfikacji jako portret autora. To samo dotyczy tak zwanego „kina autobiograficznego”, które opiera się na słowie, głosie spoza kadru etc. Podobnie jest z autobiograficznym komiksem, także tam obraz jest trudny do pogodzenia z dys-

kursem w pierwszej osobie. Z internetem jest inaczej. Od samego początku był on mocno związany ze słowem, a tym co zadziwia w nim ludzi nie jest fakt, że umożliwia on wyrażanie własnego ja, ale to, że w nowy sposób stawia problem intymności. Moim problemem jest więc możliwość „literatury osobistej” w sytuacji, gdy internet zmusza, by „otworzyć swe serce przed pięcioma kontynentami”. Zainteresowałem się internetem początkowo jakby ubocznie, w konsekwencji prowadzenia mojego własnego dziennika komputerowego. Z czasem, było to w roku 1997, ciekawość popchnęła mnie ku lekturze dzienników publikowanych w internecie. Pierwsze doświadczenia były zniechęcające. Kiedy dziennik „Libération” poprosił mnie o współpracę w związku z dużym artykułem na temat internetu, przeczytawszy pewną ilość takich dzienników stwierdziłem, że były one... wręcz beznadziejne. Nieszczere, poddane maksymalnej autocenzurze, po prostu bezsensowny bełkot. Dopiero po dwóch latach od tego doświadczenia przemogłem się i sam nie wiem czemu, pełen najgorszych obaw, zająłem tam ponownie. I zdarzył się cud! Po tygodniu byłem już nawrócony. Były dwa powody tego niemal religijnego nawrócenia: po pierwsze, przedmiot moich zainteresowań zmienił się całkowicie — w roku 1997 był on we Francji w powijkach, w sieci było może piętnaście dzienników, prawie wszystkie pochodziły zresztą z Quebecu. W 1999 było ich już 60–70. Zachwyciło mnie poza tym coś, czego nie doznałem dwa lata wcześniej. Wtedy spędziłem nad tymi dziennikami dwie doby i nie miałem wrażenia, że żyję razem z nimi. W 1999 r. poświęciłem im cały miesiąc, doświadczając raz po raz czegoś wspólnego: czytam na przykład dziś stronę dziennika, którą ktoś napisał wczoraj i nie wiem, co ten ktoś przeżyje dzisiaj i co zapisze wieczorem, a co ja przeczytam jutro. Ktoś, kto czyta tylko „punktowo”, nie rozumie tego mechanizmu. Kiedy żyje się tym tekstem

w czasie, mocno odczuwa się uczestnictwo. Jest to silne i nowe doświadczenie.

S. J.: *A więc jednak byłoby to doświadczenie znacząco odmienne od sposobu recepcji „tradycyjnego” dziennika...*

— Tak. Po raz pierwszy można przeżywać lekturę dziennika w sposób, w jaki kiedyś przeżywało się korespondencję. Jednak tu chodzi o osoby, których osobiście nie znamy, a którym w życiu towarzyszymy, w pewnym sensie wręcz w tym życiu uczestniczymy. Dzielimy z tymi ludźmi ich oczekiwania, niespodziewane zdarzenia... Sam mam wrażenie posiadania bardzo osobistych relacji z autorami niektórych takich dzienników.

Regina Lubas-Batoszyńska:

Śledząc te dzienniki w internecie, w którychś momencie Pan sam włączył się w internetowy „obieg”...

— Moją pracę na temat dzienników internetowych przedstawiłem także w postaci dziennika, opublikowanego w formie książki, zatytułowanej „Drogi ekranie...” („Cher écran...”. *Journal personnel, ordinateur, Internet*, Seuil, Paryż 2000 — przyp. S.J.). Dziennik ten prowadziłem od października 1999 do maja 2000. Książka ukazała się w październiku 2000 roku. Od tej chwili wróciłem do dziennika, sprawdzając, co dzieje się w tym samym czasie w internecie i obserwując oddźwięk, jaki publikacja ta wywołała w badanym prze-

ze mnie środowisku. W środowisku, które po raz pierwszy zdało sobie sprawę z tego, że było przeze mnie obserwowane. Dziennik ten prowadziłem w komputerze przez dwa miesiące — nadal znajduje się na stronie internetowej i można go przeczytać — zapowiadając, że wrócę do niego w październiku roku 2001. Nie zrobiłem tego jednak... Miałem po prostu wrażenie, że już wcześniej powiedziałem wszystko, co miałem na ten temat do powiedzenia. Myślę jednak o tym, by dopisać temu doświadczeniu rodzaj konkluzji w formie anegdoty i opowiedzieć parę zdarzeń, które miały od tej pory miejsce, gdyż przydarzyło mi się w związku z tą publikacją parę dość niezwykłych rzeczy. Otóż konsekwencje mojego internetowego wystąpienia były zaskakujące. Okazało się, że wpłynąłem na bieg życia co najmniej kilku osób! Podam jeden przykład. Śledziłem dziennik pewnego trzydziestoletniego artysty malarza, który postanowił pisać w internecie, gdyż był zakłopotany propozycją swojej żony, sugerującej mu nową koncepcję ich związku, mającego się opierać na zasadach całkowitej wolności oraz absolutnej szczerości. Człowiek ten, korzystając z propozycji żony związał się z inną kobietą, opisując wszystko — zgodnie z zasadą szczerości — w internetowym dzienniku, o którego istnieniu żona początkowo nie wiedziała. Jednak pewnego dnia...

S. J.: *Jak widać, pojawiają się tu poważne problemy etyczne, a może nawet prawne...*

— Niewątpliwie. Człowiek ten skłamał potem, przekonując żonę, która dowiedziała się o istnieniu dziennika, że był w trakcie pisanie powieści. Ja sam, jako czytelnik tego dziennika skomentowałem to wszystko podobnie jak Pan przed chwilą, pisząc w moim internetowym dzienniku on-line na temat problemów obyczajowo-etycznych, jakie implikowała cała ta sytuacja. Oczywiście ów mężczyzna przeczytał z kolei to, co ja napisałem na jego temat i był przerażony: po raz pierw-

Z internetem jest inaczej. Od samego początku był on mocno związany ze słowem, a tym co zadziwia w nim ludzi nie jest fakt, że umożliwia on wyrażanie własnego ja, ale to, że w nowy sposób stawia problem intymności.

Moim problemem jest więc możliwość „literatury osobistej” w sytuacji, gdy internet zmusza, by „otworzyć swe serce przed pięcioma kontynentami”.

szy uświadomił sobie, że jego dziennik był od samego początku własnością publiczną. Zdecydował się zaprzestać pisanie w tej formie i postanowił kontynuować dziennik pod innym pseudonimem i jako dostępny tylko znanym mu osobom.

Teresa Kwaśna:

Tego rodzaju problemy dotyczą chyba jednak nie tylko internetu, tak dzieje się przecież także w przypadku tekstów „tradycyjnych”. Przecież ktoś, kto decyduje się na pisanie tekstu autobiograficznego, musi mieć świadomość, że zostanie on kiedyś przez kogoś przeczytany.

— Przez kogoś na pewno. Ale najpierw i przede wszystkim przeczytany i ponownie odczytany przez samego autora. Należy zwrócić uwagę na fakt, że ogromna ilość dzienników jest niszczone przez ich autorów. Przypadek naszego artysty jest nieco odmienny przez to, że autor ten wprowadził swój dziennik w system międzyludzkiej komunikacji. Przecież przez cały ten czas otrzymywał listy od swoich czytelników, którzy go podnosili na duchu, udzielali mu rad i tak dalej. Tego rodzaju teksty sugerują wręcz kontakt z autorem.

Przecież taka strona zawiera zwykle adres poczty elektronicznej, na który można napisać. Chodzi jednak o to, że bohater naszej anegdoty miał wrażenie, że czym innym jest korespondencja ze znanymi mu osobami na temat jego własnego życia, a czym innym komentowanie przez obce osoby upublicznionej przez siebie opowieści o własnym życiu. To trochę tak, jakby ktoś zapisał coś w zeszyście i schował go do szuflady, a następnie kupiwszy w kiosku gazetę przeczytał czyjś komentarz do tych zapisków. Jest to problem istnienia dwóch obiegu informacji: krótszego, podzielonego na małe obszary odbiorcze i innego, wielkiego obiegu publicznego, który tak przeraził naszego autora. Być może tak samo jak żałuję, że nie studiowałem systematycznie językoznawstwa, powinienem teraz żałować braku wykształcenia w dziedzinie prawa.

S. J.: Nasuwają się kolejne pytania... Szkoda, że w takiej chwili musimy kończyć naszą rozmowę. Dziękuję, że zechciał Pan być naszym gościem.

*Tłumaczenie i opracowanie
Stanisław Jasionowicz*

Jubileusz profesora Czesława Banacha

Jubileuszowa obrzędowość, zwłaszcza w odmianie krakowskiej, kojarzy się nam zwykle z nadmiarem formy, sztucznością i konwencjonalnością. Zupełnym zaprzeczeniem takich wyobrażeń było sympatyczne, wolne od ceremonialności, nudnych laudacji i okolicznościowej łaciny, prawdziwie koleżeńskie spotkanie osób, które 10 stycznia 2001 r. zebrały się w jednej z sal Instytutu Nauk o Wychowaniu na uroczystości wręczenia Księgi Pamiątkowej profesorowi Czesławowi Banachowi z okazji jego siedemdziesięciolecia. Trudno zresztą wyobrazić sobie inny nastrój podczas spotkania, w którego centrum pozostawał człowiek łączący skromność z naturalnością, bezpośrednim sposobem bycia i głębokim poczuciem humoru. O tych i o wielu innych zaletach kolegi, uczonego, organizatora oświaty, działacza związkowego, nauczyciela i wychowawcy wspominali Jego przyjaciele i współpracownicy: gospodarz spotkania — prof. Mirosław J. Szymański, z trudem panujący nad wzruszeniem prof. Józef Kuźma, dziekan Wydziału Pedagogicznego, rektor prof. Michał Śliwa, a także goście zabierający głos podczas drugiej, mniej oficjalnej części spotkania. Z właściwym sobie łagodnym humorem i specjalnie na tę okazję przygotowanym zestawem aforyzmów zwrócił się do zebranych Jubilat, mówiąc o upływającym życiu i o tym, co czyni je znośniejszym: o miłości, przyjaźni, nadziei i urodzie otaczającego świata: „Aby wytrzymać trudy i wykorzystać szanse «jesieni życia» potrzeba mieć nadzieję, upór i wolę działania, ale nade wszystko umieć zdobywać zaufanie ludzi, ich przyjaźń i miłość. Posiadanie przyjaciół jest czymś pięknym”. Wśród przyjaciół, w serdecznej atmosferze przyjmował Profesor od redaktor Zuzanny Czarneckiej szczególny dar — Księgę Pamiątkową — starannie i szybko przygotowany przez Wydawnictwo Naukowe AP wybór jego prac z lat 1995–2001 *Edukacja — wartość — szansa*, poprzedzony wstępem Mirosława J. Szymańskiego, obszernym szkicem biograficznym, który napisał Józef Kuźma, i liczącą blisko 400 pozycji bibliografią artykułów i książek opublikowanych przez Czesława Banacha w ostatnich 35 latach. A ponieważ bibliografia ta nie wskazuje na związki Profesora z „Konspektem”, trzeba koniecznie dodać, że należy on do tych osób, które gotowe są zawsze wspomagać redakcję piórem, mądrą radą i słowami zachęty. Dołączając się do życzeń i gratulacji serdecznie mu za to wszystko dziękujemy.

(bg)



Fot. Mieczysław Wiedawek

Czesław Banach

Z myśli najnowszych

Ciesz się, że na uroczystości z okazji zaawansowanego wieku — 70 lat — uczestnicy śpiewają ci „Sto lat”.

Nie oczekuj, by nie fałszowali.

Liczą się przede wszystkim intencje i chęci,
a nie sztuka śpiewania. Na nią możesz wybrać się kiedy indziej.

*

Trudno o prawdziwą przyjaźń,
gdy wokół osoby zakochane w sobie.

*

O sumieniu przypominamy sobie często,
gdy ktoś wobec nas wykazuje się jego brakiem.

*

Przy reformowaniu czegoś dajemy sygnał
naszego stosunku do poprzedniej władzy.

*

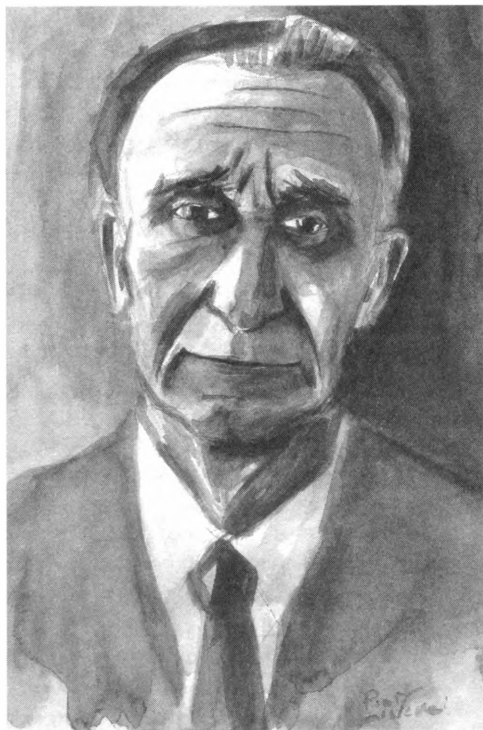
Niektórzy ludzie chcieliby tak wydłużyć
okres młodości,
aby blisko było do emerytury i okresu
„zdziecinnienia”.

*

Wielu naszych polityków i parlamentarzystów
przypomina naszych piłkarzy.
Jeszcze amatorzy, a każą sobie płacić jak
zawodowcom.

*

Ilu z nas, profesorów ma odwagę Profesora Kazimierza Rudzkiego,
który oświadczył publicznie, że został profesorem,
aby Bogdan Łazuka mógł zostać magistrem?



Malował Piotr Lisiecki



O pracach Senatu 2 = pisze Mieczysław Osół

Na ostatnim w ubiegłym roku, grudniowym posiedzeniu Senatu mówiono o wielu istotnych dla Uczelni problemach. Kilka zdań o każdym z nich.

W 2001 roku po raz pierwszy przeprowadzono w Uczelni ankietę dotyczącą oceny zajęć dydaktycznych. Badaniem objęto studentów pierwszych i czwartych lat studiów dziennych. Szczegółowe dane zawierał przedstawiony Senatowi *Raport w sprawie wyników ankiety dotyczącej oceny zajęć dydaktycznych na kierunkach studiów*. Pracownicy naukowo-dydaktyczni z instytutów kierunkowych uzyskali ocenę ogólną 4,5 (w skali 2–6), natomiast niższe oceny wystawili studenci pracownikom tzw. jednostek usługowych. Badania te będą kontynuowane w następnych latach. W najbliższym czasie obejmą studentów lat drugich i trzecich. Za wcześniej jeszcze na ostateczne wnioski. Będzie to możliwe, gdy ankieta obejmie wszystkie roczniki studiów i wszystkich nauczycieli akademickich.

Celem ankiety była ocena: komunikatywności prowadzącego zajęcia, poziomu merytorycznego zajęć, inspiracji słuchaczy do samodzielnego myślenia, nastawienia prowadzącego do słuchaczy, obowiązkowości prowadzącego, wymagań stawianych słuchaczom, zadowolenia z zajęć.

Warto podkreślić, że dyskusja na ten temat była niezwykle ożywiona. Nie kwestionując potrzeby kontynuowania tych badań, wskazywano na niedoskonałości ankiety i jej sformułowań. Zastanawiano się m.in., czy student pierwszego roku ma odpowiednie kompetencje do merytorycznej oceny wykładu. Zwracano uwagę, że niekiedy bardzo dobrzy, ale wymagający wykładowcy mogą otrzymywać niższe oceny. W dyskusji potwierdzono potrzebę tego rodzaju badań, a dopracowanie ankiety powierzone Senackiej Komisji Dydaktycznej.

Kolejny ważny temat obrad ująć można w skrócie: komputer w Uczelni. Jak wynika z analizy stanu aparatury naukowej i dydaktycznej przedstawionej Senatowi — jest on podstawowym narzędziem pracy naukowej i dydaktycznej. Chociaż korzystamy w Uczelni z 541 komputerów, nadal istnieje bardzo duże zapotrzebowanie na ten rodzaj sprzętu.

W najbliższym czasie przewiduje się realizację następujących zadań:

- zakończenie uruchomienia dydaktycznych pracowni komputerowych (podłączenie do internetu),

- podłączenie do sieci światłowodowej wszystkich obiektów dydaktycznych Uczelni,

- dokończenie budowy oraz modernizacja (istniejącej już) sieci komputerowej w budynku głównym,

- urządzenie nowoczesnej sali audiowizualnej,

- modernizacja sieci informatycznej w Bibliotece Głównej.

Informacja o działalności systemu biblioteczno-informacyjnego była kolejnym punktem obrad Senatu. Biblioteka Główna wraz z 10 bibliotekami wydziałowymi i 5 instytutowymi tworzy system biblioteczno-informacyjny stanowiąc niezbędny element procesu dydaktycznego. W roku akademickim 2000/2001 księgozbiór Biblioteki został wzbogacony o 12 575 pozycji. Mamy obecnie 16 851 zarejestrowanych czytelników.

Prowadzona systematycznie od paru lat komputeryzacja Biblioteki Głównej ma na celu automatyzację podstawowych procesów bibliotecznych, w tym m.in.: informacji, opracowania zbiorów (książek i czasopism). Obecnie elektroniczny katalog Biblioteki zawiera 27 775 rekordów bibliograficznych i 48 087 rekordów egzemplarza.

Senat przyjął jednogłośnie sprawozdanie z działalności Uczelni za 2001 rok. Przygotowane na podstawie materiałów opracowanych w wielu jednostkach Uczelni, stanowi coroczny wymóg zapisu ustawowego.

Następna ważna sprawa: Senat po zapoznaniu się z wynikami analizy przeprowadzonej przez Senacką Komisję Budżetową, postanowił przedłużyć realizację systemu decentralizacji wynagrodzeń osobowych w AP na następne lata budżetowe.

Plan remontów i inwestycji na 2002 rok był przedmiotem obrad pierwszego w tym roku posiedzenia Senatu (21 I 2002). Z uwagi na brak miejsca trudno wymienić wszystkie planowane, w znacznej części niezbędne prace remontowe i inwestycyjne.

Oprócz środków własnych (5 245 tys. zł) chcielibyśmy wykorzystać dotacje resortu. Remont przy ul. Karmelickiej 41 finansowany jest ze środków Społecznego Komitetu Odnowy Zabytków Krakowa. Jednak aby budynek mógł być oddany do eksploatacji w 2001 r., Uczelnia musi wygospodarować na ten cel około 1 mln zł.

Do najważniejszych prac należeć będzie z pewnością rozpoczynana w tym roku termomodernizacja budynku głównego AP. Warto dodać, że oprócz tego remonty prowadzone będą we wszystkich obiektach Uczelni.

Na szczególną uwagę zasługuje pierwsza od lat inwestycja wzbogacająca bazę lokalową

naszych studentów. Jest nią już rozpoczęta budowa nowoczesnego (w pełnym tego słowa znaczeniu) domu studenckiego na 440 miejsc (w pokojach dwuosobowych), realizowana ze środków MENiS. Całkowita wartość inwestycji według zbiorczego zestawienia kosztów wynosi 32 285 tys. zł. Generalnym wykonawcą jest Przedsiębiorstwo Budownictwa Przemysłowego „Chemobudowa-Kraków” S.A. Inwestycja ma być zrealizowana w grudniu 2004 r. Wykonawca twierdzi, że cykl inwestycyjny może być znacznie skrócony, ale zależy to jak zwykle od możliwości finansowych.

W roku 2002 upływa kadencja obecnych władz AP. Zgodnie ze statutowym zapisem Senat ustalił liczbę członków Uczelnianej Komisji Wyborczej, w której powinni znaleźć się przedstawiciele wszystkich grup naszej społeczności. Postanowiono, że Komisja będzie liczyć do 12 osób, ale nie mniej niż 6. Dla profesorów i doktorów habilitowanych zarezerwowano 4 miejsca, dla pozostałych nauczycieli akademickich 4 miejsca, dla pracowników nie będących nauczycielami akademickimi i studentów po 2 miejsca.

Wyboru dokona Senat spośród kandydatów zgłoszonych w ilości dwukrotnie większej od ilości miejsc rezerwowanych w UKW dla poszczególnych grup pracowniczych.

Mirosław Oset

Jesteśmy otwarci na dialog

Rozmowa z Włodzimierzem Paszyńskim,
podsekretarzem stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu

Magdalena Roszczynialska:

Panie Ministrze, w pierwszych dniach działalności Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu podjęło kilka ważnych decyzji — m.in. o przesunięciu terminu wprowadzenia Nowej Matury, maturze pomostowej, reorganizacji szkolnictwa ponadgimnazjalnego. Reforma oświaty od dawna budziła wiele emocji, również i obecne decyzje postrzegane są jako kontrowersyjne.

Włodzimierz Paszyński:

— Nowa Matura nie była właściwie przygotowana. Kontrola NIK przeprowadzona podczas matur próbnych pokazała, że brakuje dobrej organizacji całego przedsięwzięcia, szwankuje logistyka. Ponadto uważamy, że nie można dokonywać tak zasadniczej zmiany w formule egzaminu maturalnego bez konsultacji społecznej, bez uprzedniej dyskusji. My jesteśmy otwarci na dialog, a przesunięcie terminu matury właśnie dialogowi ma służyć.



Fot. Mieczysław Węclawek

Włodzimierz Paszyński, podsekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu. W latach 1980-1981 członek Zespołu Ekspertów Oświaty, jeden z liderów negocjacji programowych z ówczesnym Ministerstwem Oświaty i Wychowania. Po wprowadzeniu stanu wojennego w strukturach Oświaty Niezależnej, m.in. współredaktor bezdebitowego *Tu Teraz*. Był ekspertem w zespole oświatowym działającym przy Kancelarii Prezydenta RP, współpracował z placówkami naukowo-badawczymi (m.in. z Instytutem Spraw Publicznych, Stowarzyszeniem Studiów i Inicjatyw Społecznych), licznymi organizacjami pozarządowymi i fundacjami. Członek Rady Programowej Unii Pracy. Uprawia publicystykę społeczną i literacką. Jest współautorem nowego programu i podręcznika języka polskiego dla liceum.

Czy MENiS skorzysta z już istniejącej koncepcji matur, z doświadczeń poprzedników, z przygotowania i zaangażowania rzeszy egzaminatorów i nauczycieli?

— Ludzi nie chcielibyśmy stracić; nie chcielibyśmy, aby trud, który włożyli w przygotowanie i przeprowadzenie egzaminów, poszedł na marne. Z drugiej strony, reorganizacja systemu oświaty zaproponowana i wdrożona przez naszych poprzedników ma charakter reformy strukturalnej. Uważamy, że na pierwszym miejscu powinna znaleźć się reforma programowa. Najpierw należy stawiać pytania o cele kształcenia, następnie o metody, o to, co chcemy sprawdzać — dopiero na samym końcu — jakimi metodami chcemy sprawdzać umiejętności i wiadomości uczniów. Nie można budować domu zaczynając od komina.

Jednak jakieś fakty już są. Czy i jak MENiS zamierza wykorzystać wyniki próbnych matur i przeprowadzanych po VI klasie testów kompetencji uczniów? Czy powstają w ministerstwie opracowania, diagnozy budowane na ich podstawie?

— Egzaminu te winny przełożyć się na badanie wybranych umiejętności uczniów. Natomiast egzamin maturalny nie ma służyć diagnozie polskiego systemu kształcenia, lecz poszczególnym uczniom piszącym maturę. Obecna jego formuła jest uwłaczająca tak dla uczniów, jak i dla nauczycieli. Nauczyciel ma prawo być autonomiczny! Egzaminu zewnętrzne, w obecnym ich kształcie, wprowadzano korzystając z doświadczeń zdobytych podczas szkoleń organizowanych w ramach programu SOCRATES czy wyjazdów studyjnych z funduszu PHARE. Przeniesiono na polski grunt rozwiązania podpatrzone na Zachodzie, ale Zachód już od nich odchodzi...

Dążenie do egzaminowania zewnętrznego, obiektywnego jest chyba zdrowe?

— Porównywalność i obiektywizm to słowa-fetysze związane z procesem reformy edukacji w Polsce. U podstaw takiego systemu oceny stało również ambitne zamierzenie wyrównania szans edukacyjnych dzieci pochodzących z rodzin o najniższym statusie społecznym. Akurat jednak te dzieci — jak wynika z badań — z egzaminami sobie nie radzą. Miejscem dającym edukacyjną szansę miało być gimnazjum, także w zamyśle naszych reformatorów. Na Zachodzie rezygnuje się z gimnazjów, ponieważ nie spełniły swej funkcji.

Czy MENiS zamierza zlikwidować gimnazja?

— Nie! Uważamy jednak, że z punktu widzenia psychologii rozwojowej nie są one szczęśliwym rozwiązaniem. Jestem przekonany, że właściwym miejscem na wyrównywanie szans edukacyjnych jest przedszkole i klasy „0”, a więc wiek od trzeciego do szóstego roku życia. Dlatego zamierzamy objąć obowiązkiem szkolnym sześciolatków. Na pewno powinna też odbyć się debata dotycząca kanonu wykształcenia: i gimnazjalnego, i — przede wszystkim — średniego. Podstawa programowa jest zła. Ministerstwo będzie ją w ciągu najbliższych 2–3 lat modernizowało. Podjęliśmy decyzję o zmianie ustroju szkolnictwa ponadgimnazjalnego — przywracamy szkoły zawodowe — lecz w kanon kształcenia wprowadzamy o wiele więcej niż do tej pory przedmiotów ogólnokształcących i przyrodniczych, wiedzy o kulturze. Uważamy, że wykształcenie zawodowe i techniczne, np. rolnicze jest potrzebne, chociażby z uwagi na przepisy Unii Europejskiej w sprawie zakupu ziemi.

Reforma edukacji jest procesem ciągłym, wymaga zaangażowania środowiska akademickiego, np. przy wprowadzaniu wspomnianych przez Pana Ministra poprawek do „Podstawy programowej”, w przekładanie dydaktyk szkolnych na dydaktykę szkoły wyższej, czy

wreszcie — poprzez kształcenie nauczycieli. Czy MENiS przewiduje współpracę ze środowiskami akademickimi? Czy wyasygnuje fundusze (np. w postaci grantów) na doskonalenie nauczycieli na studiach podyplomowych?

— Awans zawodowy nauczycieli jest źle pomyślany. Na pewno chcemy odbiurokratyzować ten proces, uprościć procedury. Jeśli chodzi o kwestie finansowe: jesteśmy w tej chwili na etapie konstruowania budżetu, nie mogę niczego obiecać, jakkolwiek, jeśli tylko będą środki, przeznaczymy je na kształcenie nauczycieli.

Doskonalenie nauczycieli jest jednym z głównych celów reformy edukacji...

— Reforma administracyjna spowodowała przekazanie kształcenia nauczycieli w inne ręce; obecnie leży ono w gestii samorządów, urzędów marszałkowskich. Doskonalenie nauczycieli i doradztwo zostało oderwane od nadzoru metodycznego. Istnieje realne nie-

bezpieczeństwo uzależnienia nauczycieli od samorządów. Będziemy starali się temu przeciwdziałać, spróbujemy przywrócić temu priorytetowi reformy oświaty rangę. Jest to w końcu element polityki edukacyjnej państwa!

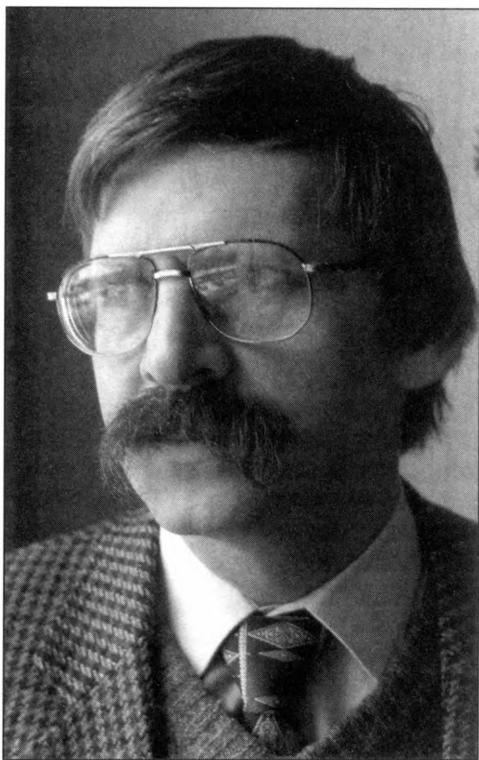
Jak będzie wyglądała tegoroczna rekrutacja na studia wyższe?

— To zależy od decyzji KRASP. Wymaga ona ratyfikacji przez senaty poszczególnych uczelni wyższych. Wiem, że panuje w tej materii pewna dowolność, np. senat UJ honoruje decyzję o rekrutacji w oparciu o wyniki z egzaminu maturalnego, natomiast poszczególne wydziały lub instytuty mają w tej kwestii zdanie odrębne i rekrutują na dotychczasowych zasadach. Prawdopodobnie w najbliższych latach demografia wymusi inne rozwiązania.

Dziękuję za rozmowę.

Rozmawiała Magdalena Roszczyńska

Tadeusz Budrewicz urodził się 17 listopada 1951 r. w Kętrzynie na Mazurach. Kresowe i sybirskie korzenie rodziny oraz środowisko, w jakim się wychował, miały później wpływ na podejmowane przez niego tematy badawcze. Kończąc Liceum Ogólnokształcące w Kętrzynie stwierdził, że nie potrafi dokonać wyboru między polonistyką a historią, więc jako kierunek studiów wybrał filologię polską z historią w Wyższej Szkole Nauczycielskiej w Olsztynie. Tu rozwinęły się jego zainteresowania teorią literatury oraz językoznawstwem. Uzyskawszy dyplom ukończenia studiów z wyróżnieniem (1972), został skierowany na studia magisterskie — już tylko w zakresie filologii polskiej, gdyż możliwości dalszego łączenia specjalności nie było — do krakowskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej. Ukończył je, również z wyróżnieniem, w roku 1974. Pracę magisterską o ludowości w poezji romantyzmu krajowego przygotował pod kierunkiem prof. Jana Nowakowskiego. Dla tych potrzeb poznawał folklorystykę; dał się też poznać jako adept stylistyki z zapalem studiujący językoznawstwo. W późniejszym rozwoju naukowym starał się łączyć



Fot. Mieczysław Węglawek

wszystkie te dyscypliny, tworząc koncepcję analizy utworu literackiego z perspektywy teoretycznoliterackiej, wykorzystując mechanizmy tekstotwórcze dzieł folklorystycznych oraz interpretacji stylistycznej, w której lingwistyczna organizacja dzieła jest postrzegana jako rusztowanie dla treści ideowych. Takie stanowisko zajął w studiach o stylu pisarzy tzw. nurtu chłopskiego, m.in. Juliana Kawalca i Zygmunta Tiziszki, a także w pracach o stylizacji kresowej. Jak twierdzi — prace te dały mu wiele satysfakcji, ale też wywołały niemałe zdziwienie tym, że między literaturoznawcami, językoznawcami i folklorystami nie istnieje stała współpraca i wymiana myśli. Wyjątkiem jest tu osoba Jerzego Bartmińskiego, stąd w jego pracach najczęściej szukał inspiracji.

Bezpośrednio po studiach T. Budrewicz został asystentem w Instytucie Filologii Polskiej, specjalizując się głównie w poetyce i literaturze romantyzmu. Wszechstronność zainteresowań sprawiała, że w miarę potrzeb prowadził też zajęcia dydaktyczne z wielu innych dyscyplin polonistycznych.

Praca doktorska, którą przygotował pod kierunkiem prof. Bolesława Farena (1980), dotyczyła wycinka nurtu kresowo-repatrianckiego prozy współczesnej. W skróconej wersji ogłosiła ją drukiem Ossolineum (*Poetyka „Ptasiego gościńca” i „Babiego lata” Haliny Auderskiej*). Inną książką z tego zakresu była monografia *Zygmunt Tiziszka. Plebej na rozdrożu*. Napisana na zamówienie Ludowej Spółdzielni Wydawniczej, przed przystąpieniem do druku podzieliła los innych prac złożonych w firmach, które nie utrzymały się na rynku wydawniczym. Szpalty korektowe byłyby jedyną pamiątką, gdyby nie przychyłność Wydawnictwa Naukowego WSP, które opublikowało książkę w 1992 r.

W latach osiemdziesiątych T. Budrewicz wnikliwie studiował rękopiśmienne i drukowane źródła do dziejów polskiej refleksji o stylu w XVIII i XIX wieku. W wyniku nabytej orientacji w różnych poglądach na styl, napisał książkę „*Lalka*”. *Konteksty stylu* (1990). Dokonał w niej analizy kilku tysięcy skreśleń i poprawek Bolesława Prusa na autografie *Lalki* i tą drogą ustalił intencje autora oraz ideowo-estetyczne funkcje stylistycznych mechanizmów powieści. Praca ta była podstawą habilitacji na Wydziale Humanistycznym krakowskiej WSP (1990). Za prace doktorską i habilitacyjną otrzymał nagrody Ministra Nauki III i II stopnia.

Metoda badawcza zastosowana w pracach nad Bolesławem Prusem wiązała się z pogłębieniem doświadczeń w pracach edytorskich. Przygotował edycje pięciu książek autorów XIX-wiecznych (A. Osipowicza, J.I. Kraszewskiego, M. Konopnickiej) oraz kilku drobniejszych prac, w których zestawiał rękopiśmienne wersje utworów ze zmianami, jakie zachodziły w tekstach drukowanych. Dzięki temu odkrył i opisał sporo edytorskich niesumienności i pomyłek, a ponadto ujawnił nieznaną wersję różnych pomysłów literackich M. Konopnickiej. Łącząc praktykę edytorską z tzw. „gramatyką tekstu” przygotował tom studiów *Maria Konopnicka. Szkice historycznoliterackie* (2000). Podobne założenia metodologiczne przyjął w książce *Wiersze pozytywistów. Interpretacje* (2000), które jest pierwszym w nauce o literaturze książkowym ujęciem poezji pozytywistycznej. Prace o Kraszewskim, Prusie, Konopnickiej, Lamie, Orzeszkowej, stała współpraca z Instytutem Badań Literackich i Uniwersytetem Warszawskim, regularny udział w wielu konferencjach naukowych sprawiły, iż T. Budrewicz należy dzisiaj do grona najbardziej znanych w Polsce badaczy literatury pozytywizmu.

Mniej znaną na arenie ogólnopolskiej jest jego praca nad dziejami literatury na Kresach Wschodnich i na Suwalszczyźnie. Latami stu-

diował zdekompletowane roczniki czasopism, rękopiśmienne zbiory listów i dokumenty archiwalne, aby na tej podstawie zrekonstruować literackie biografie, m.in. F.M. Eysymonta, P. Chrzanowskiego, L. Kolankowskiego, L. Modzelewskiego, A. Osipowicza czy E. Żmijewskiego. Ogłosił też kilka syntetycznych studiów o pamiętnikarstwie kresowym, kulturze literackiej guberni suwalskiej i grodzieńskiej, tradycjach literackich Grodna i in.

Związany — przez żonę Zofię — z Suwałkami, przyczynił się do skupienia tam grona osób badających tradycje regionu. Z prac tego zespołu powstało 5 zeszytów *Biografii suwalskich* (obecnie pod red. T. Budrewicza przygotowywany jest *Słownik biograficzny Suwalszczyzny*). Zainteresowania biografistyką pozwoliły mu wrócić do młodzieńczych zainteresowań historycznych. Jako członek Pracowni Biografistyki Polskiej kierowanej przez prof. Feliksa Kiryka był współautorem *Szkolnego słownika biograficznego*, *Encyklopedii popularnej A-Z* i *Wielkiej Historii Polski*, a także autorem i redaktorem działu przygotowanego dla Ossolineum obszernego dzieła *Słownika biograficznego zasłużonych Polaków*.

Dorobek badawczy prof. T. Budrewicza to: 5 książek autorskich, 5 współautorskich, 6 prac zbiorowych, których był redaktorem naukowym, ponadto z górą 100 artykułów i szkiców z zakresu historii i teorii literatury, stylistyki i biografistyki. Z rozbawieniem, ale i z satysfakcją mówi, że odczuwa największą przyjemność, gdy przedstawiciele pokrewnych wobec literaturoznawstwa dyscyplin (językoznawcy, historycy, folklorysty) powołują się na jego ustalenia przekonani, że mają do czynienia z dyplomowanym profesjonalistą.

W latach 1996-1999 był prodziekanem, a od roku 1999 jest dziekanem Wydziału Humanistycznego Akademii Pedagogicznej. 16 października 2001r. nadano mu tytuł profesora nauk humanistycznych.

(mz)

Językowa integracja niesłyszących.

Język — narzędzie komunikacji czy źródło nabywania wiedzy?

Dziś nikt nie ma już wątpliwości, jak istotna dla rozwoju i bezpieczeństwa społeczeństwa jest integracja grup mniejszościowych, zawodowych, religijnych, klasowych. Jednym ze sposobów opisywania procesu integracji jest sporządzenie listy warunków koniecznych do jej osiągnięcia

Z punktu widzenia socjolingwistyki najistotniejszy byłby warunek istnienia wspólnej komunikacji językowej, bez której niemożliwe jest realizowanie jakichkolwiek wspólnych działań. Ważne jest budowanie wspólnoty, pomimo różnic dzielących grupy społeczne, nie poprzez niwelowanie odmienności, ale poprzez szukanie możliwości dialogu. Jest to zadanie szczególne, w czasie silnie rysujących się tendencji do integracji europejskiej.

Od początków istnienia najmniejszej społeczności, istotne było kształtowanie sposobu wzajemnego, skutecznego porozumiewania się jej członków. Jak ważny jest wspólny język, jako warunek integracji, widać w obserwacjach, w dużej mierze spontanicznych, dążeniach młodzieży z krajów postkomunistycznych do posługiwania się językiem angielskim. Jawi się on jako współczesny odpowiednik średniowiecznej łaciny, umożliwiający podejmowanie studiów, praktyk czy wreszcie pracy w różnych zakątkach Europy.

Na tle obecnych dążeń do posługiwania się wspólnym narzędziem komunikacji, należałoby rozpatrywać także sytuację językową osób niesłyszących. Wiąże się to jednocześnie z naświetleniem sytuacji społeczno-ekonomicznej osób, władających lub nie, oficjalnym językiem danej społeczności.

Sytuacja socjologiczna ludzi posługujących się odmiennym językiem jest w różnych krajach różnorodna, ale podkreśla się, że: „mniejszość językowa, tak jak każda mniejszość, z reguły jest w jakiś sposób upośledzona” (J. Perlin, *Przedmowa* w: J. Tortosa,

Polityka językowa a języki mniejszości, 1986, s. 11).

Obniżona kompetencja językowa nie daje możliwości zdobywania wiedzy. Brak wykształcenia oraz utrudniony dostęp do dóbr kultury i środków komunikacji z większością, stawia niesłyszących w sytuacji emigrantów, gdzie istnieje reguła — im lepiej opanowany język większości, tym lepsza praca, płaca, status społeczny, możliwość rozwoju.

Status społeczny jednostki wyrażony jest poprzez pracę i otrzymywane za nią wynagrodzenie, wyznaczające w wymierny sposób zajmowane miejsce w hierarchii społecznej. Ocena wartości człowieka w kontekście wykonywanej przez niego pracy ma także biblijne konotacje, a nie tylko, jak chcą to widzieć przeciwnicy współczesnych przemian, jest wyrazem materialistycznych tendencji zachodnich cywilizacji. Praca jako czynność zadana jest ogromną wartością w życiu każdego człowieka. Ilustracją tej tezy jest wypowiedź niepełnosprawnego człowieka: „ja teraz pracuję, to znaczy żyję”¹.

Możliwość uzyskania pracy, realizacja dążeń do awansu społecznego przez osoby niesłyszące jest w bezpośredni sposób powiązana z ich możliwościami nawiązywania i kontynuowania językowej komunikacji z pracodawcą i współpracownikami.

Niesłyszący mają prawo do posługiwania się językiem migowym, ale także prawo do nauki języka narodowego, bowiem korzyści z autonomii z pewnością nie równoważą strat wynikających z segregacji.

Dla zobrazowania sytuacji społeczno-ekonomicznej osób posługujących się jedynie *kodem migowym* posłużyć się zmodyfikowaną przeze mnie propozycją Tortosa, który analizował status społeczny mniejszości językowych w Hiszpanii.

zmienna	polityczna	kulturowa	ekonomiczna
osiągane cele	integracja, wolność	tożsamość	dobrobyt
kod migowy	-	+	-
język werbalny	+	-	+
dwujęzyczność	+	+	+

Oczywistym wydaje się fakt, iż najkorzystniejsza jest strategia dwujęzyczności, zapewniająca jednostce zarówno polityczną wolność, jak i potencjalnie wysoki status ekonomiczny, nie odcinając jej jednocześnie od grupy niesłyszących. Jednakże wybór dwujęzyczności nie okazuje się być wyborem prostym.

Kod migowy istnieje jedynie w przestrzeni (wówczas gdy osoby posługujące się nim *rozmawiają* ze sobą) i w umysłach użytkowników. Brak zapisów w kodzie migowym nie pozwala na wykorzystanie go jako środka przekazywania wiedzy. Trudno sobie wyobrazić, by niesłyszący uczniowie mogli nabywać wiedzę w odmiennym języku na lekcji czy wykładzie i odmiennym z podręczników i artykułów.

Dwujęzyczność polega na posługiwaniu się przez daną osobę dwoma językami. Dwujęzyczność zrównoważona ma miejsce wówczas, gdy stopień kompetencji w obu językach jest taki sam, dwujęzyczność pełna — gdy kompetencja językowa i komunikacyjna są rozwinięte w obu językach w mowie i w piśmie (I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, 2000, s. 176).

Współcześnie przyjmuje się, iż u osób dwujęzycznych funkcjonują jednocześnie oba języki, choć w różnym stopniu. Osoba dwujęzyczna różni się w przetwarzaniu informacji językowych od jednojęzycznej.

Dwujęzyczność u dzieci uznaje się za równoczesną, jeśli drugi język (L2) został wprowadzony przed trzecim rokiem życia, za suk-

cesywną, jeśli później. Sytuacja dzieci niesłyszących uczących się w szkołach specjalnych jest trudna do zaklasyfikowania. Poznają one równocześnie dwa języki, jednak oba w szóstym roku życia. Badania kanadyjskie dotyczące dzieci francuskojęzycznych pokazały niekorzystny wpływ kodu migowego i miganego na opanowanie umiejętności posługiwania się językiem pisanym (O. Perier, *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*, 1992).

Strategie nauczania dzieci L2 (drugiego języka) można uporządkować w taki oto sposób:

— strategia osoby: jedna osoba mówi do dziecka w L1, druga w L2;

— strategia miejsca: jeden język w szkole, drugi w domu;

— strategia czasu: w pewnych porach dnia wszyscy z otoczenia mówią w L1, w innych w L2;

— strategia przemienne: okresy czasu dzielące użycia obu języków są długie (np. rok).

Dwujęzyczność nie zawsze jest korzystna dla dziecka. Istnieje dwujęzyczność zubażająca (submersja) i dwujęzyczność wzbogacająca (immersja).

Submersja oznacza wchłonięcie L1 przez L2. W efekcie dziecko może nie osiągnąć pełnej kompetencji ani w L1, ani w L2.

Immersja oznacza zanurzenie dziecka z L1 w nowym L2. Aby to zanurzenie nie doprowadziło do submersji, konieczne jest spełnienie następujących warunków:

— dziecko wynosi z domu znajomość L1, który jest językiem większości i ma wysoki prestiż społeczny,

— nauczyciele i szkoła podtrzymują ten prestiż,

— dziecko ceni swój L1,

— dziecko, szkoła i rodzice są zainteresowani nabyciem umiejętności dziecka w L2.

Psycholingwiści ustalili, że najkorzystniejsze jest najpierw uczenie dzieci w ich rodzinnym języku i stopniowe przechodzenie do L2. Rysuje się więc pytanie: „Jaki język jest pierwszym językiem dla niesłyszącego dziecka?”

Odpowiedź na to pytanie pozwoliłaby wybrać optymalną strategię postępowania słyszących rodziców wobec niesłyszących dzieci.

Argumenty głoszone przez część środowiska osób niesłyszących o prymarności kodu migowego dla dzieci z uszkodzonym słuchem, są nielogiczne. Przypisują skutkom (uszkodzenie słuchu) przyczynę (przynależność do grupy mniejszościowej warunkuje wybór języka). Tworzenie mniejszości, którą środowisko nazywa *kulturowo głusi* jest nieuzasadnione i narusza prawo rodzicielskiej wolności. Może także prowadzić do osłabiania więzi i uczuć rodzinnych.

Odpowiedź na pytanie, który język jest L1 dla dziecka niesłyszącego słyszących rodziców musi pozostać otwarta. Wybór zależy przede wszystkim od przyjętej filozofii i koncepcji człowieka.

Jak potrzebę budowania skutecznej komunikacji językowej spełnia zinstytucjonalizowane nauczanie dzieci z wadą słuchu? Najogólniej rzecz ujmując, osoby z wadą słuchu mogą kształcić się w szkołach specjalnych dla dzieci niedosłyszących lub niesłyszących (to opcja wybrana przez większość) lub w szkolnictwie powszechnym (poprzez integrację indywidualną lub w klasach integracyjnych).

Wydaje się, że byłoby rzeczą ze wszechmiar korzystną ustalenie celów nauczania języka polskiego w wymienionych dwóch grupach dzieci. Rozpatrywanie programu nauczania w kategorii osiąganych przez niesłyszących uczniów celów mogłoby wyprowadzić z impasu, w jakim znaleźli się twórcy programów nauczania dla szkół specjalnych. Niekorzystna sytuacja szkolnictwa specjalnego wynika częściowo z reformy oświaty, w szczególności z podkreślanego w niej aspektu sprawdzania wyników nauczania. W dużej mierze te działania są sprzeczne z ideą i założeniami nauczania specjalnego. Ocena ucznia w szkole specjalnej miała uwzględniać trudności wynikające z samej niepełnosprawności, a także z osobowych uwarunkowań.

Surdopedagogika powinna także brać pod uwagę najnowsze tendencje w nauczaniu języków obcych. Być może uwzględnienie nowoczesnego podejścia intencjonalno-pojęciowego w powiązaniu z aspektem celów, jakie mają osiągnąć absolwenci dwóch różnych opcji kształcenia, pozwoli autorom programów nauczania przyjąć bardziej realistyczne spojrzenie na przebieg edukacji niesłyszących.

Konstruowane programy zawsze opierają się na jakimś podejściu do nauczania, na wyborze stosowanych metod i technik. Przy całej wariantowości założeń programowych istotne jest ustalenie uniwersalnych kryteriów:

- dla kogo jest program: oznacza ustalenie rzeczywistych potrzeb różnych grup uczących się,

- w jakim celu jest tworzony: oznacza sformułowanie realistycznych i praktycznych celów,

- jak długo może być realizowany: oznacza określenie ram czasowych dla poszczególnych poziomów nauczania.

Nauczanie specjalne miało w swej istocie założenie o pewnej odmienności (rozwojowej, językowej, społecznej) uczniów pozostających w tych placówkach. W zależności od rodzaju niepełnosprawności, różnice rozwojowe w odmienny sposób wpłynęły na ostateczny kształt programu. Obserwowane obecnie nasilone dążenie do zrównania treści nauczania w szkolnictwie specjalnym i powszechnym może okazać się niebezpieczne. Neguje ono bowiem realne istnienie niepełnosprawności, co jest założeniem fałszywym, utrudniającym niesłyszącym możliwości adaptacyjne w środowisku osób słyszących.

Nie da się zaprzeczyć, iż obecnie obserwujemy dążenie do jednoznacznej, wczesnej diagnozy dotyczącej wyboru sposobu kształcenia; w pełnej integracji, częściowej lub w szkolnictwie specjalnym. Każda z opcji jest słuszna dla różnych grup uczniów, a przypisywanie jednej z możliwości negatywnych konotacji jest poza merytoryczną argumentacją.

Odniosę się w dalszej części wywodu jedynie do sytuacji pełnej integracji i nauczania specjalnego, pomijając klasy integracyjne w szkołach podstawowych i gimnazjach. Działanie bowiem tych klas oparte jest na założeniu, w moim poczuciu niesłusznym, że oto można w jednym zespole klasowym zgromadzić dzieci o różnym rodzaju niepełnosprawności (np. obniżona sprawność intelektualna, wada słuchu, porażenie mózgowe), a także o odmiennym stopniu niepełnosprawności. Powierzając tę grupę uczniów jednemu nauczycielowi, tzw. drugiemu (nauczycielowi specjalnemu), wymaga się, aby realizował on założone cele nauczania, przy wykorzystaniu różnych metod postępowania. W tym artykule nie ma miejsca na szerszą polemikę, ograniczę więc swoją argumentację do stwierdzenia nieprzystawalności metod pracy z uczniami o różnych defektach sensorycznych i mentalnych.

Za chlubny, wart szczególnego odnotowania wyjątek w nauczaniu integracyjnym uznać trzeba klasy, w których uczą się dzieci o jednym rodzaju niepełnosprawności. Pomoc w procesie nauczania polega w tym przypadku na organizowaniu zajęć dodatkowych dla tej grupy uczniów. Takie rozwiązanie z dużym sukcesem wprowadziło na terenie Krakowa XXIII Liceum Ogólnokształcące, mogące poszczycić się już czwartym rocznikiem niesłyszących maturzystów.

Wracając do kwestii wyboru drogi kształcenia dla dzieci z wadą słuchu warto zauważyć, że rozstrzygnięcie między nauczaniem specjalnym a zintegrowanym jest w istocie poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie o cel kształcenia.

Można by przypuszczać, że szkoła specjalna stawia sobie zadanie zbudowania u dziecka niesłyszącego kompetencji komunikacyjnej. Umożliwiłaby ona absolwentowi szkoły podejmowanie skutecznej komunikacji językowej w codziennych sytuacjach. Co za tym idzie, dałaby możliwość podejmowa-

nia ról społecznych, w tym jednej z najistotniejszych — roli pracownika.

Nauczanie zintegrowane ma na celu zbudowanie u dziecka niesłyszącego kompetencji lingwistycznej, dzięki której możliwe jest nabywanie wiedzy drogą językową, poprzez samodzielną lekturę.

Różne cele kształcenia muszą implikować odmienne sposoby sprawdzania wyników nauczania. Bowiem ocena skuteczności nauczania musi się łączyć z celami i potrzebami uczących się oraz metodami stosowanymi w dydaktyce.

Szkoła specjalna winna skupić uwagę na performancji, nie na wiedzy językowej, i stosować w głównej mierze gramatykę języka mówionego, a nie pisanego². Ćwiczenia użycia form językowych eliminują, choćby częściowo, korzystanie z terminologii językoznawczej, a więc posługiwaniem się językiem w jego metalingwistycznej funkcji. Stosowanie metajęzyka jest głęboko nieuzasadnione w sytuacji braku kodu językowego w jego wersji rozszerzonej. Dotyczy to także realnych możliwości rozumienia oryginalnych tekstów literackich. Tymczasem dążenie MEN do uwzględnienia w programie nauczania specjalnego tekstów literackich zakłada, że umiejętności uczniów szkół specjalnych są na poziomie pełnosprawnych rówieśników.

Wydaje się, że najkorzystniejszym podejściem w nauczaniu języka uczniów szkół specjalnych byłoby stosowanie programu intencjonalno-pojęciowego. U jego podstaw leży „specyfikacja potrzeb i celów, wyrażonych w treści i w zamierzeniach aktów komunikacji” (M. Stawna, *Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych. Od teorii do praktyki*, 1991, s. 11). Takie rozumienie specyfiki nauczania języków obcych opiera się na przeświadczeniu, że porozumiewanie się nie polega na układaniu zdań, ale na rzeczywistym używaniu języka. Zdaniem zwolenników metod komunikacyjnych, w centrum uwagi nauczyciela powinien znaleźć się dyskurs,

z pojęciami i funkcjami jako jego elementami. To oznacza położenie nacisku na uczenie strategii językowych oraz reguł użycia.

Dla osób niesłyszących podejmujących naukę w szkolnictwie powszechnym język staje się nie tylko narzędziem komunikacji, lecz także daje możliwość dalszego kształcenia się, staje się kluczem do wiedzy i kultury stworzonej w tym języku. Wówczas kształcenie poprawności gramatycznej staje się najważniejszym celem kształcenia.

W nauczaniu specjalnym należy raczej położyć nacisk na skuteczną komunikację nawet kosztem poprawności gramatycznej. Celem kształcenia specjalnego osób niesłyszących byłoby więc nauczanie funkcjonowania w środowisku komunikujących się językowo. W takiej sytuacji opanowanie języka byłoby raczej sprawnością niż znajomością czy wiedzą³. Innymi słowy, należy więcej uwagi poświęcić temu, co uczący się będzie w stanie zrobić z językiem, niż jakich form gramatycznych będzie używał.

Niewątpliwym ułatwieniem mogłyby być programy tematyczne i pojęciowo-intencjonalne skonstruowane dla cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego. Zważywszy, że uczniowie szkół specjalnych w swoim codziennym życiu posługują się znakami migowymi, należałoby traktować język jako ich drugi sposób komunikacji. Korzystanie z programów pojęciowo-intencjonalnych w znacznym stopniu poprawi porozumiewanie się tych dzieci ze słyszącymi rodzicami. Obserwowane przeze mnie interakcje językowe między niesłyszącymi uczniami szkół specjalnych a rodzicami są niezwykle ubogie pod względem treściowym i emocjonalno-uczuciowy. Żadna ze stron nie dysponuje skutecznym narzędziem komunikacji. Rodzice nie znają znaków migowych, dzieci nie rozumieją wypowiedzi językowych.

Wykorzystanie opracowań współczesnej polszczyzny mówionej pozwoliłoby wyposażać niesłyszących uczniów w realne sprawności

pozwalające na realizację własnych intencji i rozumienie przekazów językowych formułowanych podczas codziennych rozmów. Opis ilościowy i funkcjonalny dokonany przez językoznawców⁴ pozwala dokonać wyboru także struktur gramatycznych.

Aby wykorzystać sugestie glottodydaktyków, np. dotyczące funkcjonowania systemu przypadków, należałoby się zgodzić z istnieniem przypadków centralnych (dopełniacz, mianownik, biernik, miejscownik) oraz peryferyjnych (wołacz i celownik). Przyjęcie takiego założenia zmuszałoby do konstruowania tekstów (lub korzystania z nieco ułatwionych dialogów autentycznych) w zgodzie z zasadą prymatu języka mówionego. Z pewnością teksty dialogowe jawią się jako właściwsze do budowania kompetencji komunikacyjnej osób niesłyszących. Umieszczenie dialogów w konkretnych sytuacjach (np. uwzględniając obrazki lub fotografie) pozwoli także na budowanie znaczeń wyjmowanych z kontekstu.

W zależności od wybranego dla dziecka miejsca kształcenia (szkoła specjalna lub integracja) odmienny będzie wybór pierwszoplanowo kształtowanych umiejętności. Niewątpliwie wzorem programów tworzonych przez glottodydaktyków należy tworzyć programy dla różnych poziomów nauczania tzn. znajomości języka polskiego.

Jadwiga Cieszyńska

¹ Tę i inne wypowiedzi osób upośledzonych umysłowo odnoszące się do pracy można znaleźć w: M. Kościelska, *Oblicza upośledzenia*, Warszawa 1995.

² Na temat różnic między językiem mówionym a pisanym: W. Miodunka (red.), *Język polski jako obcy*, Kraków 1992.

³ Por. co na ten temat van Ek w: M. Stawna, *Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych*, 1991, s. 58 i dalej.

⁴ W. Miodunka, *Język polski jako obcy*, Kraków 1992.

Wartości jako źródło poglądów młodzieży na temat osób niepełnosprawnych

Nasze szkoły również nie są przygotowane do kształtowania prointegracyjnych postaw dzieci i młodzieży wobec kalectwa oraz osób nim dotkniętych. Nie ma odrębnego przedmiotu obejmującego wychowanie do tolerancji, a w ramach przedmiotów obowiązkowych nie przewidziano tematów wyjaśniających kwestie niepełnosprawności

Czynnikami decydującym o postępowaniu człowieka są wyznawane przez niego wartości. One to bowiem determinują ustalanie celów życiowych, one też stanowią podstawowe kryterium dokonywanych wyborów w sytuacjach ich wymagających. Precyzyjne zdefiniowanie wartości stwarza rozliczne problemy. Nauki społeczne jeszcze nie wypracowały jednego, mającego powszechnie obowiązywać określenia. Co więcej, słowo „wartość występuje nie tylko w naukach społecznych — socjologii, psychologii społecznej, etnologii, lecz także w naukach przyrodniczych”¹. Dlatego też „wartość” jest terminem nieostрым, nie pełni w naukach społecznych funkcji integrującej, ani nie łączy w spójną całość rozmaitych dyscyplin, rozważań teoretycznych czy wreszcie badań empirycznych. Stąd też często wyniki poszczególnych badań dotyczących pozornie tych samych problemów są ze sobą nieporównywalne.

Znany pedagog Zygmunt Mysłakowski, pisał m.in.: „Wartość polega na przeżyciu znaczenia jakiejś rzeczy, a więc ma sens nie w świecie samych rzeczy i ich wzajemnych obiektywnych stosunków (co jest domeną nauk przyrodniczych), lecz w świecie humanistycznym, tj. w odniesieniu rzeczy do ducha ludzkiego. Rzecz jakaś jest dla nas wartościowa, jeżeli odpowiada jakiemuś zapotrzebowaniu, jakiejś gotowości do jej przeżycia, w przeciwnym razie nie istnieje dla nas jako wartość”².

Najczęściej spotykane wartości to:

— poznawcze: ukierunkowane na zdobywanie wiedzy, uniejtności, nabywanie określonych kwalifikacji czy realizację zainteresowań o charakterze intelektualnym. Scalają one w jedną grupę często wymieniane przez autorów wartości intelektualne i perfekcjonalistyczne,

— moralne: w wyniku których podstawowym kryterium postępowania człowieka jest system własnych przekonań; do tej grupy zaliczono także wartości światopoglądowe,

— emocjonalne: koncentrujące się na doznawaniu silnych przeżyć bez względu na ich charakter (przyjemne lub niemile). Mieszczą się w nich chwile intensywnego szczęścia czy przeżycia o charakterze estetycznym,

— prestiżowe: dla których cechą charakterystyczną jest ocenianie obiektów z punktu widzenia posiadanej przez nie pozycji w hierarchii społecznej, dążenie do kontaktów z osobami znaczącymi, czy stawianie sobie za główny cel zrobienie kariery,

— przyjemnościowe: charakteryzujące się dodatnim znakiem emocji wyzwalanych przez obiekty. Widocznym objawem tego typu wartości jest dążenie do łatwego i bezproblemowego życia, spędzanie czasu na zabawach i rozrywkach,

— materialne: stymulujące u jednostek konsumpcyjny typ życia, wyzwalająca dążenie do kontaktów z ludźmi, od których można oczekiwać dla siebie określonych korzyści

materiałnych, czy wreszcie dobrobyt jako najważniejszy cel życia.

Badania nad wartościami młodzieży prowadził m. in. Mirosław J. Szymański³. Poznanie hierarchii wartości współczesnej młodzieży ma wielorakie znaczenie. Umożliwia przede wszystkim lepszą orientację w stanie świadomości młodzieży. Pozwala zatem lepiej zrozumieć cele i dążenia dziewcząt i chłopców. Ułatwia zrozumienie potrzeb życiowych nastolatków, a także analizę postaw młodzieży. Wiedza ta służy także przewidywaniu dalszych dążeń i zachowań młodego pokolenia, co ma niebagatelne znaczenie dla prognozowania rozwoju społecznego. Z badań wynika, że młodzież najwyżej ceni wartości allocentryczne — bliskie i serdeczne stosunki z koleżankami oraz kolegami, wspólne zajęcia i przeżycia, wzajemne obdarzanie się przyjaźnią i zaufaniem, dzielenie się radośnymi i mniej przyjemnymi wiadomościami, świadczenie sobie pomocy i możliwości liczenia na wsparcie rówieśników w chwilach trudnych.

Na drugim miejscu, co należy uznać za zjawisko pozytywne, znalazły się wartości prospołeczne. Dobrze, że uczniowie nie ograniczają swych zainteresowań sprawami społecznymi do wąskiego kręgu problemów własnej grupy koleżeńskiej, wykazując żywe zainteresowanie problemami ogólnospołecznymi i działaniami korzystnymi dla nieznanym sobie ludzi. Odczucie potrzeby zaangażowania się w sprawy społeczne jest silniej jednak przyswojone jako zasada etyczna, niż jako dyrektywa konkretnego działania. Widać, że niedostatki życia społecznego, z którymi młodzież szkolna styka się od dzieciństwa, wywierają wpływ hamujący i ograniczający rzeczywiste postawy prospołeczne.

Zgodnie z tym, czego można było oczekiwać, młodzież szkolna wysoko ceni wartości przyjemnościowe. Zapewne jest to rezultatem liberalizacji wychowania, którą można obserwować nie tylko w środowiskach miejskich,

ale także na wsi. O ile w stosunkach społecznych między dorosłymi, działającymi w instytucjach i organizacjach formalnych, klimat demokratyczny rozwija się szerzej i bardziej intensywnie dopiero w obecnych warunkach ustrojowych, o tyle w wychowaniu rodzinnym „duch wolnościowy” zdomował się już dawno. Młodzież kończąca szkoły podstawowe i ucząca się w szkołach ponadpodstawowych wie, że warto korzystać z radości życia i nie zamierza tracić tej możliwości.

Wśród młodych ludzi stosunkowo wysoko cenione są wartości związane z pracą i ze sprawowaniem władzy. Wysoką pozycję wartości związanych z pracą można interpretować jako uświadomienie sobie przez młodzież dużego znaczenia pracy w warunkach gospodarki rynkowej i tego, że rodzaj i jakość wykonywanej pracy ma bardzo duży wpływ na losy życiowe młodych ludzi. Relatywnie wysoka pozycja wartości związanych ze sprawowaniem władzy jest z kolei odbiciem demokratycznych przemian w życiu społecznym. Spowodowały one, że osoby rządzące na szczeblu centralnym i lokalnym cieszą się większym prestiżem. Wiele młodych osób zaczyna sobie zdawać sprawę, że sprawowanie władzy może być okazją do samorealizacji i powodem do dumy.

Mniej więcej w połowie hierarchii wartości młodzieży plasują się wartości edukacyjne. Biorąc pod uwagę fakt, że badaniami objęto uczącą się młodzież, należy uznać, że jest to pozycja stosunkowo niska. Uczniowie zajmują wobec edukacji jako wartości postawę pośrednią między całkowitą ambiwalencją a umiarkowaną akceptacją. Jak się wydaje, jest to konsekwencją trwającej od wielu lat tendencji spychania edukacji przez kolejne rządy na drugo-, a nawet trzecioplanowe pozycje. Wiąże się z tym także deprecjacja edukacji w opinii społecznej. Bagatelizowanie roli edukacji staje się charakterystyczną cechą znacznej części pokolenia dorosłych Polaków. Jest to bez wątpienia cecha ujemna.

Niestety, w widoczny sposób przenosi się ona także do środowisk młodzieży uczącej się w szkołach podstawowych i średnich.

Zaskakująco nisko młodzież ceni wartości rodzinne i obywatelskie. Wydaje się, że jest to wyrazem trwającego w naszym kraju przez wiele lat kryzysu społecznego, w tym także kryzysu współczesnej rodziny. Jest to także kolejne odbicie słabości całego systemu edukacji, w którym nie wpaja się skutecznie współczesnej młodzieży najbardziej elementarnych wartości.

Na samym dole hierarchii znajdują się wartości materialne. Sytuacja ta budzi zastanowienie. Z jednej strony mogłaby cieszyć tych, którzy przez lata zarzucali młodzieży nazbyt konsumpcyjne nastawienie do życia. Z drugiej zaś — w czasach gospodarki rynkowej — dążenie do osobistego sukcesu materialnego nie może być od razu traktowane negatywnie. Wręcz przeciwnie, stanowi wyraz pożądanej obecnie orientacji na konkurencję, rywalizację i jej wynik. Zatem brak poczucia znaczenia wartości materialnych może być interpretowany jako ujemny rys charakterystyki aksjologicznej współczesnej młodzieży szkolnej, jako symptom niewystarczającego przygotowania do życia społecznego i działalności zawodowej. Należy zaznaczyć, że różnice między wyznawaniem tych wartości są niewielkie. Nie można więc mówić o jakiejś zdecydowanej dominacji jednych wartości nad innymi lub też o wyraźnym odrzucaniu jakichś wartości przez młodzież. Na podstawie tych wyników można ogólnie stwierdzić, iż teza o konsumpcyjnym stylu życia młodzieży jest nieuzasadniona, o czym świadczy fakt wysokiego miejsca zajmowanego w hierarchii przez wartości allocentryczne i prospołeczne.

Rodzi się więc pytanie, skąd w takim razie wzięła się opinia o szczególnej podatności młodzieży na takie wpływy, które sprawiają, iż stała się ona bierna poznawczo, nastawiona wyłącznie na rozrywkę i silne przeżycia emo-

cjonalne, często rzekomo doświadczane kosztem innych ludzi. Część społeczeństwa wygłaszająca podobne poglądy opiera je na pobieżnych obserwacjach przede wszystkim nieformalnych grup młodzieży, które dla jednostki są atrakcyjniejsze o tyle, o ile zaspokajają potrzebę silnych pozytywnych przeżyć emocjonalnych. Wyrazem tego jest zachowanie nasuwające wnioski o beztroskim stylu życia młodych ludzi. Tymczasem okazuje się, iż jest to tylko rodzaj odreagowania, właściwy styl życia bowiem realizowany jest niejako indywidualnie i stoi w sprzeczności z obserwowanym na co dzień.

Młodzi ludzie ujawniają także niepokoje związane ze sprostaniem wymogom nauki szkolnej. Pojawiają się też obawy o utratę kogoś bliskiego czy spowodowane zagrożeniami ekologicznymi lub przemocą. Największym problemem dla młodzieży jest brak wiary w siebie i nieśmiałość — z powodu defektów fizycznych, braku oparcia psychicznego w najbliższych, niekorzystnej sytuacji materialnej. Silnie odczuwana jest presja osób dominujących, w tym także rodziców. Postawą bezradności (manifestowaną jako bierność) reaguje badana młodzież wobec takich ludzkich słabości, jak: głupota, nieodpowiedzialność, dominacja i wrogość. Wzbudzającymi agresję okazały się zachowania innych: manipulacja, brutalność, złośliwość, arogancja, dręczenie, oszustwo, nieuczciwość. Młodzież nie akceptuje u siebie takich cech jak: nieśmiałość, naiwność, uboga ekspresja uczuciowa (mała spontaniczność), lenistwo, niesystematyczność, zmienność nastrojów.

Czynniki kształtujące zarówno postawy osób zdrowych wobec niepełnosprawnych, jak też postawy tych ostatnich wobec własnego kalectwa, mieszczą się w różnych klasyfikacjach. We wszystkich tych działaniach duże znaczenie przypisuje się uwarunkowaniom będącym rezultatem oddziaływań socjalizacyjnych. Ich poznawanie jest ważne głównie dlatego, iż umożliwia kreowanie aktyw-

ności ograniczających niezamierzone rezultaty socjalizacji oraz jednocześnie wzmacnianie jej elementów wychowawczych. Poprzez takie działania można stopniowo zmierzać do kreowania postaw, które byłyby źródłem zachowań prointegracyjnych. Dotyczy to zwłaszcza środowiska rodzinnego i szkolnego, ale nie tylko, gdyż postawy mogą zmieniać się w każdym okresie życia.

Ciągłość procesu przekazywania dziedzictwa kulturowego ma niewątpliwie związek z postawami ujawnianymi obecnie wobec inwalidztwa, zarówno przez osoby zdrowe, jak i przez samych niepełnosprawnych. Uwarunkowania tkwiące u podstaw utrzymywania się niektórych przejawów tych postaw przez całe wieki, muszą mieć bardzo trwałe i mocno determinujący charakter. Dla ukonstytuowania postaw konkretnego pokolenia decydujące są zinterioryzowane, zwłaszcza we wczesnych okresach życia, kulturowe wzory tych postaw oraz charakterystycznych dla nich sposobów reagowania.

Nasze szkoły również nie są przygotowane do kształtowania prointegracyjnych postaw dzieci i młodzieży wobec kalectwa oraz osób nim dotkniętych. Nie ma odrębnego przedmiotu obejmującego wychowanie do tolerancji, a w ramach przedmiotów obowiązkowych nie przewidziano tematów wyjaśniających kwestie niepełnosprawności. Równocześnie w szkole młodzież nierzadko słyszy od nauczycieli wypowiedzi: „ty tępaku, nadajesz się do szkoły specjalnej”, „ty chyba jesteś głuchy” itp. W podświadomości młodego człowieka utrwała się przekonanie, że „tamci” stanowią kategorię ludzi gorszych, mniej przydatnych społecznie.

W płaszczyźnie edukacyjnej najważniejsze jest upowszechnianie racjonalnej wiedzy o inności, przy równoczesnym eliminowaniu przesądów i stereotypów opartych na irracjonalnych przesłankach. Wymaga to między innymi korekty programów szkolnych, przy czym niekoniecznie musi to oznaczać wprowadze-

nie nowych przedmiotów. Ważniejsza jest interpretacja treści przekazywanych w ramach różnych bloków tematycznych, zarówno humanistycznych jak i przyrodniczych. W związku z tym niezbędne jest wprowadzenie odpowiednich modyfikacji w programach kształcenia nauczycieli, w oparciu o założenie większego ich ukierunkowania na problemy pedagogiki specjalnej. Druga płaszczyzna działań służących przekształcaniu postaw wobec osób niepełnosprawnych wiąże się z koniecznością rozszerzenia interakcji integracyjnych. Częste kontakty z nimi umożliwiają konfrontację uprzedzeń z własnymi doświadczeniami społecznymi. Im szerszy jest zakres ról, w których niepełnosprawni występują w tych interakcjach, tym większe prawdopodobieństwo eliminowania przesądów i nietolerancji. Odnosi się to szczególnie do realizatorów ról w największym stopniu kreujących społeczne postawy, wykonujących tzw. zawody podmiotowe.

Spółeczna integracja różnych kategorii osób niepełnosprawnych musi się rozpoczynać w możliwie wczesnych okresach życia, dlatego coraz większym zainteresowaniem cieszy się u nas, popularny już w krajach zachodnich, model integracji wszystkich dzieci w ramach instytucji otwartych. Polscy autorzy podkreślają jednak problem ograniczonych możliwości realizowania tego modelu w dzisiejszych warunkach naszego szkolnictwa publicznego. Z całą pewnością jest to problem trudny, tym bardziej, że program integracyjny musi uwzględniać możliwości, predyspozycje indywidualne oraz potrzeby rehabilitacyjne każdego dziecka. Nie zawsze umieszczanie dziecka niepełnosprawnego w klasie integracyjnej jest dla niego korzystne. Natomiast dzieci, dla rozwoju których byłoby to pożądane, powinny możliwie szybko znaleźć miejsce wśród zdrowych rówieśników. Dotychczasowy system nauczania i wychowania w szkołach publicznych budzi wiele zastrzeżeń i wymaga gruntownej reformy.

W jej ramach niezbędne jest uwzględnienie możliwości i potrzeb młodzieży z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Początkowe trudności, jakie niewątpliwie będą takim zmianom towarzyszyć, osłabną w miarę upowszechniania się wzorów integracyjnych oraz zdobywania przez nauczycieli nowych doświadczeń zawodowych.

Przyczyną zaburzeń relacji pomiędzy ludźmi zdrowymi a osobami niepełnosprawnymi jest fakt, że człowiek skłonny jest ulegać pewnym stereotypom wyglądu i funkcjonowania innych ludzi, a w związku z tym wszelka inność budzi w nich niepokój bądź zdziwienie. A zatem ma skłonność, by traktować z dystansem ludzi trochę inaczej wyglądających lub funkcjonujących, aby nie zaburzać swojego poczucia bezpieczeństwa i spokoju. Barierą psychiczną jest także lęk, który człowiek odczuwa na myśl o chorobie i kalectwie, bo przecież mogą zagrażać także jemu i jego najbliższemu. Instynkt samozachowawczy skłania go więc do zachowania dystansu wobec osób niepełnosprawnych. Niekiedy ludzie są nawet skłonni do współczucia czy udzielania anonimowej pomocy tym osobom, ale kontakt bezpośredni, bliski, uważają za niepotrzebny i zbyt trudny dla siebie.

Zagrożenia, które mogą deformować postrzeganie osób niepełnosprawnych, to także stereotypy, schematy poznawcze i przystosowawcze, uprzedzenia, nieadekwatna samoocena i projekcja realnej akceptacji ludzi trochę inaczej funkcjonujących. Występowanie negatywnej reakcji społecznej na to, co jest inne, odmienne od powszechnych standardów, może polegać nie tylko na jawnym odrzuceniu, ale także na maskowaniu reakcji nadopiekuńczością ograniczającą niezależność osoby niepełnosprawnej i deprecjonującą jego aspiracje.

W tym kontekście zainteresować mogą wyniki przeprowadzonych wśród młodzieży liceów ogólnokształcącego i ekonomicznego

badan dotyczących przyczyn izolacji osób niepełnosprawnych. Młodzież liceum ogólnokształcącego za główną przyczynę izolacji dziecka niepełnosprawnego uznała ogólną znieczulicę społeczną (67,9%), a uczniowie liceum ekonomicznego brak rzetelnej wiedzy o tych dzieciach (59,2%). Tyle samo osób w obydwu grupach (65,5%) wskazało także na strach przed innością.

Próbowano także ustalić, w jakim stopniu młodzież uczestniczy w życiu osób niepełnosprawnych. Z badań wynika, że młodzież chętnie udziela pomocy w zbieraniu zabawek i ubrań dla dzieci niepełnosprawnych (30,9%) i czynnościach życia codziennego (21,8%), wspiera psychiczne w sytuacjach trudnych (14,6%), organizuje imprezy rekreacyjne dla tych dzieci (14,6%), pomaga w przejściu przez jezdnię (9,1%), (10,9%) itp.

Najczęstszą reakcją młodzieży na problemy i trudności życiowe dzieci niepełnosprawnych i ich rodziny, jest podziw, że mimo tylu utrudnień w środowisku umieją się przystosować (87,3%), część lituje się nad nimi (21,8%), z kolei 7,3% badanych stara się unikać takich dzieci i rodzin, a 5,4% stwierdziło, że osoby niepełnosprawne są im obojętne.

Kolejnym problemem badawczym było określenie rodzaju działań na rzecz osób niepełnosprawnych, które pomogłyby im samodzielnie funkcjonować. Odpowiednio 85,7% i 96,3% młodzieży uważa, że należy tworzyć takie warunki życia i wychowania, aby dzieci te mogły normalnie funkcjonować w środowisku. Duża grupa młodych osób (39,3% i 81,5%) opowiedziała się za prowadzeniem jak najszerszych badań i szerokiej akcji profilaktycznej na rzecz ograniczenia liczby urodzeń dzieci kalekich.

Uzyskane wyniki badań pozwoliły na wysunięcie następujących wniosków:

— im więcej informacji przekazujemy młodzieży szkolnej na temat niepełnosprawności, tym częściej spotykamy się z tolerancją i obiektywnym spostrzeganiem sytuacji tych osób,

— im więcej młodzież ma kontaktów z osobami niepełnosprawnymi, tym opinie na ich temat i stosunek do nich jest bardziej pozytywny,

— niewiedza na temat przyczyn powstawania odchyień od normy sprawia, że ludzie boją się kontaktu z osobami niepełnosprawnymi,

— częstotliwość spotkań z osobami niepełnosprawnymi wpływa na rodzaj udzielanej im pomocy,

— kontakt ludzi pełnosprawnych z niepełnosprawnymi powinien opierać się nie na obawach i lęku, ale na chęci pokonania istniejących barier i prowadzić do pełnej akceptacji i normalizacji wzajemnych relacji,

— obawy osób niepełnosprawnych dotyczące zachowań i reakcji osób pełnospraw-

nych we wzajemnych relacjach powinny mieć uzasadnienia w rzeczywistości,

— osoby odpowiedzialne za osoby niepełnosprawne administracyjnie lub profesjonalnie mają sprostać tej odpowiedzialności i nie lękać się, że udział osób niepełnosprawnych w życiu klasy szkolnej czy w zakładzie pracy prowadzić może do trudności i komplikacji funkcjonowania pozostałej społeczności.

Janina Wyczesany

¹ K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1983.

² Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Warszawa 1965.

³ Por. M. J. Szymański, *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa 1998.

Janusz Morbitzer

Ogólnopolska konferencja naukowa *Nauki pedagogiczne — ich rozwój i wkład w przemiany edukacyjne*

W dniach 17–18 stycznia br. w budynku Wydziału Pedagogicznego Akademii Pedagogicznej w Krakowie przy ul. Ingardena 4 odbyła się ogólnopolska konferencja naukowa *Nauki pedagogiczne — ich rozwój i wkład w przemiany edukacyjne*. Konferencja miała na celu uczczenie jubileuszu 10-lecia istnienia Wydziału Pedagogicznego. Jej organizatorem był prof. Józef Kuźma, dziekan Wydziału Pedagogicznego naszej Akademii. Patronat honorowy nad konferencją objęła dr Krystyna Łybacka, minister Edukacji Narodowej i Sportu, która — nie mogąc przybyć osobiście — wystosowała do organizatorów i uczestników list gratulacyjny i tradycyjne życzenia owocnych obrad.

Konferencja zgromadziła większość czołowych polskich pedagogów, reprezentujących wszystkie ważniejsze uczelnie krajowe. Z uwagi na bardzo dużą liczbę nadesłanych referatów część naukową konferencji podzielono na dwie sesje plenarne oraz sześć następujących sekcji tematycznych: *Edukacja w dobie rewolucji informatycznej — szanse i zagrożenia*, *Pedagogika w wychowaniu do demokracji w kontekście przemian edukacyjnych*, *Edukacja i kompetencje współczesnego nauczyciela*, *Dzieci i młodzież w badaniach psychologicznych i pedagogicznych*, *Wychowanie przez sztukę i dla sztuki*, *Przemiany w postrzeganiu niepełnosprawności w zakresie edukacji, opieki i społecznego wsparcia*.

W ciągu dwóch dni w sesjach plenarnych wygłoszono 12 referatów, w sekcjach tematycznych — łącznie 108 referatów.

Wśród zaproszonych gości znaleźli się m.in. mgr Jerzy Lachowski, małopolski kurator oświaty oraz ks. prof. Władysław Kubik, rektor Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum”. Czynnym uczestnikiem konferencji był także gość zagraniczny, reprezentujący Uniwersytet w Erfurcie dr hab. Egon Schmuck — przewodniczący Międzynarodowej Rady Pedagogiki Zabawy.

Po powitaniu gości przez gospodarza konferencji dziekana Wydziału Pedagogicznego, prof. Józefa Kuźmę, głos zabrał prof. Michał Śliwa, rektor AP, który w krótkim wystąpieniu podkreślił znaczenie



Wydziału Pedagogicznego dla całej Uczelni. Bardzo miłym akcentem było wręczenie przez rektora dziekanowi Wydziału Pedagogicznego medalu Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

W dalszej części otwarcia konferencji prof. J. Kuźma przedstawił krótką historię Wydziału Pedagogicznego, wymieniając wiele osób, które przyczyniły się do jego powstania. Wydział Pedagogiczny został utworzony po wyodrębnieniu się z Wydziału Humanistycznego w dniu 16.01.1992 roku, tak więc termin konferencji przypadł niemal dokładnie w 10. rocznicę tego wydarzenia. Dziekan podkreślił także liczne osiągnięcia pracowników Wydziału w obszarze naukowym, dydaktycznym i organizacyjnym. Jednym z ważniejszych sukcesów Wydziału w ostatnich latach było unowocześnienie i znaczne poszerzenie bazy lokalowej poprzez rozbudowę budynku przy ul. Ingardena 4. Na zakończenie swojego wystąpienia dziekan zwrócił uwagę, że do najważniejszych zadań Wydziału w najbliższej przyszłości należeć będzie uzyskanie uprawnień habilitacyjnych oraz poprawa bazy materialnej Instytutu Sztuki.

Przedpołudnia obydwu konferencyjnych dni przeznaczono na sesje plenarne, po których prowadzono dalsze obrady w sekcjach tematycznych. Z uwagi na jubileuszowy charakter konferencji większość referentów rozpoczęła swoje wystąpienia od złożenia gratulacji na ręce dziekana Wydziału Pedagogicznego, zgodnie podkreślając, że świętowanie jubileuszu 10-lecia Wydziału poprzez zorganizowanie tak dużej konferencji naukowej jest sprawą godną pochwały.

Referat wprowadzający *Pedagogika i edukacja — wzajemne inspiracje, problemy współdziałania i społecznego oddziaływania* wygłosił prof. Tadeusz Lewowicki z Uniwersytetu Warszawskiego. Wskazał on trzy obszary relacji pedagogiki i edukacji: poszukiwanie wzajemnych inspiracji pomiędzy teorią a praktyką, poszukiwanie oddziaływań między

teorią a praktyką pedagogiczną oraz oddziaływanie teorii i praktyki pedagogicznej na szeroko rozumianą edukację. Po przedstawieniu krótkiego rysu historycznego tworzenia teorii edukacyjnej, która powstawała często pod wpływem koncepcji wybitnych praktyków, takich jak Johannes Sturm, Rudolf Steiner, Maria Montessori, Celestin Freinet, Janusz Korczak czy John Dewey, mówca zwrócił uwagę na wiele zjawisk negatywnych i bezradność pedagogiki wobec wypełniania potrzeb edukacji szkolnej, wobec świata mediów i wobec zjawisk patologicznych. Prof. Lewowicki stwierdził także, że bardzo ważnym zadaniem pedagogiki jest odczytywanie aktualnych potrzeb i zagrożeń współczesnej cywilizacji oraz to, by owo odczytanie docierało do szerokiego grona pedagogów, także tych, którzy dopiero debiutują w tym trudnym zawodzie, a nie tylko do wąskiego grona osób już przekonanych. W zakończeniu referatu podkreślił, że różne sposoby uprawiania pedagogiki składają się na jej komplementarność, dobrze odpowiadając bardzo złożonej rzeczywistości.

W referacie *Konsekwencje dla edukacji i nauk o niej wynikające z cywilizacji informacyjnej* prof. Kazimierz Denek z Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu zwrócił uwagę na wyjątkowość prowadzonych aktualnie dyskursów związanych z edukacją i naukami o edukacji. Obie te sfery podlegają nowym zagrożeniom. W odniesieniu do edukacji podstawowym destruktywnym czynnikiem jest jej coraz większe upolitycznienie. Pilnym zadaniem staje się zatem wyłączenie edukacji z partykularnych rozgrywek i doprowadzenie do współpracy ponad podziałami. Z realizowanego obecnie procesu powstawania społeczeństwa informacyjnego wynika, że edukacja winna nie tylko śledzić i odczytywać wszelkie trendy, ale wręcz wyprzedzać je w celu ewaluacji możliwych konsekwencji. Mówca położył również nacisk na dwa ważne dla edukacji zjawiska, jakimi są globalizacja życia

oraz gwałtowny wzrost przemocy i dewaluacja wartości, w tym szczególnie życia ludzkiego. Powstrzymanie narastającego naporu tych zjawisk to istotne zadanie, jakie staje przed pedagogami. W wyniku tak rozumianych działań należy doprowadzić do budowy szkoły nauczającej komunikowania swoich myśli, sztuki dialogu i negocjacji społecznej oraz podejmowania decyzji. Zdaniem prof. K. Denka szkoła, która sprostą tym wymaganiom, będzie prawdziwą szkołą przyszłości, szkołą na miarę potrzeb, oczekiwań i nadziei, wreszcie szkołą, która pozwoli zlikwidować liczne zagrożenia cywilizacyjne.

Nawiązując do tytułu swojego referatu *Humanistyczna orientacja edukacji — zagrożenia i zobowiązania*, prof. Irena Wojnar z Uniwersytetu Warszawskiego podkreśliła, że jubilat — Wydział Pedagogiczny Akademii Pedagogicznej — jest sojusznikiem takiej właśnie orientacji edukacji. Prof. I. Wojnar zwróciła uwagę na dwa bardzo ważne problemy. Pierwszy z nich to egzystencjalny wymiar myślenia edukacyjnego i działania, czyli to, co w raportach edukacyjnych eksponowane jest kategorią „być” — być człowiekiem wewnątrznie bogatym, integralnym, zdolnym do samorozwoju i współdziałania z innymi oraz współdziałania na rzecz rozwoju świata. Drugi problem to wyciągnięcie konsekwencji z przekonania sformułowanego przed wielu laty przez prof. B. Suchońskiego, że edukacja jest sprawą człowieka w świecie, a nie tylko w jego wnętrzu. Edukacja jest więc zespołem różnego rodzaju zobowiązań wobec świata i interakcji ze światem. Autorka wskazała także dwie najważniejsze kategorie zagrożeń współczesnego człowieka. Pierwszą z nich jest alienacja, czyli wyobcowanie człowieka spośród jego własnych wytworów. Drugą kategorię zagrożeń stanowi rozwarstwienie społeczne, polegające na podziale ludzi na tych, którzy odnieśli sukces i na przegranych. Wynika to ze swoistej kultury chciwości, której należy

przeciwstawić szeroko rozumiane wartości humanistyczne.

Kolejny referent — prof. Jerzy Niemiec z Uniwersytetu w Białymstoku w konwencji dekalogu przedstawił *Tendencje edukacyjne na przełomie XX-XXI wieku*. Autor wskazał i krótko scharakteryzował 10 najważniejszych — jego zdaniem — ogólnościowych tendencji we współczesnej edukacji. Zaliczył do nich: demokratyzację, decentralizację, wolny rynek, pluralizm, wielokulturowość, tendencje gwałtownie zmieniających się proporcji (sprawy ochrony człowieka — jego bezpieczeństwo i zagrożenia ekologiczne, nowoczesne technologie i wykorzystujące je kształcenie zdalne, gwałtowną zmianę w doborze treści kształcenia — przejście od historyzmu do współczesności), zmiany w pedagogice (nowe specjalizacje, rozszerzenie zasięgu oddziaływania szkoły) oraz standardy wykształcenia nauczyciela i jego autonomia, także w sensie niezależności materialnej. Referent zauważył, iż każda z zarysowanych tendencji musi być indywidualnie postrzegana i analizowana.

Reprezentujący krakowską AP prof. Czesław Banach w wystąpieniu *Edukacja wobec współczesnego świata i człowieka* podkreślił, że edukacja powinna uwzględniać charakterystyczne dla świata u progu XXI wieku procesy, takie jak: globalizacja życia, przechodzenie do społeczeństwa informacyjnego, tendencje do myślenia długofalowego i antycypacyjnego. Wiele z tych tendencji należy rozpatrywać łącznie z procesami transformacji ustrojowej, niebezpieczeństwami chaosu aksjologicznego i kryzysu autorytetów. Wartościową propozycją rozwiązywania problemów rozwoju edukacji i życia społecznego ludzi jest *Manifest Humanistyczny 2000. Apel o nowy globalny humanizm*. Prof. Banach zwrócił uwagę, że systemowi edukacji i polskiej szkole niezbędna jest świadomość stanu społeczeństwa, a szczególnie problemów życiowych i edukacyjnych młodego pokolenia oraz sytuacji demograficznej Polski do roku 2020. Rozwój

człowieka w sytuacji oznak regresu człowieczeństwa wymaga kształtowania dwóch ważnych idei: „uczenia się przez całe życie” oraz „rozumieć świat — kierować sobą”.

W ostatnim plenarnym wystąpieniu pierwszego dnia konferencji prof. Władysław Puślecki z Uniwersytetu Opolskiego w referacie *Ku pełnomocności uczestników procesu kształcenia* zdefiniował pełnomocność jako podmiotowość wzbogaconą o doskonałą znajomość swoich uprawnień i odpowiedzialne stosowanie tych uprawnień w toku działalności. Pełnomocność procesu edukacyjnego jest więc najwyższą fazą podmiotowości. Według referenta podmiotowość w polskiej edukacji ma charakter wyłącznie deklaracyjny. Warunkiem rzeczywistego jej zaistnienia jest znajomość uprawnień osób biorących udział w działalności edukacyjnej. Pełnomocność dotyczy zarówno osób prawnych, jak i fizycznych, jednakże w swoim wystąpieniu referent skupił uwagę na pełnomocności nauczyciela i ucznia, stwierdzając, że brak faktycznej pełnomocności w polskiej szkole hamuje rozwój prawdziwej demokracji.

Każda dobra konferencja, a organizowana przez środowisko krakowskich pedagogów w szczególności, musi uwzględniać holistyczne ujęcie koncepcji człowieka i respektować triadę: prawda, dobro, piękno. Dla realizacji tej idei na zakończenie pierwszego dnia konferencji w auli gmachu głównego Akademii, do którego uczestnicy zostali przewiezieni specjalnie wynajętym autobusem, odbyła się część artystyczna. Złożyły się na nią występy zespołu „Małych Słowianek” oraz studentów naszej uczelni, którzy pod kierunkiem Józefa Ronika z Pracowni Form Artystycznych Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej oraz Zbigniewa Batora z Instytutu Filologii Polskiej przedstawili *Bettejem Polskie*. Kierowany nieprzerwanie od 27 lat przez dr inż. Władysława Francuz zespół „Małych Słowianek” z krakowskiego Centrum Młodzieży im. dra H. Jordana żywiołowo wykonał m.in. polone-

za, oberka z kujawiakiem, piosenki łowickie, suitę lubelską, huculkę i tańce bułgarskie. Występ spotkał się z bardzo życzliwym przyjęciem wszystkich uczestników, dostarczając im niezapomnianych przeżyć i wzruszeń. Część tańców dedykowana była JM rektorowi prof. Michałowi Śliwie, dziekanowi Wydziału Pedagogicznego prof. Józefowi Kuźmnie oraz prawdziwemu miłośnikowi gór i folkloru — prof. Kazimierzowi Denkowi. Warto w tym miejscu wspomnieć, że od dwóch lat Akademia Pedagogiczna sprawuje patronat nad zespołem „Małych Słowianek”, który odbył już ponad 1400 koncertów na różnych scenach w Polsce i w 21 krajach Europy.

Podczas obrad plenarnych w drugim dniu konferencji przedstawiono 6 referatów. Prof. Józef Kuźma w referacie *O teoretyczną wizję szkoły przyszłości* stwierdził, że w warunkach globalnego kryzysu oświaty szkoła powinna być centralną jej instytucją, a nauka o teoretycznych i praktycznych zagadnieniach działalności szkoły winna uzyskać nazwę własną. Autor zaproponował wywodzący się z języka greckiego termin — scholiologia. Przedmiotem jej zainteresowań byłaby działalność szkoły jako instytucji społecznej, jej system organizacyjny, funkcje oraz programy dydaktyczne, wychowawcze i kulturalne postrzegane w trzech wymiarach czasowych: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Prof. Kuźma stwierdził, że nauka o szkole powinna zapoczątkować nowe o niej myślenie. Centralny punkt referatu stanowiło przedstawienie koncepcji utworzenia Krakowskiej Nowoczesnej Szkoły Jutra. Szkoła ta promowałaby holistyczny rozwój dziecka, kształtowanie jego wyobraźni i zainteresowań, wychowanie fizyczne, edukację plastyczną, muzyczną i medialną, naukę języków obcych, uczyłaby szacunku i kultury w stosunkach międzyludzkich, przygotowywałaby do krytycznego i jednocześnie refleksyjnego odbioru zjawisk otaczającego świata. Dziekan podkreślił, że utworzenie takiej szkoły wymagać będzie in-

tegracji dotychczasowych, istniejących w Akademii Pedagogicznej, lecz rozproszonych działań wielu jednostek Wydziału Pedagogicznego.

Prof. Józef Kargul z Uniwersytetu Zielonogórskiego w referacie *Potrzeba redefinicji niektórych pojęć andragogicznych* nawiązał do swojej książki *Obszary formalnej i pozaformalnej edukacji dorosłych*, w której wykazał, że wiele ugruntowanych w polskiej andragogice twierdzeń i haseł należy dziś zrewidować, a niektóre pojęcia na nowo zdefiniować. Jako przykład wymienił pojęcie „wychowanie człowieka dorosłego”, które ze względów moralnych i pragmatycznych jest dziś chybione. Zwrócił również uwagę, że andragodzy starszego pokolenia przywiązują zbyt dużą wagę do systemowego ujmowania świata. Błędem jest także zbyt wycinkowe ujmowanie problemów, powodujące, iż badacze tworzą nowe subdyscypliny andragogiki, które *de facto* dublują istniejące już obszary nauki. W podsumowaniu stwierdził, że dotychczas uprawiana pedagogika dorosłych stała się obecnie anachronizmem, a stosowane niektóre techniki psychologiczne mogą być wręcz destruktcyjne.

W referacie *Nauczyciel jako badacz pedagogiczny* prof. Stanisław Palka z Uniwersytetu Jagiellońskiego zwrócił uwagę, że nauczyciele szkół wszystkich szczebli w sposób świadomy lub nieświadomy podejmują działania noszące znamiona badań pedagogicznych. Autor przedstawił dwa modele uprawiania dydaktyki: precyzyjny, dający się opisać w języku matematyki model oparty na naukach przyrodniczych, oraz nie poddający się pomiarom model oparty na naukach humanistycznych. Obydwa te modele powinny być nauczycielowi znane i przez niego stosowane, należy je także uwzględniać w programach kształcenia nauczycieli. Jako badacz pedagogiczny nauczyciel powinien być człowiekiem refleksyjnym, dążącym do rozwoju własnego i swojego ucznia. Realizacja takiego podejś-

cia stanowiłaby szansę na zmniejszenie luki pomiędzy teorią a praktyką pedagogiczną.

Bardzo humanistyczny charakter miała wypowiedź prof. Ireny Popiołek, dawnego dziekana Wydziału Pedagogicznego naszej uczelni. W referacie zatytułowanym *Wychowanie przez sztukę — nadzieje i rozczarowania* autorka przypominała sylwetkę jednego z twórców wychowania estetycznego, prof. Stefana Szumana. Wyraziła obawy i niepokój o losy wychowania estetycznego w polskich szkołach, w których wdrażany jest przedmiot *sztuka*, łączący dwa elementy *muzykę i plastykę*. Może się to okazać zadaniem niewykonalnym, gdyż trudno nauczyciela muzyki przygotować w zakresie malarstwa czy rzeźby, podobnie jak i niełatwo będzie nauczyciela plastyki wyposażyć w odpowiedni zasób wiedzy z dziedziny muzyki.

Miejsce nauk pedagogicznych w wypracowaniu modelu kształcenia zawodowego kadr pracowniczych przedstawił prof. Tadeusz Aleksander z Uniwersytetu Jagiellońskiego. Podkreślił on, że tworzenie teorii doskonalenia zawodowego, będące następstwem profesjonalizacji społeczeństwa, jest jednym z ważniejszych osiągnięć pedagogiki XX wieku. Doskonalenie zawodowe ma na celu usunięcie różnicy pomiędzy zawodami, na które jest zapotrzebowanie społeczne, a tymi, do wykonywania których przygotowują szkoły. Dzisiejsze wykształcenie ma charakter szerokoprofilowy, co oznacza, że dziesięciu zawodom z klasyfikacji zawodów odpowiada jeden zawód szkoleniowy. Dużo miejsca w swoim wystąpieniu referent poświęcił zjawisku szybkiej zmienności techniki i technologii, wymuszającemu kilkukrotną zmianę kwalifikacji pracownika w ciągu życia zawodowego. Rodzi to potrzebę ciągłego kształcenia i dokształcania pracowników i doprowadziło do powstania nauki o szybkości zmian — dromologii.

W ostatnim referacie plenarnym zatytułowanym *Autorytet nauczyciela a przemiany ustrojowe w Polsce* prof. Marian Śnieżyński

z naszej uczelni stwierdził, że celem działania szkoły jest optymalizacja kształcenia i wychowania, a o efektywności tych działań decyduje w dużej mierze nauczyciel i jego autorytet. Autorytet tworzą właściwości osobowościowe, wiedza i umiejętność jej przekazywania. Optymalnym wzorcem jest nauczyciel życzliwy, otwarty i wymagający, ale jednocześnie konsekwentny i sprawiedliwy, skromny i potrafiący pracować nad sobą. Budowanie autorytetu zawsze było dla nauczyciela zadaniem trudnym. Z przeprowadzonych przez autora badań wynika, że tylko niespełna 20% nauczycieli cieszy się autorytetem wśród uczniów. Stan ten można poprawić poprzez wyposażenie nauczycieli w lepszą wiedzę i sposoby jej przekazywania oraz przez kształtowanie odpowiednich postaw moralnych.

Pozostałe referaty zostały wygłoszone w pracujących równolegle sześciu sekcjach tematycznych. W zdecydowanej większości ich poziom był wysoki, a praca w sekcjach stworzyła korzystne warunki do prowadzenia wielu interesujących dyskusji i inspirującej wymiany poglądów. Ograniczone ramy niniejszego sprawozdania nie pozwalają na pobiczny choćby przegląd tych wystąpień. Pozostaje zatem poczekać, aż po zrecenzowaniu nadesłanych tekstów zostaną wydane materiały pokonferencyjne.

Dużym usprawnieniem, a jednocześnie bardzo atrakcyjnym akcentem było przekazywanie komunikatów organizacyjnych w formie multimedialnej prezentacji wyświetlanej na dużym ekranie. Konferencji towarzyszyła wystawa prac malarskich studentów Instytutu Sztuki, a także kiermasz książek zorganizowany przez księgarnię Academicus, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne oraz Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Wszyscy uczestnicy konferencji spoza naszej Akademii Pedagogicznej otrzymali od organizatora dwa ostatnie numery „Konspektu” oraz *Galerię Konspektu* Marka Karwali przedstawiającą dorobek pracowników Instytutu Sztuki. Była to bardzo dobra promocja Wydziału Pedagogicznego i całej uczelni.

Uczestnicy zgodnie podkreślali wysoki poziom merytoryczny i sprawną organizację konferencji, dając temu wyraz w bezpośrednich wypowiedziach oraz licznych listach i telefonach skierowanych na adres organizatora. Cieszy zatem fakt, że Wydział Pedagogiczny dobrze wywiązał się z roli gospodarza tak dużej konferencji. Była on niewątpliwie bardzo ważnym wydarzeniem naukowym, gdyż niełatwo jest dziś zgromadzić w jednym miejscu i czasie tylu luminarzy polskiej edukacji. Pozostaje tylko żałować, że na kolejną taką okazję będziemy musieli czekać następne 10 lat.

Janusz Morbitzer

Hanna Batorowska

Centrum informacji multimedialnej i internetowej w nowoczesnej szkole

W latach 1999-2001 Ministerstwo Edukacji Narodowej, Sejmowa Komisja Edukacji Narodowej, organizacje pozarządowe oraz firmy związane z edukacją i technologią informacyjną aktywnie włączyły się w realizację programu *Interkl@sa*. Przewodnicząca tej inicjatywie senator Grażyna Staniszevska podkreśla, że przedsięwzięcie to ma na celu: przygotowanie uczniów do swobodnego posługiwania się komputerem i internetem w rozwiązywaniu problemów, a nauczycieli do twórczego wykorzystania komputera w procesie dydaktycznym, uczynienie ze szkoły ośrodka nowoczesności i innowacji, który dzięki multimedialnej pracowni komputerowej służy całej społeczności lokalnej.

Program *Interkl@sa* obejmuje zespół informatycznych przedsięwzięć podejmowanych dla potrzeb zreformowanej szkoły, takich jak: *pracownia internetowa w każdej gminie, pracownia internetowa w każdym gimnazjum, pracownia internetowa w każdej szkole, znak jakości Interkl@sa, komputer dla nauczyciela 2000, program szkoleń nauczycieli w Polsce firmy Intel (Teach to the future), program Regionalnych i Lokalnych Akademii Informatycznych, program Gminnych Punktów Informacji Europejskiej prowadzonych głównie przez bibliotekarzy szkolnych, program tworzenia Polskiego Portalu Edukacyjnego Interkl@sa i innych.*

Jednym z zadań programu jest włączenie technologii informacyjnej do wszystkich działań edukacyjnych szkoły, szczególnie tych, które mają na celu kształcenie umiejętności zdobywania, przetwarzania i wykorzystywania informacji. Powstał on z myślą o przygotowaniu młodzieży do swobodnego funkcjonowania w epoce informacji, promując szkoły

przekształcające się w ośrodki wdrażania idei społeczeństwa informacyjnego.

W szkołach, w których realizuje się główne założenia programu:

- uczniowie wykorzystują komputery oraz internet do wyszukiwania, selekcjonowania i celowego wykorzystywania informacji,

- biblioteka szkolna jest miejscem dostępu do internetu oraz multimedialnych źródeł informacji oraz posiada skomputeryzowane zasoby biblioteczne,

- uczniowie i nauczyciele mają dostęp do komputerów poza pracownią komputerową,

- przygotowane zostaje pomieszczenie przeznaczone na multimedialne centrum informacji,

- uczniowie prowadzą szkolną witrynę WWW i regularnie wydają szkolną gazetkę oraz tworzą jej internetową edycję,

- nauczyciele stosują technologię informacyjną w nauczaniu i jako element swojego warsztatu pracy oraz są przygotowani do stosowania technologii informacyjnej i komunikacyjnej w nauczaniu przedmiotowym,

- personel administracyjny oraz kadra kierownicza stosuje komputery w administrowaniu i zarządzaniu szkołą,

- pracownicy komputerowe są wykorzystywane nie tylko w procesie nauczania poszczególnych przedmiotów,

- współpracuje się ze środowiskiem lokalnym i pozalokalnym w zakresie wykorzystania internetu i upowszechniania technologii informacyjnej, zaspokajając również inne związane z tym potrzeby społeczności lokalnej.

Z analizy wymagań, jakie program *Interkl@sa* stawia zreformowanej szkole, wy-

nika, że w najbliższej przyszłości dyrektorzy placówek oświatowych będą musieli włączyć się w tworzenie dostępnych całej społeczności lokalnej, a także pozalokalnej, tzw. *centrów informacji multimedialnej i internetowej*.

Jak powinno być zorganizowane szkolne centrum informacji, aby jego przydatność dla procesu dydaktycznego została zaakceptowana przez całą społeczność szkoły?

Powstało wiele modeli takich placówek, przygotowanych głównie przez nauczycieli bibliotekarzy. Zagadnieniem tym zajmują się także inni nauczyciele, którzy zależnie od swojej dziedziny wiedzy określają szkolne centrum informacji jako: miejsce gromadzenia różnych mediów dydaktycznych; miejsce dostępu do informacji multimedialnej znajdującej się głównie w sieci globalnej; miejsce przeznaczone do realizacji procesu kształcenia i samokształcenia z dostępem do wszystkich źródeł informacji.

Bez względu na przyjęty model, szkolne centrum informacji należy traktować jako: wielofunkcyjną pracownię służącą do zajęć lekcyjnych i pracy samokształceniowej, gdzie uczniowie przygotowują prace i realizują swoje pomysły wykorzystując zgromadzone tam nowoczesne narzędzia poszukiwania, przetwarzania i przesyłania informacji, placówkę typu *media centre*, posiadającą oprogramowanie do obsługi biblioteki i zapewniającą dostęp do baz danych i programów multimedialnych oraz internetu.

Zgodnie z założeniami MEN bibliotece w zreformowanej szkole powierzono rolę pracowni ogólnopremiotowej. Według *Biblioteczki Reformy (o bibliotekach)* jest to „dydak-

tyczne centrum informacji, szkolny ośrodek biblioteczno-informacyjny, szkolny ośrodek edukacji samokształceniowej, centrum informacji multimedialnej i internetowej oraz szczegółowe zadania i zasady funkcjonowania powinny być zapisane w statucie każdej szkoły”.

Centrum informacyjne szkoły spełniać powinno zasadniczą rolę w przygotowaniu młodzieży do swobodnego funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym. Takie placówki w Polsce dopiero powstają, ale w innych krajach mają już wieloletnią tradycję.

Termin *media centre* oznacza nowoczesną bibliotekę szkolną, charakteryzowaną jako: „ośrodek uczenia się w szkole, w którym dostępny jest dla uczniów i nauczycieli pełny zakres materiałów drukowanych, audiowizualnych, niezbędne wyposażenie i usługi świadczone przez specjalistów do spraw drukowanych i audiowizualnych środków przekazu informacji (*media specialists*)”. Taki model został przyjęty najpierw przez Wielką Brytanię, RFN, Kanadę i Australię, a później w innych krajach głównie Europy Zachodniej. W tym samym mniej więcej czasie UNESCO i IFLA adaptowały model *media centre* do warunków krajów rozwijających się. W 1976 roku w Paryżu wydano poradnik przekształcania bibliotek szkolnych w ośrodki multimediiów *Guide pour la transformation des bibliothèques scolaires en centres multimedia*, a w 1988 roku ukazała się wydana w Chicago i Waszyngtonie jedna z fundamentalnych prac na ten temat *Information Power. Guidelines for School Library Media Programs*.

Hanna Batorowska

Instytut Bibliotekoznawstwa i Informatyki Naukowej
 Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie
 Katedra Informatyki i Metod Komputerowych AP w Krakowie
 Małopolskie Kuratorium Oświaty w Krakowie
 Samorząd Miasta Sucha Beskidzka
 Samorząd Powiatu Suskiego
 Beskidzkie Niepubliczne Centrum Doskonalenia Nauczycieli
 w Suchej Beskidzkiej

Zapraszają na Ogólnopolską Konferencję Naukową

Kształcenie dla przyszłości w szkolnym skomputeryzowanym centrum informacji

organizowaną pod patronatem

JM Rektora Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie
prof. dr hab. Michała Śliwy

która odbędzie się w dniach 24–25 maja 2002 roku na zamku w Suchej Beskidzkiej

BIURO KONFERENCJI

Instytut Bibliotekoznawstwa i Informatyki Naukowej
 Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie
 30-084 Kraków ul. Podchorążych 2
 tel. (0-12) 638-66-86

<http://www.wsp.krakow.pl/kbin/konferencja>

dr Barbara Kamińska-Czubala — czubala@wsp.krakow.pl

dr Hanna Batorowska — bator@wsp.krakow.pl

mgr Adam Bańdo — adband@wsp.krakow.pl

mgr Stanisław Skórka — skorka@ap.krakow.pl

Beskidzkie Niepubliczne Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Suchej Beskidzkiej

34-200 Sucha Beskidzka ul. Kościelna 5
 tel. (0-33) 874-45-36

<http://www.informatyk-sucha.edu.pl>

mgr Ewa Kawończyk tel. (0-33) 874-45-36

Paulina Strużak środa-czwartek-piątek godz. 11.00–15.00

Program konferencji przewiduje:

— Wykłady zaproszonych gości

— Sesje tematyczne:

Skomputeryzowane centrum informacji w szkole — stan obecny i perspektywy rozwoju w Polsce i na świecie;

Szkolne centrum informacji a informatyzacja procesu dydaktycznego w szkole;

Organizacja szkolnego centrum informacji w zreformowanej szkole. Projektowanie i praktyka;

Nowa rola szkolnego centrum informacji w społeczności lokalnej;

Rola nauczyciela skomputeryzowanego centrum informacji w realizacji szkolnych projektów wykorzystujących technologię informacyjną;

Szkolne centrum informacji w ujęciu prawnym i w zarządzeniach dyrektorów szkół oraz organów nadzoru pedagogicznego;

Przygotowanie nauczycieli do tworzenia i współpracy ze szkolnym centrum informacji.

— Seminaria i prezentacje firm

Ewa Piotrowska, Renata Zajac

Nowy serwis informacyjny Oddziału Informacji Naukowej Biblioteki Głównej AP

Historia bibliotek to także historia mediów i techniki. Przez wiele wieków istniało jedno medium, do recepcji którego wystarczały umiejętności czytania. Zastosowanie mikrofilmów i mikrofisz na początku XX wieku zmieniło ten stan rzeczy. Prawdziwą rewolucję przyniósł jednak proces digitalizacji, a później powstanie internetu. Dane w postaci cyfrowej, a z czasem pełne teksty dokumentów elektronicznych, rozpoczęły tryumfalny marsz przez biblioteki już od lat 60. XX w. Biblioteki muszą podążać z duchem czasu. Od lat stale wzrasta wykorzystanie internetu do celów naukowych, a fakt ten nie jest ignorowany przez środowisko bibliotekarskie. Biblioteki naukowe w Polsce wkroczyły w latach 90. w etap komputeryzacji, stając się awangardą wśród innych bibliotek. W działalności informacyjnej na stronach domowych oprócz katalogów on-line zamieszczają wykazy czasopism elektronicznych, rozpraw habilitacyjnych, doktorskich i magisterskich oraz przewodniki po zasobach sieciowych.

Oddział Informacji Naukowej we współpracy z Zespołem ds. Automatyzacji BG AP uruchomił w październiku 2001 roku serwis informacyjny zawierający aktualne źródła informacyjne z dziedziny pedagogiki, psychologii i nauk pokrewnych dostępne w internecie. Serwis ma adres

<http://www.wsp.krakow.pl/biblio>
a powstaje w interakcji z czytelnikami, w oparciu o ich zapytania.

Krótkie adnotacje umożliwiają orientację w zawartości danej strony WWW. Serwis jest uporządkowany według zagadnień i systematycznie wzbogacany o nowe źródła. Na stronie głównej obok informacji

ogólnych zamieszczono odnośnik *Wielkiej Internetowej Encyklopedii Multimedialnej WTEM*, opracowanej na podstawie *Popularnej Encyklopedii Powszechnej* Wydawnictwa Fogra i zawierającej obecnie ok. 95 000 haseł oraz filmy, animacje, muzykę, zdjęcia, rysunki i mapy. Na stronie umieszczono aktywne przyciski, dzięki którym można wybrać jeden z trzech głównych działów: Czasopisma, Edukacja, Psychologia.

Czasopisma

W pierwszej części omówiono w układzie alfabetycznym strony WWW oraz serwisy zagraniczne umożliwiające bezpłatny dostęp do pełnych tekstów artykułów lub streszczeń.

Znajdziemy tu m.in. krótkie omówienie **AERA SIG** — spisu czasopism z dziedziny edukacji, które są recenzowane w procesie wydawniczym, **ERIC/ACVE** — listy ok. 80 czasopism elektronicznych z dziedziny edukacji, czy strony **Uniwersytetu w Lejdzie**, gdzie m.in. znajdują się czasopisma z zakresu edukacji, sztuki i humanistyki, literatury, historii, filozofii, psychologii, socjologii oraz nauk społecznych.



Informacja o recenzowaniu naukowym czasopisma internetowego nie jest bez znaczenia dla naukowców i studentów, wskazuje bowiem, że ma ono taką samą wartość merytoryczną, jak naukowe czasopisma drukowane. W tej części oprócz czasopism pedagogicznych znajdziemy również omówienie kilku bardzo ciekawych serwisów z czasopismami psychologicznymi. Przykładem może być **Psychological Online Documents** — strona przygotowana przez Uniwersytet w Bonn, zawiera artykuły z czasopism oraz pełne teksty materiałów konferencyjnych.

Druga część działu to informacja o bazie firmy **EBSCO**, która jest dostępna tylko ze stanowisk komputerowych w Mediatece i Oddziale Informacji Naukowej. Chcemy w ten sposób zachęcić czytelników do korzystania z humanistycznych czasopism naukowych w języku angielskim, do których nasza Biblioteka ma obecnie odpłatny dostęp. Każdy pracownik naukowy i student naszej uczelni może więc bezpłatnie prowadzić poszukiwania w bazach *Academic Search Premier*, *Newspaper Source*, *Business Source Premier* i kilku innych.

W trzeciej części zamieszczono adresy polskich czasopism elektronicznych z dziedziny edukacji i psychologii z adnotacjami, które z nich posiadają pełne teksty artykułów.

Edukacja

W dziale wyodrębniono: *Portale edukacyjne polskie i zagraniczne*; *Edukacyjne bazy danych*; *Dydaktyka*; *Edukacja na odległość*; *Egzaminy, matura, ocenianie*; *Montessori*; *Nauczyciele*; *Pedagogika specjalna*; *Reforma oświaty*; *Systemy oświatowe*.

W bazie zebrano adresy polskich i zagranicznych portali edukacyjnych, a jako pierwszy omówiono amerykański portal **Education World**, ponieważ jest on doskonałym miejscem do rozpoczęcia poszukiwań w sieci, jeżeli interesują nas materiały w języku angielskim.

W drugiej części omówiono *Edukacyjne Bazy Danych*, do których każdy internauta ma wolny dostęp. Wśród baz zagranicznych znaj-

dują się m.in. bazy: **Access to Higher Education** (zawiera informacje o szkolnictwie wyższym w krajach europejskich), **The Doctorate in Europe Region** (informacje o narodowych systemach uzyskiwania doktoratów w 36 krajach Europy), **Eurybase 2001** (systemy edukacyjne 30 państw europejskich). Po rozpoznaniu tematu udało nam się dotrzeć tylko do jednej polskiej bazy — **PEDAGOG**, zawierającej opisy książek, artykułów z czasopism oraz przepisów prawnych z pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. Zbiór obejmuje literaturę od 1990 roku.

Dużym działem jest *Dydaktyka*, w którym głównie zebrano dostępne w internecie scenariusze i konspekty lekcji z różnych przedmiotów nauczania. Polecamy czytelnikom dział *Pedagogika specjalna*, w którym na początku zamieszczono adres portalu medycznego, gdzie m.in. można sprawdzić swój słuch i wzrok, strony kilku stowarzyszeń pracujących na rzecz osób niepełnosprawnych, programy do diagnozy i terapii logopedycznej oraz omówienia i wersje demonstracyjne programów do terapii osób dyslektycznych. W dziale *Reforma oświaty* umieszczono adresy stron zawierających informacje przydatne dla osób poszukujących sprawdzonych wiadomości o zmianach w polskim systemie nauczania. W *Systemach oświatowych* umieszczono zestawienie bibliograficzne przygotowane przez Oddział Informacji Naukowej BG AP *Edukacja za granicą 1996–2000*, zawierające artykuły w czasopismach polskich, książki oraz artykuły w pracach zbiorowych. Poniżej umieszczono odnośnik do systemu informacji o kształceniu w Unii Europejskiej — **EURYDICE**. Kto szuka informacji o systemach szkolnych w poszczególnych krajach, znajdzie potrzebne materiały także w dziale *Edukacyjne bazy danych*.

Psychologia

Cały dział składa się obecnie z trzech części. W pierwszej zebrano najciekawsze portale

i serwisy informacyjne, głównie amerykańskie, będące dla użytkownika bramą, po przejściu której rozpoczyna swoją podróż po świecie psychologii. Szczególną uwagę przy przeglądaniu zasobów sieciowych zwrócono na publikacje elektroniczne, dlatego w każdym z opisów umieszczono informację o dokumentach on-line (czasopismach, materiałach konferencyjnych, książkach), jeżeli tylko znajdują się one w omawianym serwisie. Zebrano tylko zasoby dostępne bezpłatnie, uporządkowano je alfabetycznie według tytułów stron.

Oprócz serwisów zbierających źródła psychologiczne (**AmoebaWeb**, **Athabasca University Psychology Resources**, **Epsychlopedia**, **PsychWeb**, **Psychological Science on the Net** czy **Psychologie.de** można także znaleźć przewodniki, najczęściej w języku angielskim, zajmujące się tylko jedną dziedziną czy kierunkiem w psychologii. Przykładem może być **Neuro-Linguistic Programming and Design Human Engineering General Information Server** — witryna dotycząca programowania neurolingwistycznego, **NLP Research Data Base** — baza danych o badaniach z dziedziny NLP, **Educational Psychology** — strona Cortland College poświęcona psychologii edukacji, lub portale zajmujące się tylko psychologią społeczną: **Social Psychology Net** (portal redagowany przez Departament University of Southern Indiana), **Social Psychology** (ok. 5000 źródeł w internecie), **Social Psychology Archives** (znajdziemy tam m.in. dokumenty on-line, czasopisma i bazy danych). Po przejrzaniu wielu przewodników dotyczących psychoanalizy, wybrano dwa: **Psychoanalyse Online** — portal zbierający odnośniki do ok. 900 stron WWW, podzielony na źródła niemieckie, inne europejskie, anglojęzyczne oraz azjatyckie, południowo- i środkowoamerykańskie, **PsycheMatters** — witryna gromadząca oprócz adresów stron z pełnotekstowymi materiałami, także bibliografie prac autorów zajmujących

się psychoanalizą. Razem z serwisami i portalami w pierwszej części przewodnika umieszczono również adresy stron oferujących bezpłatny dostęp do pełnotekstowych czasopism on-line z psychologii i nauk społecznych.

Przy poszukiwaniach konkretnego tematu z dziedziny psychologii można skorzystać z **PsychCrawler** — wyszukiwarki American Psychological Association stron psychologicznych.

W drugiej części przewodnika znajdują się adresy polskich stron psychologicznych, ale tylko tych, na których można znaleźć teksty on-line lub informacje przydatne studentom i pracownikom naukowym. Można polecić witrynę **Instytutu Psychologii Zdrowia**, która zawiera m.in. spis prac badawczych Instytutu wraz ze streszczeniami niektórych, serwis informacyjny poświęcony psychologii zdrowia oraz niektóre akty prawne dotyczące zawodu psychologa. Bardzo ciekawy jest serwis informacyjny **Neuro Lingwistyczne Programowanie**, w którym znajdują się m.in. teksty na temat NLP, zbiór odnośników i biuletyn „Neuron”. Można też znaleźć serwis kościelny **Opoka**, który w dziale *Psychologia* zamieszcza artykuły z pogranicza psychologii, filozofii i religii.

Osoby zainteresowane polskimi czasopismami znajdą ich adresy w trzeciej części serwisu. Zebrano tam czasopisma psychologiczne i psychiatryczne, które udostępniają on-line pełne teksty lub streszczenia artykułów. Obecnie można poczytać artykuły w „*Neuronie*”, „*Niebieskiej Linii*”, „*Psychiatrii Polskiej*”, „*Psychoterapii*” lub w „*Świecie Psychoanalizy*”. To niewiele, ale z czasem z pewnością liczba polskich, elektronicznych czasopism z psychologii będzie rosła.

Mamy nadzieję, że serwis będzie pomocny pracownikom i studentom naszej uczelni w poszukiwaniach literatury w internecie. Wszelkie uwagi i sugestie prosimy kierować pod nasz adres: info@wsp.krakow.pl.

Ewa Piotrowska, Renata Zajac

Peter Glanzner

Biblioteka Wyższej Szkoły Pedagogicznej we Freiburgu — partner Biblioteki Głównej AP w Krakowie



Bibliotekę Główną krakowskiej Akademii Pedagogicznej łączy z Biblioteką Wyższej Szkoły Pedagogicznej we Freiburgu już od 1994 r. intensywnie rozwijane partnerstwo. W ramach wymiany informacji i odwiedzin wielu bibliotekarzy, studentów, a także pracowników naukowych Akademii Pedagogicznej zapoznało się z Biblioteką Wyższej Szkoły Pedagogicznej. Z tego powodu chcemy się krótko przedstawić wszystkim pracownikom i studentom Akademii.

Wyższa Szkoła Pedagogiczna we Freiburgu jako uczelnia naukowa obchodzi w tym roku swoje 40-lecie. W 1962 r. powstały również podwaliny biblioteki uczelnianej. Poprzedniczka Wyższej Szkoły Pedagogicznej — Lehrerbildungsanstalt (Instytut Kształcenia Nauczycieli), posiadał oczywiście także bibliotekę. Nie była ona jednak niczym więcej, jak tylko biblioteką szkolną z księgozbiorem dla nauczycieli i uczniów — ok. 12 000 tomów. Z tych skromnych początków rozwinęła się w ciągu 40 lat biblioteka naukowa licząca ponad 300 000 woluminów.

Nasza biblioteka jest centralną instytucją odpowiedzialną za dostarczanie informacji, literatury fachowej i mediów pracownikom i studentom Uczelni. Ważnym elementem jest także działalność naukowo-wychowawcza w regionie. Biblioteka pozostaje do dyspozycji nie tylko studentów i pracowników Uczelni, ale także innych osób, które naukowo lub zawodowo interesują się pedagogiką. Są to przede wszystkim nauczyciele i osoby wykonujące zawody pedagogiczne. Obecnie prawie 50% regularnie korzystających z naszych usług to czytelnicy nie związani z Uczelnią.

Zadania nowoczesnej biblioteki nie ograniczają się oczywiście do gromadzenia książek i czasopism. W Bibliotece Wyższej Szkoły Pedagogicznej użytkownicy mogą korzystać zarówno z 310 000 książek, jak i z 6 000 kaset wideo, 3 300 płyt kompaktowych (głównie z muzyką) i ok. 1 300 CD-ROMów. Rocznie przybywa ok. 10 000 egzemplarzy nowoczesnych mediów. W 2000 roku Uczelnia przeznaczyła ok. 450 000 DM na zakup książek i innych mediów. 22 bibliotekarzy troszczy się, by biblioteka należycie wypełniała swoje zadania, przy czym niektórzy z nich to studenci pomagający w magazynie i w dziale wypożyczeń.

Duża część aktualnych książek i czasopism (ok. 200 000 woluminów) znajduje się w wolnym dostępie dla czytelników i jest ułożona według działów przedmiotowych. Na czterech kondygnacjach przestronnego i jasnego budynku biblioteki znajduje się 110 miejsc pracy dla czytelników. Oprócz tego utworzono jeszcze dwa rodzaje pomieszczeń do pracy: miejsca dla korzystających z taśm wideo, CD-ROMów i płyt kompaktowych oraz stanowiska komputerowe dla użytkowników internetu i elektronicznych baz danych.

Biblioteka cieszy się dużym zainteresowaniem w środowisku. W 2000 roku 12 600 czytelników wypożyczyło prawie 440 000 woluminów. W dziale wypożyczeń zainstalowany jest system EDV, który obsługuje funkcje prolongowania, rezerwacji, zamawiania i sprawdzania stanu kont czytelników. Dostęp do systemu jest także możliwy poprzez internet.

Elektroniczny katalog on-line obejmuje całość nowego księgozbioru. Tylko część starszych zbiorów, znajdujących się w magazynie,

nie jest jeszcze opracowana elektronicznie, ale planuje się ten fragment księgozbioru wprowadzić do katalogu on-line w ciągu ok. 2 lat.

Do dyspozycji poszukujących w katalogu elektronicznym zainstalowano 20 stanowisk z terminalami. Można także przeglądać katalog przez internet z własnego komputera.

Biblioteka Wyższej Szkoły Pedagogicznej we Freiburgu, tak jak inne biblioteki naukowe okręgu Badenia-Wirtembergia, posiada serwer, który umożliwia udostępnianie elektronicznych baz danych i pełnych tekstów materiałów w sieci całego kampusu. Obecnie na serwerze do dyspozycji czytelników znajduje się 65 elektronicznych publikacji (leksykony, encyklopedie, bibliograficzne i tekstowe bazy danych), a elektroniczne czasopisma udostępniane są poprzez centralny system „Elektronische Zeitschriftenbibliothek” (elektroniczna biblioteka czasopism). Obecnie można korzystać z 16 czasopism elektronicznych, których licencje zakupiono z myślą o naszych pracownikach naukowych.

Wciąż rosnące znaczenie elektronicznych mediów stawia przed uczelnianą biblioteką nowe zadania. Podczas gdy naukowe monografie w formie drukowanej będą miały znaczenie jeszcze przez długi czas, to prognozuje się, że w ciągu najbliższych 10 lat informacja bibliograficzna, leksykony i tym podobne kompendia wiedzy będą dostępne wyłącznie w formie elektronicznej. Praktyka równoczesnego wydawania czasopism naukowych w wersji drukowanej i on-line jest tylko przejściowym rozwiązaniem, ponieważ należy liczyć się z tym, że biblioteki w ciągu najbliższych 5 lat wstrzymają prenumeratę czasopism drukowanych. Przyczyna takich decyzji tkwi głównie w tym, że czasopisma elektroniczne zawierają elementy multimedialne, których wydania drukowane nie posiadają. Wydania drukowane i wydania elektroniczne nigdy nie będą także identyczne w swej zawartości treściowej.

Oznacza to, że chociaż tradycyjne zadania biblioteki: gromadzenie, opracowanie

i udostępnianie drukowanych mediów pozostaną, to równocześnie będzie wzrastało znaczenie elektronicznych i multimedialnych publikacji naukowych wydawanych na fizycznych nośnikach oraz w sieci. Oczywiście wiąże się to z nowymi zadaniami stawianymi bibliotece. Będzie się ona przekształcała w bibliotekę „hybrydową”, udostępniającą mieszankę drukowanych i elektronicznych publikacji oraz źródeł informacji.

Taki rozwój nastąpi szybciej w bibliotekach technicznych i nauk przyrodniczych niż w bibliotekach zajmujących się naukami o wychowaniu i kulturze, jednak Biblioteka Wyższej Szkoły Pedagogicznej we Freiburgu również oczekuje tego rodzaju zmian (być może opóźnionych) i musi być do nich przygotowana.

Czym różnią się usługi bibliotek „hybrydowych” od tych, jakie oferowały tradycyjne biblioteki? Decydująca zmiana w zadaniach biblioteki uczelnianej nie polega na tym, że wzrastająca liczba elektronicznych i multimedialnych produktów (CD-ROM lub DVD) wpływa na wzrost wykorzystania poszczególnych stanowisk pracy. W wypożyczaniu CD-ROM-ów czy wykorzystaniu komputerów nie zachodzą żadne znaczące zmiany, w porównaniu z wypożyczeniem książek. Jakościowy przeskok w usługach biblioteki bierze swój początek w tym, że coraz więcej elektronicznych mediów jest dostępnych poprzez sieć, a z tym wiążą się wzrastające oczekiwania kadry naukowej i studentów wobec biblioteki. Zmiana paradygmatów nie jest związana z miejscem i czasem korzystania z oferty informacyjnej biblioteki.

Oczekiwania użytkowników, aby biblioteka dostarczała swoją ofertę bezpośrednio do miejsca pracy nauczycieli i studiujących, będą wzrastały. Czytelnik po poszukiwaniach w katalogach on-line i bazach danych będzie mógł zapoznać się z elektronicznym dokumentem lub przesłać tylko do biblioteki polecenie jego dostarczenia, a ona zatroszczy się o przesłanie tekstu bezpośrednio do komputera za-

mawiającego. Biblioteka będzie się zmieniała z Hol-Bibliothek (biblioteki, do której idzie się i coś przynosi) w Bring-Bibliothek (bibliotekę dostarczającą). Użytkownik nie będzie przynosił informacji z biblioteki, lecz biblioteka będzie dostarczała mu potrzebnych informacji w elektronicznej formie do jego miejsca pracy.

Dzięki ścisłej współpracy z Biblioteką Uniwersytetu we Freiburgu nasza biblioteka może zrobić już teraz pierwszy krok w tym kierunku. Poprzez system FastDok, tzn. elektroniczną usługę dostarczania dokumentów, możliwe jest zamawianie przez e-mail artykułów z czasopism, które znajdują się tylko w bibliotece uniwersyteckiej. Artykuły są tam skanowane i dostarczane w formie elektronicznej do komputera osoby zamawiającej.

Również we współpracy z Biblioteką Uniwersytetu we Freiburgu biblioteka oddaje do dyspozycji pracownikom Wyższej Szkoły Pedagogicznej — FreiDok (freiburski serwer dokumentów), na którym naukowcy mogą umieszczać swoje prace (np. dysertacje) w formie elektronicznej. Są one udostępniane poprzez internet.

Wraz ze wzrastającym znaczeniem elektronicznych i multimedialnych mediów w Wyższej Szkole Pedagogicznej pojawiła się potrzeba rozwoju kompetencji medialnych zarówno u studiujących jak i wykładowców. Przez kompetencje informacyjne rozumie się zdolność do obszernego i systematycznego poszukiwania informacji naukowych w specjalistycznych i znaczących mediach elektronicznych. Biblioteka naukowa może się wykazać dużymi osiągnięciami w doskonaleniu umiejętności informacyjnych u czytelników. Odpowiednie kursy na naszej uczelni odbywają się na zasadzie dobrowolnego uczestnictwa studentów. Zostało nam w pod tym względem jeszcze dużo do zrobienia.

Na podstawie powyższych uwag można sobie wyobrazić, jak wielkie znaczenie dla awangardowej roli bibliotek uczelnianych będą miały w przyszłości technologie infor-

macyjne, elektroniczne publikacje i multimedia. Służby biblioteczne ograniczają jednak swoją ofertę elektronicznej informacji tylko do pewnej części spektrum „nowe media na uczelni”. Inne obszary, takie jak: rola mediów w nauczaniu i badaniach naukowych, produkcja mediów i podstawy techniczne (np. sprawne struktury sieciowe), są ważnymi elementami multimedialnej infrastruktury. Bardzo ważne jest też, aby w czasie wprowadzania nowych technik biblioteki były nastawione na wzajemną współpracę. Dlatego ogromne znaczenie mają gremia zajmujące się planowaniem działań szkolnictwa wyższego w Niemczech. Konieczna jest też współpraca między centrami obliczeniowymi, centrami medialnymi i bibliotekami szkół wyższych przy wprowadzaniu nowych mediów na uczelnie.

Plan rozwoju 2001–2005 *Pädagogische Hochschule Freiburg* formułuje cel ścisłej współpracy „Centrum Technologii Informacyjnej i Komunikacyjnej” (ZIK) i naszej biblioteki. Takie połączenie obydwu instytucji powinno zdać egzamin. Jest pewne, że biblioteka liczy na techniczne wsparcie ZIK w przygotowaniu swoich służb. Wspólne zadania czekają na nas przede wszystkim w sferze usług serwisowych, w poradach i szkoleniach oraz przy tworzeniu portali na stronach WWW.

W Wyższej Szkole Pedagogicznej we Freiburgu trwają intensywne dyskusje, czy poprzez połączenie Biblioteki z Centrum Technologii Informacyjnej i Komunikacyjnej powinno powstać „Multimedia-Service-Zentrum”, które mogłoby skuteczniej rozwiązywać stawiane zadania, czy też wykorzystując współpracę odpowiednich instytucji należałoby powołać do życia „wirtualne kompetentne centrum”. Wydaje się, że lepsza jest ta druga koncepcja. Podkreślę na koniec, że Biblioteka Wyższej Szkoły Pedagogicznej we Freiburgu gotowa jest podjąć wszystkie ważne zadania, które łączą się z rozwojem mediów elektronicznych.

Zachęcam do odwiedzenia naszej strony internetowej <http://www.phb.ph-freiburg.de>

Przełożyła Renata Zajac

O Instytucie Filozofii i Socjologii AP mówi jego dyrektor prof. Roman Padół

W wyniku podziału dotychczasowego Instytutu Nauk Społecznych powstał Instytut Filozofii i Socjologii oraz Instytut Politologii. Jako odrębna jednostka rozpoczęliśmy działalność 1 stycznia 2002 r. Nie oznacza to oczywiście, że w Uczelni istniejemy od zaledwie kilku dni, wręcz przeciwnie, działamy już kilkadziesiąt lat. W roku 1980 powstał Instytut Nauk Społecznych, a tworzyli go właśnie filozofowie, socjologowie, politolodzy, ekonomiści. Z kolei Instytut Nauk Społecznych stanowił w jakimś sensie kontynuację pewnych wcześniejszych struktur organizacyjnych, które podejmowały zadania naukowe i dydaktyczne w zakresie bardzo szeroko rozumianych nauk społecznych.

Nasz instytut składa się z sześciu zakładów: Filozofii Starożytnej i Średniowiecznej; Filozofii Nowożytnej i Współczesnej; Filozofii Kultury i Etyki; Filozofii Społecznej; Socjologii Młodzieży i Wychowania; Kultury Regionalnych. W strukturze Instytutu znalazły się również dwie pracownie: Logiki i Metodologii Nauk oraz Filozofii Wychowania i Dydaktyki Filozofii.

W naszym instytucie pracują 23 osoby — osiemnastu filozofów i pięciu socjologów. Mamy siedmiu samodzielnych pracowników nauki, pozostali to adiunkci ze stopniem doktora, jest także asystent ze stopniem magistra. Prawie wszyscy jesteśmy absolwentami UJ.

Na innych kierunkach studiów prowadzimy zajęcia usługowe z filozofii, historii filozofii, socjologii, etyki, logiki. Filozofia i socjologia są w programie studiów doktoranckich. Filozofia jest także często wybierana jako przedmiot egzaminacyjny przy przewodach doktorskich. Według dosyć powszechnego poglądu są to przedmioty niezbędne do ogólnego wykształcenia.

Dając orientację w zakresie ważnych z punktu widzenia społecznego dyscyplin, fi-

lozofia i socjologia stanowią niezbędne uzupełnienie wszechstronnego przygotowania absolwentów naszej uczelni do pełnienia przez nich funkcji zawodowych i społecznych. Socjologia umożliwia głębsze rozumienie procesów społecznych i politycznych, pełniącą orientację w problemach współczesności. Z kolei filozofia, logika, etyka zawierają istotne przesłanki do tworzenia światopoglądu, dając zrozumienie metodologii naukowej, filozoficznych aspektów wiedzy, dostarczają intelektualnych inspiracji. Uzupełnienie studiowanych dyscyplin o filozofię i socjologię ma istotne znaczenie dla kształtowania pełnej osobowości.

Poza zajęciami usługowymi prowadzimy własny kierunek studiów; w roku 2000 otworzyliśmy studia z zakresu filozofii. Na razie są to studia trzyletnie, choć tak niewiele brakuje nam do spełnienia wszelkich wymagań, jakie stawia Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, aby mogły to być studia magisterskie. Absolwentom trzyletnich studiów z filozofii zapewniamy pełne przygotowanie do prowadzenia zajęć z filozofii i przedmiotów pokrewnych w gimnazjach. Mamy także bardzo interesującą ofertę studiów podyplomowych. W tym roku planujemy otwarcie studiów podyplomowych z filozofii i etyki, z etyki i wiedzy o społeczeństwie, z kultury antycznej, z wiedzy o kulturze i z komunikowania społecznego. Są one adresowane do absolwentów szkół wyższych ze stopniem magistra, a także licencjata.

Myślimy o uruchomieniu pełnych pięcioletnich studiów magisterskich z filozofii. Chcielibyśmy także, aby studenci, którzy w przyszłym roku uzyskają u nas licencjat z filozofii, mogli podjąć dwuletnie uzupełniające studia magisterskie. Aby to było możliwe, musimy mieć co najmniej ośmiu samodzielnych pracowników naukowych. Być może uda nam się zatrudnić w tym roku jedną lub dwie

osoby ze stopniem doktora habilitowanego, mamy również nadzieję, że niektórzy nasi pracownicy ukończą prace habilitacyjne.

Wyodrębnienie Instytutu Filozofii i Socjologii powinno sprzyjać integracji wewnętrznej i prowadzonym przez nas badaniom naukowym. Tematyka badawcza w Instytucie łączącym dwie różne, choć bliskie sobie, dyscypliny jest oczywiście bardzo zróżnicowana. Socjologowie prowadzą badania z zakresu socjologii wychowania, stosunków regionalnych i etnicznych, społeczności lokalnych, socjologii sportu itd. Filozofowie podejmują prace dotyczące historii filozofii i różnych dziedzin filozofii (aksjologii, etyki, estetyki,

logiki, filozofii nauki). W dorobku obu zespołów jest wiele bardzo interesujących, dobrze ocenianych publikacji. Niektórzy nasi koledzy wypowiadają się też z najwyższym powodzeniem w publicystyce.

Myślimy o bliższej integracji naszych badań z zainteresowaniami innych instytutów i zespołów Uczelni. Dlatego w najbliższym okresie planujemy wraz z Instytutem Filologii Polskiej oraz Instytutem Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej zorganizowanie konferencji, która swoją tematyką objęłaby filozofię, sztukę i literaturę.

Spisala Urszula Lisowska



Fot. Marian Pasternak

Doktoraty z nauk o polityce

Wydział Humanistyczny obok uprawnień do nadawania stopnia doktora i doktora habilitowanego z: historii, językoznawstwa, literaturoznawstwa poszerzył zakres uprawnień akademickich o prawo nadawania stopnia naukowego doktora w dyscyplinie: **nauki o polityce**.

Każde poszerzenie uprawnień akademickich cieszy — świadczy o rozwoju naukowym jednostki, pozwala z ufnością myśleć o jej dalszej pracy badawczej i możliwościach kształcenia studentów oraz słuchaczy studiów podyplomowych. W tym przypadku radość jest podwójna. Po pierwsze dlatego, że jest to pierwsze od wielu lat wydarzenie tej rangi w Uczelni. Po drugie: bo przekonuje do działań innowacyjnych i zachęca do przekształcania struktur, które — efektywnie jeszcze nie tak dawno — groziłyby skostnieniem. Nauki o polityce rozwijano dotychczas tylko w kilku uniwersytetach. Wystarczało to całkowicie dla potrzeb dydaktycznych, gdyż wiedza o polityce stanowiła przedmiot propedeutyczny na każdym kierunku studiów. Ostatnie lata i przemiany ustrojowe spowodowały, że politologia stała się pożądaną specjalnością studiowania, że wciąż wzrasta liczba studentów tego kierunku. Instytut Nauk Społecznych, który ongiś pełnił funkcje usługowe w dydaktyce innych kierunków, zaczął sam kształcić studentów politologii.

W stosunkowo krótkim, kilkuletnim okresie przyszły habilitacje własnych pracowników i Instytut wzmocniony kadrami profesorów, którzy przyszli z innych uczelni, stał się poważną placówką naukową. Dzisiaj już jako Instytut Politologii, zajmuje wysoką pozycję w rankingu kierunków w skali ogólnopolskiej. Nowe uprawnienia wzmocnią tę pozycję i spowodują jeszcze większy napływ stu-



**CENTRALNA KOMISJA
DO SPRAW TYTUŁU NAUKOWEGO
I STOPNI NAUKOWYCH**

Pałac Kultury i Nauki
00-901 Warszawa
BCR: 1-11-862/2001

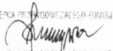
Warszawa 25 lutego 2002r
tel. (0-22) 826-62-38 14-460 (0-22) 825 33 24

Dotyczy:
Wydziału Humanistycznego
Akademii Pedagogicznej
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie

Upieram się informuję, że Centralna Komisja do Spraw Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych, działając na podstawie art. 4 ustawy z dnia 12 września 1990r. o tytule naukowym i stopniach naukowych (Dz. U. nr 65, poz. 386), po zasięgnięciu opinii Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, przyznała z dniem 25 lutego 2002r. Wydziałowi Humanistycznemu Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie uprawnienie do nadawania stopnia naukowego doktora: nauk humanistycznych w dyscyplinie nauki o polityce.

Do wiadomości:

- Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu
- Rada Główna Szkolnictwa Wyższego

AKADEMIA PEDAGOGICZNA

Prof. Tadeusz Budrewicz



chaczy. Rozwój kadrowy jednostki — nowe tytuły profesorskie i habilitacje — pozwala żywić nadzieję, że już za 3 lata Wydział Humanistyczny uzyska uprawnienia do przeprowadzania przewodów habilitacyjnych w dyscyplinie: nauki o polityce.

Zasadność naszego wniosku nie budziła wątpliwości, w czym największą zasługę mają: prof. Michał Śliwa, kierownik Zakładu Historii Doktryn Politycznych i prof. AP Władysław Wic, dyrektor Instytutu Politologii.

Prof. Tadeusz Budrewicz
Dziekan Wydziału Humanistycznego



Marek Jędrzej Łachowski
— małopolski kurator oświaty

Do końca listopada 2001 r. uczniowie musieli wybrać formę egzaminu maturalnego. Ostatecznie w województwie małopolskim około 1500 młodych ludzi zdecydowało się na egzamin dojrzałości według nowej formuły. Jest to największa liczba spośród wszystkich województw w kraju. W Krakowie egzamin według nowych zasad będzie zdawało ok. 1100 osób. Uczniowie, którzy wybrali nową maturę, będą stanowić ok. 5,3% ogólnej liczby zdających. Myślę, że większość pozostała przy egzaminie w dotychczasowej formule z uwagi na elementy, które pojawiły się w związku z tzw. maturą pomostową. Dzięki nim matura stała się bardziej przyjazna dla uczniów. Można bowiem m.in. uzyskać „zaliczenie” egzaminów językowych na podstawie posiadanych już przez uczniów certyfikatów, a także kontynuować zdawanie matury mimo otrzymania oceny niedostatecznej z języka polskiego w części pisemnej.

Wszystkie osoby zainteresowane problemem matury prosiłbym o ostrożność w formułowaniu wniosków i ocen. Zaraz po zebraniu danych o uczniowskich wyborach mówiono, że jedni są bardziej, a inni mniej odważni. Tego typu uwagi są niepotrzebne. Uczniowie po prostu zdają maturę w dwóch formułach: jedni wybrali nową, inni pozostali przy dotychczasowych zasadach. Próbowano także oceniać szkoły, przyjmując np. założenie, że liczba wybierających nową maturę świadczy o poziomie pracy szkoły. Geografia uczniowskich wyborów może wskazywać na fakt, że w tych szkołach uczniowie byli lepiej przygotowywani właśnie pod kątem nowej matury. Komuś może się wydawać, że któraś z form jest łatwiejsza. Znaczna część młodych ludzi decydując się na egzamin w starej formule była zmęczona wielkim szumem medialnym, który towarzyszył egzaminowi, ale również dużą rolę odegrały tu wspomniane już elementy pomostowe. Na wnikliwą analizę tych zjawisk jest za wcześnie, nie dokonujemy interpretacji na siłę, poczekajmy aż zakończą się egzaminy maturalne. Równocześnie pojawiły się bardzo niesprawiedliwe opinie, np. że należy likwidować technikę, ponieważ młodzież ucząca się w nich uzyskuje słabsze wyniki. Jeżeli ktoś w ten sposób komentuje wyniki egzaminu próbnego, to znaczy, że zapomi-

na o jednym — celem tego egzaminu było nie tyle sprawdzenie wyników, ile systemu organizacyjnego. A tymczasem komentarze dotyczą głównie wyników, a nie tego, czemu ów próbnego egzamin miał służyć — jego organizacji i sprawom technicznym z tym związanych. Aktualnie sprawą najpilniejszą i najważniejszą jest dobre przygotowanie i sprawne przeprowadzenie tegorocznego egzaminu maturalnego.

Oczywiście wystąpią tu różnice zależne chociażby od samej organizacji egzaminu, np. egzamin według nowych zasad przeprowadzi Okręgowa Komisja Egzaminacyjna, a bardzo zależy mi, by każdy uczeń zdawał w macierzystej szkole. W szkołach, w których nową maturę wybrało bardzo niewielu uczniów, mogą pojawić się problemy techniczne, związane z koniecznością tworzenia wielu komisji egzaminacyjnych. W mniejszych szkołach może zabraknąć nauczycieli do obu działających równolegle komisji. Egzamin według starych zasad odbędzie się w dotychczasowych strukturach; przeprowadzą go państwowe komisje egzaminacyjne powołane przez dyrektorów szkół, których z kolei kuratorzy powołają na przewodniczących komisji egzaminacyjnych. W tym przypadku nie zmieni się ani sposób przygotowania, ani dystrybucji tematów. Mam nadzieję, że tegoroczne pytania będą ciekawe i zaspokoją ambicje intelektualne zdających.

W sytuacji, kiedy uczniowie mają do wyboru dwa rodzaje egzaminu, część szkół wyższych zdecydowała się uwzględniać wyniki egzaminu nowomaturalnego, na wielu kierunkach przygotowywane są rekrutacje wielotorowe.

Matura próbna dla piszących egzamin według starych zasad odbyła się 7 i 8 marca br. Pytania przygotowały osoby wybrane przez kuratoria. W przypadku nowej matury zajmie się tym Centralna Komisja Egzaminacyjna. W sytuacji, kiedy jest tak mało zdających według nowych zasad, należałoby zrezygnować z planów centralnej dystrybucji pytań i wykorzystać dotychczasowe systemy ich rozpowszechniania, oczywiście przy współpracy kuratoriów z Okręgowymi Komisjami Egzaminacyjnymi.

Spisala Urszula Lisowska

Zmiana systemu telekomunikacyjnego w Uczelni

Funkcjonujący dotychczas w Akademii Pedagogicznej system telekomunikacyjny nie spełniał oczekiwań, jeżeli chodzi o dostęp do powszechnych już obecnie w tej dziedzinie usług i wymagał modernizacji. Starania administracji Uczelni zmierzały od pewnego czasu do stworzenia zintegrowanej sieci łączności telefonicznej w obrębie wszystkich rozproszonych na terenie miasta budynków.

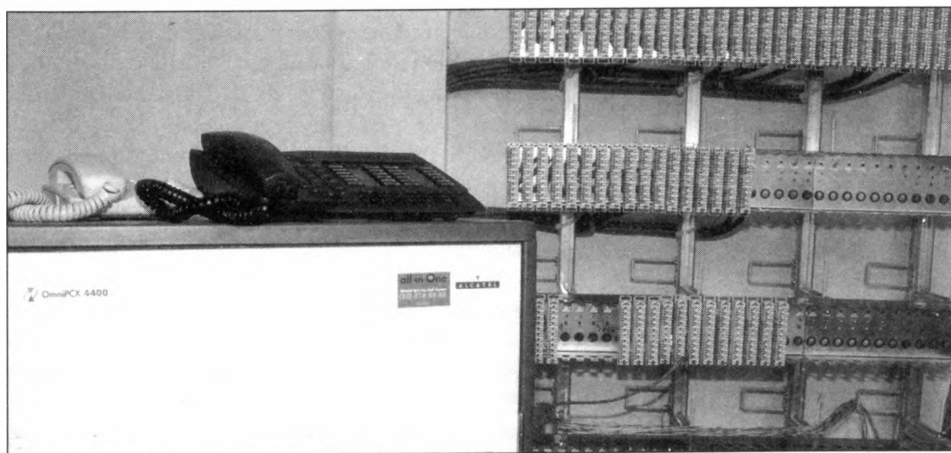
4 marca br. uruchomiona została nowa centrala telefoniczna w budynku przy ul. Podchorążych 2, udostępniona w ramach systemu CENTREX, docelowo mająca objąć swoim zasięgiem wszystkie obiekty AP w ramach tzw. „sieci wydzielonej”. Podstawą działania systemu jest cyfrowa centrala abonenska najnowszej generacji ALCATEL OMNI PCX 4400, wykorzystująca linie analogowe i cyfrowe. Istota nowoczesności centrali polega, najogólniej rzecz biorąc, na cyfrowej transmisji głosu.

Główną zaletą systemu CENTREX jest realizowanie rozmów wewnątrz wydzielonej sieci bezpłatnie. We wszystkich obiektach Uczel-

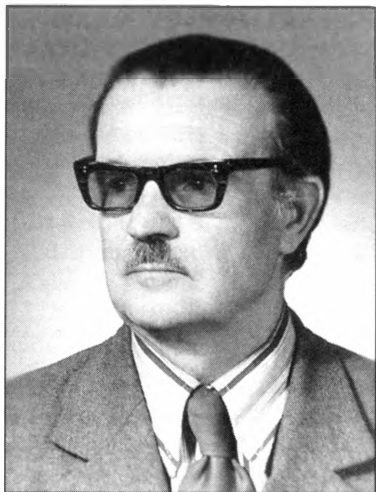
ni zostanie wprowadzona ujednolicona czterocyfrowa numeracja wewnętrzna. Do wszystkich abonentów (pokoi) będzie można dozwonić się również z zewnątrz, bez pośrednictwa centrali, poprzez dodanie trzycyfrowego prefiksu 662 (np. dla numeru 6020 należy wybrać 6626020). Realizacja połączenia z zewnątrz nastąpi automatycznie. Natomiast abonent wewnętrzny zrealizuje połączenie do sieci miejskiej wybierając cyfrę 0.

Obecnie wdrażany jest pierwszy etap modernizacji usług telekomunikacyjnych obejmujący budynki przy ul. Podchorążych i ul. Armii Krajowej 9a (hotel „Krakowiak”). W kolejnych etapach, które mają zakończyć się w pierwszym półroczu br., będą włączane pozostałe obiekty AP. Trzeba podkreślić, że koszty związane z zakupem centrali i innych niezbędnych urządzeń ponosi Telekomunikacja Polska S.A. Koordynacją prac w Uczelni zajmuje się Dział Administracyjno-Gospodarczy.

(mz)



Doktor Edward Chelstowski (1913–2001)



29 grudnia 2001 r. na cmentarzu w Bronowicach z żalem pożegnaliśmy zasłużonego bibliotekarza i nauczyciela, doktora **Edwarda Chelstowskiego**, w latach 1964–1977 dyrektora Biblioteki Głównej WSP w Krakowie.

Urodził się 22 września 1913 r. w Janowie Podlaskim. Tam ukończył szkołę powszechną. Naukę kontynuował w Seminarium Nauczycielskim w Leśnej Podlaskiej. Po ukończeniu seminarium i odbyciu obowiązkowej służby wojskowej, pracował jako nauczyciel w szkole jednoklasowej we wsi Rudno, a następnie w szkole siedmioklasowej w Piaskach Starych na Polesiu. Tam poznał swą przyszłą żonę, Elżbietę, również nauczycielkę. Wybuch II wojny światowej zastał ich na Polesiu. Kiedy szkoła

w Piaskach Starych została zamknięta, obydwójce przenieśli się do Chrzanowa — rodzinnej miejscowości żony, gdzie przetrwali ciężkie lata okupacji.

Po ponownej, półrocznej służbie wojskowej w 1945 r., E. Chelstowski podjął pracę w szkolnictwie, zaś od 1948 r. został zatrudniony na stanowisku kierownika Powiatowej Biblioteki Publicznej w Chrzanowie, organizując z wielkim zaangażowaniem sieć bibliotek powszechnych w powiecie chrzanowskim. Wówczas też rozpoczął zaoczne studia z pedagogiki w Uniwersytecie Jagiellońskim.

W 1949 r. objął stanowisko dyrektora nowo zorganizowanej Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej w Krakowie, gdzie pracował do 1952 r. W tym też czasie, dojeżdżając z Chrzanowa, ukończył studia i obronił pracę magisterską przygotowaną pod kierunkiem prof. Zygmunta Mysłakowskiego.

Od 1953 r. pracował w Bibliotece Jagiellońskiej na stanowisku kierownika Oddziału Magazynów i Konserwacji Zbiorów. Otrzymał też niewielkie mieszkanie w budynku BJ, gdzie mieszkali już kilku innych pracowników Biblioteki. Następnie, pracując na stanowisku kierownika Oddziału Dokumentów Życia Społecznego, napisał pod kierunkiem prof. Heleny Więckowskiej pracę doktorską *Dokumenty życia społecznego w bibliotekach*, którą obronił w Uniwersytecie Łódzkim w 1962 r. Uzyskał także tytuł bibliotekarza dyplomowanego, dający m.in. prawo do pracy dydaktycznej w szkołach wyższych.

1 września 1964 r. dr Chelstowski podjął pracę w Bibliotece Głównej WSP na stanowisku dyrektora, które przejął po mgr Helenie Hanuszkowej. W związku z planowanym przeniesieniem Uczelni do nowo budowanego kompleksu przy ul. Podchorążych, dr Chelstowski czuwał nad budową pomieszczeń bibliotecznych i poczynił wiele starań, aby uzyskać dla Biblioteki jak największą powierzchnię użytkową. Zorganizował też i sprawnie przeprowadził przeniesienie wielotysięcznych księgozbiorów do nowych magazynów z dawnego budynku Uczelni przy ul. Straszewskiego 22.

W kolejnych latach poprzez zmiany dokonane w strukturach organizacyjnych i rozbudowę agend, nadał Bibliotece Głównej WSP charakter naukowej biblioteki szkoły wyższej. Dbał również o rozwój kadr bibliotecznych, kierując pracowników na staże do innych bibliotek

naukowych, wysyłając na kursy doskonalenia zawodowego oraz zachęcając do pracy naukowej.

Edward Chelstowski, przez całe swoje życie łączył działalność bibliotecarską z pracą dydaktyczną, początkowo w Liceum Bibliotekarskim w Krakowie, następnie w Państwowym Ośrodku Korespondencyjnego Kształcenia Bibliotekarzy (punkt konsultacyjny w Krakowie). W Wyższej Szkole Pedagogicznej prowadził zajęcia fakultatywne z bibliotekoznawstwa dla studentów filologii, które z czasem przyjęły formę 3-letnich studiów. W nowo powołanej Katedrze Bibliotekoznawstwa, mieszczącej się początkowo przy ul. Grodzkiej 60, prowadził wykłady z bibliografii, nauki o książce i bibliotekarstwa. Pod Jego kierunkiem powstało 14 prac magisterskich. Działalność dydaktyczną kontynuował po przejściu na emeryturę w 1978 r., prowadząc m.in. wykład monograficzny na temat *Dokumenty życia społecznego i inne zbiory specjalne w bibliotekach polskich* oraz zajęcia z historii książki.

Swoje doświadczenia bibliotekarza i nauczyciela akademickiego przekazał również w kilkunastu publikacjach, ogłoszonych na łamach specjalistycznych czasopism. Był inicjatorem wydania *Informatora Biblioteki Głównej WSP w Krakowie* oraz redaktorem trzech

kolejnych tomów *Bibliografii Publikacji Pracowników WSP*, obejmujących lata 1946–1975. Wydał także *Katalog adnotowany rozpraw doktorskich w zbiorach Biblioteki Głównej WSP za lata 1946–73*. Był współautorem przewodnika metodycznego *Bibliotekoznawstwo i bibliotekarstwo* (1975).

Będąc na emeryturze opublikował też pierwszą część swoich wspomnień pt. *W służbie szkoły i biblioteki. Wspomnienia bibliotekarza* (Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP, z. 194, Prace Bibliotekoznawcze IX, 1998), druga część tych wspomnień pozostała w rękopisie i jest w posiadaniu Rodziny.

Dr Chelstowski poświęcał także wiele czasu na działalność społeczną, m.in. w Związku Nauczycielstwa Polskiego i w Stowarzyszeniu Bibliotekarzy Polskich. Przez dwie kadencje był ławnikiem w Sądzie Powiatowym dla m. Krakowa i w Sądzie Wojewódzkim.

Za udział w walkach o Berlin był odznaczony Medalem Zwycięstwa i Wolności 1945. Za swą działalność organizacyjną i dydaktyczną otrzymał Złoty Krzyż Zasługi, Złotą Odznakę ZNP i Medal 30-lecia Polski Ludowej.

Był człowiekiem ogromnie pracowitym, życzliwym ludziom i takim pozostanie w naszej pamięci.

Maria Rajman

Profesor Zbigniew Kawecki (1908–1981)



Fot. Bonifacy Galka

Korzystając z okazji, że „Konspekt” udostępnia swoje łamy także na utrwalanie pamięci o pracownikach AP, pragnę wspomnieć prof. Zbigniewa Kaweckiego w 21 rocznicę Jego śmierci.

Zbigniew Kawecki urodził się 26 marca 1908 r. w Jaworznie. Dzieciństwo i młodość spędził we Lwowie, gdzie jako 10-letni chłopiec brał udział w obronie miasta w 1918 r. Szkołę średnią ukończył w Krakowie i tu podjął studia przyrodnicze na Uniwersytecie Jagiellońskim. W roku 1933 uzyskał stopień doktora filozofii w zakresie zoologii. Pracował w Stacjach Ochrony Roślin w Krakowie, Kielcach i Radomiu. Związał się wtedy ze Stronnictwem Ludowym. W czasie okupacji walczył w szeregach AK. W roku 1945 został aresztowany i zesłany na Syberię, gdzie ze współtowarzyszami niedoli w okropnych warunkach karczował tajgę. Po powrocie do kraju w 1947 r. rozpoczął pracę w Zakładzie Zoologii Systematycznej UJ jako asystent, potem adiunkt i od 1951 r. — docent. Od 1952 r. kierował Katedrą Zoologii AR, równocześnie prowadząc zajęcia w krakowskiej WSP i AGH. W roku 1957 został profesorem nadzwyczajnym, a rok później przeniesiono go służbowo do SGGW w Warszawie. Od 1964 r. był profesorem zwyczajnym. Zmarł 29 stycznia 1981 r.

Pracując w Wyższej Szkole Pedagogicznej, Profesor Kawecki wiedział, jaką rolę spełnia nauczyciel i zdawał sobie sprawę, że od niego trzeba zacząć edukację społeczeństwa w dzie-

dzinie ochrony przyrody. Dzięki staraniom Profesora wprowadzono ten przedmiot do programu studiów biologicznych w WSP. Z jego inicjatywy organizowano coroczne wycieczki w Tatry w czasie kwitnienia krokusów. Tradycja tych wycieczek jest nadal podtrzymywana przez Studenckie Koło Naukowe Biologów. Związki Profesora z WSP w Krakowie były trwałe i serdeczne. Często zapraszał nas do siebie, do Warszawy. „Chętnie pogawędziłbym o Krakowie” — pisał w korespondencji. Kraków był bowiem umiłowanym miastem Profesora, który wciąż marzył, aby do niego kiedyś powrócić.

Profesor Kawecki jest autorem około 140 publikacji dotyczących różnorodnych zagadnień. Wymieńmy najważniejsze: biologia i morfologia szkodników roślin oraz metody ich zwalczania, ochrona przyrody i ochrona wybranych gatunków, entomologia, biografie i wspomnienia po zmarłych profesorach i współpracownikach.

W dziedzinie entomologii największą pasją Profesora były czerwce (*Coccoidea*). Do czasu rozpoczęcia przez niego prac nad tą grupą owadów znano w Polsce około 40 najpospolitszych gatunków, głównie z drzew i krzewów. Prace Kaweckiego i Jego szkoły pozwoliły wielokrotnie tę liczbę, która obejmuje 159 gatunków krajowych, zamieszczonych w *Katalogu fauny czerwców* (1985). Liczba ta wciąż wzrasta dzięki pracom krakowskich i warszawskich wychowanków Profesora.

Obecnie rozwinęły się badania biologiczno-morfologiczne, taksonomiczno-faunistyczne, anatomiczno-histologiczne; powstały prace dotyczące ekologii i ewolucji *Coccoidea* oraz ich pasożytów. Poznano skład gatunkowy czerwców w takich regionach kraju jak Tatry, Pieniny, Ojcowski Park Narodowy, Wyżyna

Krakowsko-Częstochowska, Góry Świętokrzyskie, Dolina Nidy, Puszcza Kampinoska i inne. Sprostowano wiele błędów obcych autorów dotyczących biologii i morfologii różnorodnych gatunków, wzbogacono wiedzę o gatunkach dotąd nieznanach. Obecnie prowadzi się badania nie tylko nad czerwcami drzew i krzewów, ale także nad szklarniowymi, korzeniowymi oraz nad gatunkami żyjącymi na roślinach zielnych. Bada się czerwce zatopione w bursztynie. Rozwinęła się zapoczątkowana przez Profesora ścisła współpraca z badaczami czerwców na całym świecie. Są to trwałe wartości, które znaczą ślad życia profesora Kaweckiego.

Ukoronowaniem wieloletniej pracy badawczej Kaweckiego jest podręcznik *Zoologia stosowana* (1976). Łączy on wyniki własnych badań Profesora oraz jego zainteresowania historyczne z doświadczeniami dydaktyka i pedagoga. W podręczniku, oprócz wiedzy ogólnej, zawarto, jak pisze autor, „wiadomości praktyczne potrzebne każdemu na temat możliwości wykorzystania różnych gatunków zwierząt w gospodarce człowieka, ochrony gatunkowej, ekologii, etologii, itp.”

Oprócz działalności dydaktycznej i naukowej Profesor Kawecki zawsze włączał się w nurt życia społecznego. W okresie swojej młodości brał udział w pracach organizacji harcerskiej, następnie działał w tajnym nauczaniu i organizacjach politycznych w czasie okupacji hitlerowskiej. Nie pozostawał obojętny wobec żadnych zjawisk życia codziennego. Był człowiekiem niepospolitego formatu, wielkiego serca, umysłu i charakteru, utalentowanym wychowawcą wielu pokoleń pracowników nauki, nauczycieli i rolników. Jego zasługi dla nauki i kultury polskiej są nieprzemijające.

Anna Dziedzicka

Gabriela Meinardi

Prix Goncourt — polski wybór

Nagroda Goncourtów — „Prix Goncourt”, najbardziej znana w dziedzinie literatury po literackim Noblu, została ustanowiona w testamencie Edmonda de Goncourt dla uczczenia pamięci brata Julesa. Obaj byli krytykami i pisarzami. Przyznawana jest we Francji od 1903 r. przez 10 wybieranych dożywotnio członków Akademii Goncourtów. Członkowie Akademii to w większości znani pisarze i wcześniejsi laureaci tej nagrody. Otrzymali ją m.in. tacy znani pisarze jak: André Malraux, Simone de Beauvoir, Romain Gary, Michel Tournier, Marguerite Duras. Członkowie Akademii, której przewodniczy od kilku lat Francois Nourissier, ogłaszają swój werdykt każdego roku w listopadowy poniedziałek, zawsze podczas uroczystego obiadu w paryskiej restauracji „Drouant”.

Nagroda dla najlepszej książki (najczęściej powieści) wynosi 50 franków! Suma jest symboliczna, ale przyznanie nagrody przynosi niewątpliwie korzyści autorowi i wydawcy. Obwoluta „Prix Goncourt” na okładce książki gwarantuje świetną sprzedaż, więc nakłady sięgają 300 tys. egzemplarzy, a często i więcej. Autor otrzymuje od każdego egzemplarza 10 franków — łatwo więc policzyć, że nagroda przynosi mu obok popularności również korzyści finansowe.

W 1998 roku Akademia Goncourtów zgodziła się na wykorzystanie nazwy „Prix Goncourt” i wyznaczenie jej laureata poza granicami Francji. Zrodził się pomysł, aby dokładnie 24 godziny przed ogłoszeniem nazwiska laureata „Prix Goncourt” w Paryżu — polskie, w dodatku studenckie jury — wybrało laureata tej nagrody w Krakowie. Pomysłodawcą był ówczesny dyrektor Instytutu Francuskiego Patrice Champion. Najpierw wynegocjował w Paryżu zgodę Akademii Gon-



Bracia de Goncourt

courtów na wykorzystanie nazwy nagrody za granicą, a potem rozesłał do wybranych instytutów filologii romańskiej pięciu polskich uniwersytetów po 15 książek, wydanych w ostatnim roku we Francji i nominowanych przez Akademię do nagrody.

Zarówno pomysł, jak i jego realizacja spotkały się z dużym zainteresowaniem we wszystkich romanistycznych kręgach i od czterech lat stały się literackim wydarzeniem. W ten sposób stworzono studentom romanistyki w Polsce okazję szybkiego dotarcia do najnowszej prozy francuskiej i przeczytania jej w oryginale.

W skład polskiego jury wchodzi obecnie 5–10 osobowe grupy studentów z kilku ośrodków romanistycznych w Polsce. Od 3 lat jej członkami są również wybrani studenci filologii romańskiej Akademii Pedagogicznej w Krakowie (nie brali udziału tylko w pierwszej polskiej edycji tej nagrody). Ich głosy

decydują m.in. o polskim wyborze laureata. Obrady ogólnopolskiego studenckiego jury odbywały się do tej pory w Krakowie, a patronowały im takie autorytety literackie, jak: Czesław Miłosz, Sławomir Mrożek i Antoni Libera. Bierze w nich udział tylko wybrany przewodniczący lokalnego jury, który przedstawia nazwisko kandydata typowanego do nagrody przez jego ośrodek. Ostatnie ogłoszenie werdyktu (w listopadzie 2001 r.) odbyło się podczas uroczystego obiadu, podobnie jak w Paryżu, w krakowskiej Willi Decjusza.

W Polsce wybrano książkę Christophe'a Donnera *L'empire de la morale*. We Francji przyznanie nagrody wzbudziło wiele kontrowersji, ostatecznie „Prix Goncourt” otrzymał Jean Christophe Rufin za powieść *Rouge Brésil*, ale dopiero po sześciu turach wewnętrzznego głosowania.

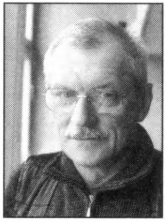
Przez cztery kolejne lata, od kiedy „Prix Goncourt” jest przyznawana w Polsce, decyzje studenckiego jury ani razu nie pokryły się z oficjalnymi werdyktami we Francji. Należy też podkreślić jeszcze inny pozytywny aspekt tej, podjętej przed czterema laty, inicjatywy. Studenci — jurorzy otrzymują do podziału jeden komplet nominowanych tytułów, a drugi zestaw przysłanych do oceny książek zostaje w bibliotekach poszczególnych romanistyk w Polsce, wzbogacając ich księgozbiory. W ten sposób książki te są dostępne dla wszystkich zainteresowanych współczesną prozą francuską. Dla tych, którzy nie radzą sobie z czytaniem oryginałów — ukazały się polskie tłumaczenia dotychczas nagrodzonych w Polsce powieści: *Klientka* Pierre'a Assouline'a w 1998 r., *Przekłęta pierwsza linijka* Jeana-Marie Laclavetine'a w 1999 r., *99 F* Frédéric Beigbedera w 2000 r. Powieść, która jako pierwsza była laureatką Nagrody Goncourtów w Polsce w 1998 r. oraz ta nagrodzona w 2000 r. zostały przetłumaczone przez studencką ekipę filologii romańskiej UJ i opublikowane przez Wydawnictwo Noir sur

Blanc. Być może w tłumaczeniu kolejnej powieści wezmą udział studenci naszej romanistyki?

Ciekawym wydarzeniem w tej krótkiej historii polskiej edycji Nagrody Goncourtów, był przyjazd do Krakowa sześciu członków Akademii w październiku 1999 roku. Było to spotkanie bezprecedensowe, będące wyrazem uznania dla wyboru dokonanego przez polskich studentów.

Wcześniej, w lutym 1999 r., również w Krakowie, francuski pisarz Pierre Assouline spotkał się z członkami polskiego jury i czytelnikami jego nagrodzonej w Polsce powieści i wtedy zaproponował studentom filologii romańskiej UJ przetłumaczenie *Klientki* na język polski. Laureat z 2000 r., autor powieści *99 F* Frédéric Beigbeder (w polskiej wersji 29,99 — bo taka jest też cena książki) był gościem ostatnich Targów Książki w Krakowie jesienią ubiegłego roku. Pojawienie się tej powieści w 2000 r. wywołało we Francji prawdziwą burzę. Jej autor pracujący w wielu agencjach reklamowych jest dziś postacią powszechnie znaną we Francji, a jego książka nie schodzi z list bestsellerów. Nagrodzili ją nie tylko polscy studenci, ale także licealiści francuscy, którzy zbierają się w bretońskim Rennes w 14 osobowym składzie, reprezentującym 60 klas z całej Francji. Wydając werdykt, podobnie jak studenci, nie przejmują się ustaleniami profesjonalnych jurorów innych nagród. Jurorem — licealistą lub jurorem — studentem nie jest się dożywotnio, można więc mówić, co się myśli i wydać niezależny werdykt. Studenci szukają na pewno czegoś nowego w tym często skostniałym literackim świecie i trudno się dziwić, że podobą im się to co jest im bliższe i co potrafią lepiej ocenić. Zostanie jurorem było dla nich wspaniałą przygodą, a jednocześnie dodatkową lekcją języka i literatury francuskiej.

Gabriela Meinardi



...rozum jednego człowieka stanowi w warstwowym ludzie przyrody część szerszego rozumienia systemów społecznych i ekologicznych; ten z kolei wchodzi w skład planetarnego systemu mentalnego, czyli rozumowi Gai, który stanowić musi część jakiegoś rozumienia kosmicznego, wszechświatowego

(Fritjof Capra *Punkt zwrotny*)

Współczesna psychologia traktuje wiedzę o świecie i samowiedzę jako centralne składowe osobowości, wokół których koncentrują się cechy o mniejszym stopniu ogólności, tworząc swoisty niepowtarzalny system konstytuujący naszą indywidualność i kierujący naszym postępowaniem. Wiedza ta tkwi w naszych umysłach w postaci skryptów (skrótów), a nie jako system czy zbiór opracowanych haseł encyklopedycznych. Wyobraźmy sobie, że jednym ze skryptów jest przesłanie pana Capry (podobno fizyka), zamieszczone na początku tych rozważań. Łatwo przewidzieć, jakie wnioski z takiej „odkrywczej myśli” może wyciągnąć dla siebie ktoś, kto potraktuje ją serio. Nie ma więc niezależności i autonomii naszych umysłów, gdyż są częściami większych systemów i jako takie są im podporządkowane. Nie mamy wobec tego szans samodzielnego decydowania o sobie, ponieważ nasz umysł podlega prawom rządzącym systemem społecznym. Ten ostatni też nie posiada autonomii, bo jest częścią systemu planetarnego należącego z kolei do bliżej nieokreślonego rozumu kosmicznego.

Jeśli komuś przychodzi do głowy skojarzenie rozumu kosmicznego z osobowym Bogiem, to zdaniem F. Capry jest w błędzie, ponieważ „Bóg nie jest oczywiście ani rodzajem męskiego, ani żeńskiego, nie występuje pod żadną postacią, jest po prostu samoorganizującą się dynamiką całego wszechświata”. Złudzeniem jest zatem nadzieja zawarta w poglądach psychologów-humanistów, że

sami możemy kształtować własną osobowość, jeśli trafnie rozpoznamy swoje możliwości i podejmiemy działania na rzecz osobistego rozwoju. Nasz rozwój jest podporządkowany prawom samoorganizującego się wszechświata i albo pogodzimy się z tym i będziemy z nim współdziałać, albo rozum kosmiczny będzie wpływał na nas bez naszej zgody. Najrozsądniej jest jednak zaakceptować taki stan rzeczy i wtopić się w samoorganizujący się system, a unikniemy przykrości płynących z porażek, jako skutków bezcelowych dążeń do wolności i autonomii.

Ilekoć wczytuję się w poglądy F. Capry i innych Capropodobnych mędrców, tylekoć przypominają mi się lata młodości, kiedy uczestniczyłem jako student psychologii w zajęciach z psychiatrii, prowadzonych przez śp. Profesora Kępińskiego. Wówczas z podobnie „odkrywczych” myśli zwierzali się nam pacjenci, którym Profesor zadedykował swoją książkę *Schizofrenia*. Nie byli to wybitni uczeni, ale zwykli ludzie cierpiący na straszną chorobę. Trudno mi oceniać, co wydaje się bardziej szokujące: czy to, że podobne idee można znaleźć w opracowaniach rozprowadzanych po księgarniach, poprzez popularne wydawnictwa, czy fakt, że kuźnią takich bzdurnych myśli jest toksyczna ideologia o nazwie New Age, szybko poszerzająca krąg swoich wyznawców. Wprawdzie przeciętny człowiek niewiele o niej wie, ale nieświadomie przyjmuje jej przesłania, bo odpowiadają jego potrzebom i tęsknotom.

Ruch New Age narodził się w Kalifornii jako negacja mieszczańskiej cywilizacji konsumpcyjnej. Jednym z jego ojców duchowych był profesor psychologii Timothy Leary, propagujący wśród studentów zażywanie narkotyków w celu osiągania stanów mistycznych. Dziwnym zbiegiem okoliczności prawie w tym samym czasie pewna Szkotka, Ellen Caddy,

żona byłego właściciela hotelu usłyszała w trakcie medytacji głos nakazujący jej założenie ogródka warzywnego na jalowej ziemi. Głos obiecywał jej pomoc Dewów — mitycznych istot trudniących się wspomaganie ludzi w uprawie ziemi. Pani Cadly usłuchała głosu i była podobno zadowolona ze swojej decyzji. Z pomocą Dewów doprowadziła swoje poletko do rozkwitu. W ciągu ostatniego 40-lecia Dew-iać o nazwie New Age stała się modnym światopoglądem ludzi wykształconych: uczonych, pisarzy, artystów. Jego zawartość przypomina wysypisko, na którym mieszają się idee naukowe, ekologiczne, okultystyczne, magiczne, astrologiczne i religijne. Pochodzące głównie z religii Dalekiego Wschodu. Można tam znaleźć również poglądy „idiotyczne”, czyli nonsensy proponowane przez M. Nowalską i P. Palagina (zob. I odcinek Archiwum X) oraz Caprawę — w postaci pseudofilozoficznych urojeń odwołujących się do panteizmu, sprepowanego taoizmu, a nawet do prymitywnego animizmu. Z przykrością stwierdzam, że New Age nie oszczędził współczesnej myśli i praktyki psychologicznej. Jako alternatywa redukcjonistycznej psychologii eksperymentalnej i holistycznej psychologii humanistycznej, powstała psychologia transpersonalna, stawiająca sobie rzekomo za cel naukowe badania nad wyższymi stanami świadomości, a naprawdę nad skutecznością zabiegów zmieniających osobowość człowieka. Zmiany te mają doprowadzić jednostkę do rozszerzenia własnej świadomości, a w szczytowych stanach transcendencji do ekspansji świadomości na innych ludzi, środowisko przyrodnicze i cały wszechświat. Dzięki tym stanom jednoczymy się z rozumem wszechświata i razem z innymi ludźmi stajemy się bogiem. Psychologowie transpersonalni nie gardzą żadną psychotechniką, poczynając od wizualizacji i medytacji transcendentalnej, a kończąc na magii i podawaniu narkotyków. Znane są skandalizujące badania czeskiego

psychiatry Stanisława Grofa nad transpersonalnymi światami psychicznymi. Jednostki, które przeżyły doświadczenia transpersonalne, potrafiły rzekomo same z siebie tworzyć mity, rozumieć uniwersalne symbole kabały i tarota, rozbudzać w sobie niedostrzegane wcześniej energetyczne obszary własnej psychiki. Oczywiście swoje badania Grof prowadził wykorzystując między innymi takie specyfiki LSD. Wydawałoby się, że sam fakt stosowania osobliwych technik badawczych dyskwalifikuje go jako uczonego i lekarza oraz podważa wiarygodność wyników jego badań. Stało się jednak inaczej. Psychologia transpersonalna stanowi nadal atrakcyjną alternatywę szczególnie dla niedouczonego terapeutów. Wydaje się, że częściowo decydują o tym względy komercyjne. Klient oczekuje od terapeuty podobnych usług, jak od wróżki czy uzdrowiciela. Jakże atrakcyjne są treningi rozszerzające świadomość. Klient przeżywa złudzenie odkrywania nieznanych obszarów swej świadomości, będąc w błogim stanie przypominającym trans hipnotyczny albo wręcz w stanie hipnozy. Jednak część zwolenników opisanych praktyk wydaje się nie przywiązywać większej uwagi do honorariów (przynajmniej tak deklarują), uzasadniając prawomocność swych praktyk następującą argumentacją ideologiczną pochodzącą z New Age: zbliżamy się do wielkiego przełomu, gdyż Ziemia wchodzi w znak Wodnika. Następuje nowa epoka historyczna. Musimy zatem zmienić koncepcję Ziemi, wszechświata i samych siebie, aby dostosować się do nowej epoki. Uzyskamy to dzięki odkryciu związków własnego umysłu z rozumem wszechświata poprzez kształtowanie, rozszerzanie i ekspansję własnej świadomości.

Ideologia New Age może idealnie funkcjonować jako skuteczna technika manipulacji ludzkim umysłem i emocjami, wywołując swoiste poczucie integracji jednostki z wszechświatem i oczekiwanie na wszechogarniający wielki przełom historyczny. Wystarczy tylko

wskazać konkretne sposoby przyspieszania owego przełomu, a narodzi się nowa totalitarna ideologia rewolucyjna. Oczywiście od ideologii do czynu rewolucyjnego droga daleka. Jak na razie jest ona ułokowana w chorych umysłach niektórych przedstawicieli elit intelektualnych oraz niewydarzonych psychoterapeutów. Nietrudno jednak wyobrazić sobie sytuację, gdy w obliczu kryzysu ekonomicznego, politycznego, czy innego zagrożenia, duże sformalizowane grupy społeczne zaczną oczekiwać, kiedy pod wodzą jakiegoś charyzmatycznego lidera zrealizują zapowiadany przełom, wprowadzając nowy ład społeczny.

Zdarzenia tego typu miały już miejsce w niezbyt odległej przeszłości. Skutki tych przełomów trwają do dziś w państwach rządzonych autorytarnie, gdzie oficjalna doktryna społeczno-polityczna jest zdecydowanie irracjonalna i odwołuje się do postaw magicznych uzasadnianych pseudonauką bądź spreparowaną religią. Nieco mniejszy zasięg od-

działywania posiadają różnego rodzaju sekty, których ideologia (religia) obiecuje zbawienie w postaci przełomu, wyzwolenia, uwolnienia od trosk. Człowiek oczekujący na zbawienie jest mało odporny na ideologiczną indoktrynację, tym mniej, im bardziej uniwersalna jest owa ideologia.

Jak groźni dla świata mogą być ludzie poddani skutecznej indoktrynacji, przekonaliśmy się 11 września 2001 roku. Czy mamy szansę skutecznej obrony przed nimi?

O tym w następnym odcinku.

Leszek Wyoma

Do ostatniego akapitu poprzedniego odcinka Archiwum X wkradł się błąd drukarski. Akapit powinien brzmieć: „Postawa magiczna oraz jej skrajna postać manifestująca się jako syndrom paranormalny destrukcyjnie wpływa na integrację psychiczną jednostki. Rozmiary tej destrukcji spróbuję przedstawić w następnym odcinku *Archiwum X*”. (red.)



Fot. Marian Pasternak

Noworoczne spotkanie z książkami

Początek roku to dobra okazja do chwili refleksji, spojrzenia w przeszłość, podsumowań, snucia planów, odrobiny optymizmu, składania życzeń. Taka właśnie myśl przyświecała inicjatorom noworocznego spotkania z książkami firmowanymi przez Akademię Pedagogiczną. 8 stycznia w Sali Senackiej naszej uczelni zgromadziło się grono osób mających — czy to pośrednio, czy też bezpośrednio — wpływ na treść i formę publikacji ukazujących się nakładem uczelnianego Wydawnictwa: przedstawiciele władz rektorskich, administracji, Biblioteki Głównej, księgarni „Academicus”, członkowie Senackiej Komisji Wydawniczej, redaktorzy „Konspektu”, pracownicy Wydawnictwa oraz ci najważniejsi, bez których wydawnictwo nie miałoby racji bytu — autorzy.

Zebranych gości przywitali gospodarze spotkania: przewodniczący Senackiej Komisji Wydawniczej prof. Henryk W. Żaliński, prorektor ds. nauki, oraz redaktor naczelny Wydawnictwa Zuzanna Czarnecka. Profesor Henryk Żaliński przypomniał początki działalności wydawniczej sprzed 53 laty, kiedy to ukazał się pierwszy skrypt, opracowany przez Stefana Szumana *Wychowanie estetyczne* (notabene do dzisiaj popularny i czytany). Działalność ta nie od początku miała charakter ciągły; przeszkadzał brak zaplecza technicznego i lokalowego. Momentem przełomowym było utworzenie w 1958 roku Działu Wydawnictw, który znalazł siedzibę w lokalu przy ulicy Straszewskiego 22, skąd w 1969 roku

został przeniesiony do budynku przy ul. Karłowickiej 41. Od 1998 roku siedziba redakcji Wydawnictwa mieści się przy ul. Studenckiej 5, natomiast zespołu poligraficznego w gmachu głównym Uczelni. Profesor Żaliński przypomniał też osoby, które kolejno kierowały pracą Wydawnictwa: Kazimierza Zajęca, Jerzego Jarowieckiego, Kazimierza Ptaka, Jana Budę, Ewę Pokład. Po tym krótkim „historycznym” wstępie głos zabrala Zuzanna Czarnecka, kierująca Wydawnictwem od 1994 roku, dziękując wszystkim, których trud i zaangażowanie składa się na finalny efekt —



Fot. Mieczysław Węclawek

książkę, a więc autorom publikującym w Wydawnictwie oraz jego pracownikom. Następnie zaprosiła gości do obejrzenia wystawy prezentującej książki wydane głównie w 2001 roku.

Dalsza część spotkania miała już charakter bardziej swobodny, towarzyski. Zebrani przeglądali książki, z uznaniem komentując ich coraz szerszy zakres tematyczny, coraz wyższy poziom edytorski i rosnącą z roku na rok liczbę tytułów. 2001 rok przyniósł nieco ponad 80 nowych pozycji: podręczników, skryptów, wydawnictw seryjnych, materiałów informacyjnych. Zachodzące przeobrażenia można było dostrzec choćby na przykładzie jednej z serii wydawanej przez Wydawnictwo, a mianowicie Roczników Naukowo-Dydaktycznych. Zaprezentowano bowiem kolejne ich „wcielenia” — od inaugurującego serię zeszytu Prac Matematycznych pod redakcją Jana Leśniaka, który ukazał się w 1954 roku, aż do ostatnich oznaczonych numerem 209 Prac Geograficznych z 2000 roku pod redakcją Zbigniewa Zioly. Seria nie przestała istnieć — od 2001 roku funkcjonuje jako *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis* w zmienionej nieco formule i nowej szacie typograficznej. Dotychczas ukazały się 4 numery. Na wagę tych publikacji zwrócił uwagę prof. Jerzy Jarowiecki, podkreślając, że służą one

promocji i prezentacji badań najmłodszych pracowników naukowych naszej uczelni. Zapelował równocześnie do władz Uczelni o szczególną opiekę, również finansową, nad tą właśnie serią. W 2001 roku kontynuację w postaci 3 tytułów miała też najmłodsza seria wydawnicza Nowoczesna Szkoła, skierowana do nauczycieli, zainicjowana w 2000 roku jako odpowiedź na wyzwania nowoczesnej edukacji. W trakcie spotkania głos zabrał też profesor Czesław Banach, którego książka *Edukacja — wartość — szansa* ukazała się właśnie nakładem Wydawnictwa; zauważył z satysfakcją, że jest to wprawdzie jego pierwsza publikacja wydana pod szyldem Wydawnictwa Naukowego AP, ale za to szczególna, honoruje bowiem jego Jubileusz 70-lecia. Profesor — znanym wszystkim zwyczajem — odczytał zebrany garść myśli i aforyzmów dotyczących książek, autorów i czytelników.

Spotkania, takie jak to — bardziej towarzyskie niż oficjalne — integrują ludzi skupionych wokół jednego celu, dają możliwość wymiany uwag i spostrzeżeń, konfrontacji oczekiwań co do finalnego efektu, a wreszcie wspólnego cieszenia się tymże efektem. Miejmy nadzieję, że to pierwsze noworoczne spotkanie z książkami sygnowanymi przez AP zapoczątkuje nową tradycję w naszej uczelni.

Jolanta Bartosz

Zabawa i zabawka w kształceniu nauczycieli — międzynarodowy projekt w ramach programu Erasmus

Od września 2001 roku Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej uczestniczy w zatwierdzonym przez Komisję Europejską

z okazji dziesięciolecia Wydziału Pedagogicznego: „Skutki zmian dokonujących się obecnie w zorientowanym technicznie społeczeństwie, które obejmują także rynek zabawek i w coraz większym stopniu samą zabawę, zaczynają być coraz bardziej widoczne. (...) Najwyższy zatem czas, by w sposób naukowy zająć się różnymi aspektami zabawy jako fenomenem umożliwiającym zachowanie kultury, a jednocześnie fenomenem kulturotwórczym. W aspekcie «zachowania kultury» jest to pielęgnowanie dziedzictwa kulturowego, a w aspekcie «kulturotwórczym» śledzenie i analizowanie rozwoju rynku, w szczególności rynku zabawek high-tech, a nawet wywieranie pośredniego i bezpośredniego wpływu na ten rozwój”. Z tego też względu potrzebujemy nauczycieli, którzy nie tylko będą rozumieć kulturotwórczą rolę zabawy, ale będą posiadać odpowiednie kompetencje w tym zakresie. Realizację projektu koordynuje Uniwersytet w Erfurcie, a partnerami, obok naszej akademii, są Uniwersytety: w Ostrawie, Bańskiej Bystrzycy i Debreczynie.

Bożena Muchacka, Krzysztof Kraszewski

w Brukseli międzynarodowym projekcie badawczym *Zabawa i zabawka w kształceniu nauczycieli*. Zaproszenie do udziału w projekcie nadeszło z Uniwersytetu w Erfurcie od dr hab. Egona Schmucka, kierownika działu badań nad zabawą i zabawką (*Forschungsförderung*), a zarazem sekretarza generalnego International Council for Childrens Play (ICCP) — Internationaler Rat für Kinderspiel und Spielzeug.

Warto wspomnieć, że Katedra była wcześniej organizatorem dwóch międzynarodowych konferencji naukowych poświęconych pedagogice zabawy: *Terapeutyczna i stymulująca funkcja zabawy* (1995 r.) i *Dziecięce zabawy receptywne* (1998 r.). Brali w nich udział uczeni z Europy, Ameryki i Australii.

Jak zauważył dr hab. E. Schmuck w swoim wystąpieniu podczas konferencji naukowej



Spielzeugforschung ist kein Kinderspiel

EU-Projekt in der Ludothek / Fünf Länder beteiligt

SÖMMERDA (mg). Die „Erste Thüringer Ludothek Sommerda“ in der Lucas-Cranach-Straße ist nicht nur eine bessere Ausleihstelle für Spiele. Für Egon Schmuck, Pädagogik-Professor an der Universität Erfurt und Initiator der Ludothek, spielt der Forschungsbereich eine große Rolle. Von Mittwoch bis Freitag hat er deshalb neun wissenschaftliche Mitarbeiter von Hochschulen aus Polen, Ungarn, der Slowakei und Tschechien eingeladen, um sein neues Projekt zu planen. „Spiel und Spielzeug ist grenzenlos“, so Schmuck. Besondere Bedeutung trugen Spiele allerdings bei der Erziehung. „Aber gerade in der Lehrerbildung kommt das zu kurz.“

Das wird seine Projektgruppe ändern. Innerhalb von drei Jahren wollen die Mitarbeiter eine Vorlesung erarbeiten, die das Thema „Spiel und Spielzeug“ wieder stärker in die Lehrerbildung integriert. Diese wird dann als Standard in die Hochschullehrpläne der Teilnehmerländer übernommen und freilich auch anderen EU-Ländern angeboten. Schließlich finanziert die EU das Projekt mit 25 000 Mark pro Jahr. Übrigens ist die Sommerda Ludothek nicht mehr die einzige ihrer Art in Thüringen: zum Weltkindertag wird heute in der Wilhelm-Busch-Schule in Erfurt eine Ludothek eröffnet. Und wer steckt wohl dahinter? „Dr. Spielzeug“ Egon Schmuck.



Kazimierz Jaracz

Przygotowanie do jubileuszu 35-lecia kierunków technicznych

Kierunki techniczne — ogólnozawodowy i wychowanie techniczne — zostały utworzone w Akademii Pedagogicznej (ówczesnej WSP) w latach 1966/1967 i 1967/1968. Kierunek ogólnozawodowy miał dwie sekcje: mechaniczną i elektryczną, z których powstały później kierunki: mechaniczny oraz elektryczny. Przygotowywały one nauczycieli przedmiotów zawodowych w technikach i zasadniczych szkołach zawodowych. Wychowanie techniczne przygotowuje nauczycieli techniki i informatyki w gimnazjach i liceach. Od ubiegłego roku absolwentom nadawany jest także tytuł zawodowy inżyniera.

Przez 35 lat przygotowanie do zawodu nauczycielskiego uzyskało ponad trzy tysiące absolwentów studiów dziennych i zaocznych. W ubiegłym roku absolwenci kierunków technicznych w AP powołali komitet organiza-

cyjny obchodów jubileuszowych w naszej uczelni. W jego skład wchodzi: Franciszek Gałuszka, Kazimierz Jaracz — przewodniczący, Marian Jastrzębski, Antoni Juszczyk, Jan Kałużny — wiceprzewodniczący, Halina Król, Janusz Pawłowski — sekretarz, Joanna Rosińska, Jerzy Skrzeczyński, Zbigniew Starwarz i Stanisław Warkocki.

Na przewodniczenie Komitetowi Honorowemu wyraził zgodę rektor AP prof. Michał Śliwa. Zjazd absolwentów przewidziano na 22 czerwca 2002 roku. Termin zgłoszeń uczestników mija 31 marca 2002 roku.

Adres kontaktowy:

Akademia Pedagogiczna, Dział Nauki i Współpracy z Zagranicą, ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków, Jan Kałużny, tel. (012) 637-55-81, fax 635-88-85 e-mail: jkaluzny@wsp.krakow.pl informacje szczegółowe: www.wsp.krakow.pl

Anna Sysło-Staruch

Jacy są absolwenci naszej uczelni?

Piękny, słoneczny dzień — 30 czerwca 2001 roku — oświetlił kolejne spotkanie absolwentów Wydziału Historii Akademii Pedagogicznej z lat 1951–1954. Poprzednie spotkania miały miejsce w 1976 r. i jesienią 1999 r. Dzięki koledze — profesorowi • Feliksowi Kirykowi i Józefie Wójcik, którzy wzięli na siebie trudy organizacyjne, warunki spotkania w hotelu „Krakowiak” były doskonałe. Popłynęły więc wspomnienia...

Studia ukończyli 47 lat temu! Przyjechali z różnych stron Polski: z Grudziądza i Katowic, z Legnicy i Gogolina, z Trawnika i Warszawy. Większość z nich jest już na emerytu-

rze i teraz właśnie zapragnęli spotkać się, popatrzeć na siebie, na swoje losy zawodowe, na życie osobiste. Czy mają jakieś wspólne dokonania? Co dała im Uczelnia i ówczesna atmosfera studiów?

Odchodzili stąd po pierwszym stopniu studiów w 1954 roku, z nakazami pracy, do rozrzuconych po całej Polsce szkół podstawowych i średnich. Każdy z nich kontynuował potem studia trybem zaocznym lub eksternistycznym, wszyscy zrobili magisterium, niektórzy zdobyli tytuł doktora historii, a mają w swym gronie profesora i rektora Akademii Pedagogicznej kolegę Feliksa Kiryka, z czego

są bardzo dumni. Z ich relacji wynika, że wszyscy pozostali w zawodzie nauczycielskim pełniąc różne funkcje: dyrektorów szkół i studiów nauczycielskich, pracowników administracji oświatowej, kuratorów, pracowników wyższych uczelni. Wszyscy zgodnie twierdzą, że studia w WSP — w niełatwym przecież okresie naszych dziejów — ukształtowały ich jako pedagogów i społeczników. Należą do pokolenia, które traktowało swą pracę jako wielkie życiowe zadanie kształtowania Polaków — patriotów i obywateli, jako misję, a nie tylko jako źródło dochodów, najczęściej przecież bardzo skromnych.

Spotkali się ze swoimi profesorami, niestety nielicznymi. Był opiekun roku, otaczany wielką sympatią i szacunkiem profesor Zbigniew Tabaka i równie bliski profesor Antoni Podraza oraz profesor Agnieszka Winiarska. Byli również koledzy ze starszego rocznika: Czesław Banach, Maryla i Andrzej Kozanecy.

No i były dobre, ciepłe wspomnienia o profesorach Józefie Garbaciku, Włodzimierzu Szewczuku, Tadeuszu Słowikowskim, Henryku Smarzyńskim, Ignacym Zarębskim, Adamie Przybosiu, Tadeuszu Zawadzkiem. Wspomnienia owiane mgiełką przemijania...

Przeminęli nasi czcigodni profesorowie, przeminęło już 10 naszych kolegów, którzy nie żyją. Mówiono o nich z szacunkiem i żalem. Odczytywano listy tych, którzy ze względu na stan zdrowia nie mogli przybyć na zjazd do Krakowa. Zgodnie stwierdzono, że wynieśli ze swojej uczelni trochę wiedzy (uczyć się musieli później całe życie), a przede wszystkim wzorce osobowe, które ich wiodły przez życie. Nadal chcą się spotykać i cieszyć sobą oraz osiągnięciami rozwijającej się Uczelni. Ustalono, że za rok spotkają się na kolejnym zjeździe.

Anna Sysło-Staruch



Jacek Chrobaczyński

Cezura Jedwabnego

Kilka uwag na marginesie rozmowy z profesorem J.T. Grossem

Z racji profesjonalnych zainteresowań staram się śledzić na bieżąco zarówno historiografię, jak i publicystykę poświęconą relacjom polsko-żydowskim, wkomponowanym w społeczno-polityczne dzieje XX-wiecznej Polski. Ze zrozumiałych zatem powodów śledziłem i śledzę tzw. sprawę Jedwabnego, wywiady prof. J.T. Grossa, odpowiedzi, polemiki itp. Wywiad dla „Konspektu”, dzięki jego bohaterowi, ale w dużym stopniu także i reprezentacji pisma, która nie ograniczyła się tylko do zwyczajowego zadawania pytań, ale raczej uczestniczyła w dyskursie, jest przykładem dobrej roboty dziennikarskiej. Sporo z niego wynika refleksji cennych, wartych dalszego drążenia, stawiania pytań kolejnych, polemik itp. Zabieram głos w kilku sprawach, raczej dyskusyjnych, niż jednoznacznie pewnych, jako że podzielam pogląd śp. ks. prof. Józefa Tischnera, że prawdy mamy trzy: moją, twoją i tę rozpoczynającą się od brzydkiego słowa. Badanie procesu historycznego to nie jest — przepraszam kolegów biologów, a szczególnie jednego z Uniwersytetu Łódzkiego — beznamiętne badanie życia i zwyczajów mrówek czy muszek owocówek. To żywa materia, często emocje, a historyk nie jest beznamiętym obserwatorem, liczykrupą. Prof. Gross, jako socjolog, wie o tym dobrze. Zapewne też wie, że ponad prawdą historyczną jest jeszcze rzetelność i sprawiedliwość historyka w analizie procesu historycznego. A materia, którą się zajmuje, tego w sposób szczególny dotyczy. To nie jest przygana, bo niemal całą postawę i dorobek naukowy Grossa podzielam i szanuję. To raczej przyczynek do dyskusji szerszej: Polacy mają w zwyczaju znać się na wielu sprawach lepiej niż profesjonalści — na leczeniu, piłce nożnej, ostatnio skokach Małysza. Również, podobno, znają się świetnie na historii. Gdzieś tutaj tkwi, obok szeregu innych przesłanek, źródło głośnych polemik wokół Jedwabnego. Bo Polacy *Sąsiadami* zostali autentycznie zaskoczeni.

No, może nie wszyscy Polacy. Czyja to wina? I czy o winie przede wszystkim powinna być mowa?

Przytomnie, zaraz na początku rozmowy, zapytał o to Bogusław Gryszkiewicz. Odpowiedź Grossa jest jednoznaczna. Trudno zresztą się z nią nie zgodzić. Gdzież u licha byli historycy? Właśnie. Ale gwoźli owej, wspomnianej wcześniej rzetelności, dopowiedzmy — jeżeli mówimy o historykach, to o wszystkich niemal historykach dziejów najnowszych, krajowych i emigracyjnych, żydowskich również. Winniśmy wszyscy i nie ma się tu co za bardzo usprawiedliwiać. Ale nic z tego wyznania grzechów własnych nie wynika, bo sprawa pozostaje, pytania również.

A zatem, czy cezura Jedwabnego to przełom w polskiej historiografii, przewartościowanie, potrzeba nowej syntezy, nowych interpretacji? Czy też „wypadek przy pracy”? Myślę, że jednak zdecydowanie przełom, niezwykle ważna cezura. Każde pokolenie ma prawo do własnej historii i jej interpretacji. Każde pokolenie historyków stawia swój kwestionariusz pytań. Niestety, przez kilka dziesiątków lat, ani w kraju, ani na emigracji, ani wśród świetnych żydowskich historyków, również tych, których znam, nie padły pytania o Jedwabne, Radziłów, Wiznę. Nie padło też pytanie, ile tych jedwabnińskich i radziłowskich stodoł w Polsce było? Nie wszystko od razu da się w historiografii wyjaśnić. To prawda. Następcy też powinni mieć coś do zbadania, weryfikacji, reinterpretacji. To też prawda i metodologiczna oczywistość. Ale czy nie spóźniliśmy się o kilkadziesiąt co najmniej lat? Myślę, że tak. Na pocieszenie pozostaje jedynie fakt, że tak bywa w historiografii — przez takie zaniechania czy wręcz świadome zaniedbania, dyskusje, reinterpretacje przechodzili i przechodzą Niemcy, historiografia francuska, amerykańska, angielska, przed takim procesem stoją dopiero historiografie nowych postsowieckich państw. I w tym kontekście cezura Jedwabnego wpisuje się w ten nurt dyskursu.

Ale... powracam do mrówek i muszek owocówek. Historia (historiografia), to również styl z polityką, ideologią, niekiedy religią, wartościami itp. A to już rodzi problemy natury interpretacyjnej wykraczające poza historyczną metodologię. Jedwabnie wpisuje się w ten spór znakomicie. Dość przypomnieć stereotypy, w które, niestety, niektórzy jeszcze nadal wierzą: „Żydzi zamordowali Pana Jezusa”, tyle że nie dodają — „także Żyda”, o dzieciach, krwi i macach też czasem tu i ówdzie można usłyszeć, podobnie jak o „rządach żydowskich w Polsce i na świecie” czy „żydowskim pieniądzu i geszeftcie”. A z drugiej strony: „Polacy z mlekiem matki wypijają antysemityzm”. Zatem jedwabińska stodoła i polscy sąsiedzi jedwabińskich, radziłowskich (innych?) Żydów jest ważną, żeby nie powiedzieć — jedną z najważniejszych, przesłanek do stawiania pytań, zapewne i reinterpretacji niektórych faktów, ocen, ale czy wystarczającą już przesłanką do uogólnień? A może tylko do dalszych wnikliwych, uważnych, rzetelnych i sprawiedliwych badań? Warto się nad tym głębiej zastanowić, gdyż odbijanie się „od ściany do ściany” interpretacyjnej procesu historycznego nie prowadzi do niczego dobrego. Stosunki polsko-żydowskie w XX wieku, to owe trzy prawdy, o których wspominał ks. Tischner, a trudność zasadnicza polega na tym, że badanie postaw i zachowań, świadomości historycznej, to stąpanie po polu minowym. Tłumacząc niekiedy studentom na seminarium taki przykład: *władca* (w tym miejscu można podstawić dowolne pojęcie, np. sekretarz, wódz) *w czasie swego panowania zamordował tysiąc osób*. Jeden z jego biografów fakt ten skomentował następująco: *w czasie panowania X-a zginęło tylko tysiąc osób*. Biograf drugi zapisał to samo słowami: *Aż tysiąc osób straciło życie*. Żaden nie kłamie! Fakty się zgadzają! A prawda? A obraz panowania?

Otóż w tej materii spór trwa i, jak sądzę, będzie jeszcze długo trwał. Bo relacja Polacy — Żydzi ma swą wieloletnią historię i swoje konteksty, niuanse o różnym stopniu wzajemnych napięć; dorobek i pogromy, haniebne wypowiedzi z obu stron i bohaterów po obu stronach, wewnętrzną dynamikę, a nad tym wszystkim politykę i ideologię, często fobie, prostactwo

interpretacyjne, zapiekłość zupełnie niepożądaną i niezrozumiałą.

J.T. Gross ma niewątpliwie trwale miejsce w polskiej, i nie tylko, historiografii, za odwagę, za wywołanie dyskusji, za zasianie ziarna myślenia, głębokiej refleksji, namysłu, odpowiedzialności, a przede wszystkim pokory. I za prezydenckie, ważne przecież i dla Polaków, i dla Żydów, myślenie, że również dla innych demokratycznych narodów, „przepraszam”. Bo trzeba mieć sporo pokory i odwagi zarazem, by rzetelnie i sprawiedliwie pisać o tych stosunkach, współpracy i waśniach. Tego, co dali nam (raz jeszcze powtórzę: nie wszystkim) do myślenia *Sąsiedzi*, nie da się już cofnąć. Cała reszta mieści się w naukowej, publicystycznej, ideowo-politycznej retoryce, krytyce, dyskusji, boję się użyć słowa walce, choć i takie teksty również czytałem. Może nadszedł czas, by spokojnie badać, stawiać pytania, weryfikować poglądy w ostrym, ale elegancko prowadzonym, sporze. Czy Polacy to potrafią? Obawiam się, że nie. Niewiele wyciągamy, jako zbiorowość, wniosków z analizy procesu historycznego (tu na marginesie: pamiętam, że historia się nie powtarza, ale jednak coś z niej wynika). Ośmielę się powiedzieć nawet, że nie znamy rzetelnie własnej historii, a raczej jej namiastkę; jakieś daty, jakieś fakty, mity i stereotypy, także autostereotypy, zmieniających się wraz z kolejnymi rewolucjami czy quasi-rewolucjami — 1945, 1980 — bohaterów i patronów ulic (czyżby rzeczywiście tylko zwycięzcy mieli prawo pisać i interpretować w Polsce historię?), Kłossa i czterech pancernych, którzy ponoć wygrali wojnę, choć Polska w rzeczywistości ją przegrała (przegrani zwycięzcy?). Wolimy romantyczne uniesienia, rocznicowe zadęcie, przegranych wodzów i przegrane powstania (proszę tylko zajrzeć do szkolnych podręczników!). Historia nie jest oczywiście *nauczycielką życia*. Ale czy powinna nią być? Może sami będziemy dla siebie lepszymi autorytetami i nauczycielami. Ale teraz strasznie trudno o autorytety. A może wystarczy tylko rozum. Ale praca myślowa to ciężkie i odpowiedzialne zajęcie, a nie bułka z McDonalda i pepsa cola. W kwestii stosunków polsko-żydowskich tym bardziej.

Jacek Chrobaczynski

Jerzy Jarowiecki

O szukaniu siebie w historii...

„Mam wrażenie, że teraz nastąpi gruntowna rewizja w historiografii okresu okupacji (...) Refleksja nad doświadczeniem polskich Żydów, które umknęło uwadze polskich historyków, jest potrzebna do scalania wiedzy o doświadczeniu polskiego społeczeństwa pod okupacją hitlerowską i sowiecką” —

takim cytatem rozpoczyna się wywiad redaktorów „Konspektu” (2001 nr 8) z Janem Tomaszem Grossem, profesorem nauk politycznych, wykładowcą wielu renomowanych uniwersytetów, autorem licznych interesujących prac, m.in. dotyczących tragicznych losów Żydów, holokaustu, badaczem, którego rewelacje dotyczące przerażającej zbrodni w Jedwabnem i odpowiedzialności Polaków za zamordowanie polskich obywateli pochodzenia żydowskiego wywołały głośny rezonans nie tylko w Polsce i nie tylko wśród historyków polskich czy żydowskich. Profesor jest świadom tonacji tych dyskusji, w której obok kwestii faktograficznych, metodologicznych pojawiały się wypowiedzi pełne zacierzawienia publicystycznego, często ujawniające zróżnicowane poglądy ideowe czy polityczne, wytaczające poważne oskarżenia i zarzuty. Nie zamierzam rozwijać tego wątku, zabieram głos w jednej tylko sprawie: jak „uprawiać” ową rewizję w historiografii? Czy rzeczywiście metody badawcze stosowane przez historyków, narzędzia, jakimi się posługują, są niewystarczające, że trzeba zastąpić je „socjologiczno-antropologiczną perspektywą”? J.T. Gross komentując opinie dyskutantów na temat wydarzeń w Jedwabnem (w tym też uznanych polskich historyków) przyznaje, że „postulowana przez nich skrupulatność, gdy chodzi o źródła, o fakty, jest czymś, co trzeba respektować”, ale zaraz spieszy z deklaracją, że czyniąc inaczej (tak to wynika z szerszego kontekstu wypowiedzi) — „nie ma do siebie żadnych pretensji”, bo jakieś drobne omyłki są „bez znaczenia z punktu widzenia wiedzy his-

torycznej”. Jestem zaskoczony tym poglądem. Nie wypowiadał się tu w sprawie Jedwabnego, skromny jest mój zasób wiedzy, problem znany mi jest z lektury różnych tekstów, z przekazów medialnych i dyskusji uczonych. Ale niepokoi mnie swoista nonszalancja, z jaką uchodzący za znawcę przedmiotu uczony wypowiada się o metodach poznawania historii w sytuacji, gdy słusznie zachęca do napisania na nowo historii okresu okupacji, szczególnie gdy chodzi o przypomnienie zachowań polskiego społeczeństwa wobec polskich Żydów podczas okupacji niemieckiej, a także — o czym J.T. Gross wydaje się nie wiedzieć — o zachowaniu polskich Żydów wobec Polaków podczas pierwszej okupacji sowieckiej na ziemiach zagarniętych po agresji ZSRR na Polskę 17 września 1939 r.

Mam pełną świadomość, jak skomplikowany i trudny w ocenie jest problem wzajemnych stosunków Polaków i Żydów, szczególnie w zakresie postaw i zachowania społeczeństwa polskiego wobec Żydów i ich narodowej tragedii pod okupacją niemiecką (inaczej ten problem rysuje się, gdy chodzi o okupację sowiecką). Badacze żydowscy dowodzą, że Polacy nie umieją i nie chcą rozmawiać o antysemityzmie polskim w okresie okupacji, który — ich zdaniem — ułatwił Niemcom w znacznym stopniu rozwiązać kwestię żydowską. Jan Tomasz Gross w swej książce wydanej w 1998 r. w Krakowie pt. *Upiorna dekada* pisze wprost, że „antysemityzm rozpowszechniony w czasie okupacji wśród polskiego społeczeństwa był również przyczyną, dla której Niemcy tak brutalnie i bezwzględnie mordowali Polaków, którzy pomagali Żydom” (s. 41). Powołuje się na opinie wyrażane na łamach konspiracyjnej prasy polskiej w okresie okupacji niemieckiej, przytaczając na potwierdzenie fragmenty dwóch artykułów ze „Słowa Prawdy” z 30 października 1943 r. oraz pisma „Polska” z 17 XII 1942 r.

J.T. Gross dowodzi, że „oprócz centralnej prasy akowskiej oraz wychodzących w późniejszym okresie okupacji gazetek komunistycznych cała prasa podziemna jest nastawiona mniej lub bardziej antysemitcko, choć oczywiście różnice stanowisk od skrajnej prawicy (...) do (...) publikacji Stronnictwa Ludowego były olbrzymie” (s. 42). I stąd teza o swoistej obojętności wobec holokaustu, o niechęci do udzielania cierpiącym Żydom pomocy, o antysemitkich postawach. Te ostatnie przypisuje nie tylko prawniczym środowiskom konspiracyjnym. Teza całkowicie błędna, bowiem z pełnego rozeznania i lektury prasy konspiracyjnej (blisko 2 tysiące tytułów) wynika — wbrew temu co pisze autor *Upiornej dekady* — że tematyka związana z losami i eksterminacją Żydów często była obecna na jej łamach. Prasa podziemna przyjęła na siebie ogromną rolę w odmiennym kształtowaniu nastrojów społeczeństwa polskiego wobec kwestii żydowskiej. Antysemityzm programowo głosiła propaganda hitlerowska, wykorzystując do tego przede wszystkim prasę niemiecką w języku polskim, film, wystawy, ulotki i plakaty. Wykorzystywała przy tym przedwojenne antysemitckie publikacje prawniczych ugrupowań. Szerzej na ten temat pisałem na łamach „Rocznika Historii Prasy Polskiej” PAN, Oddz. w Krakowie, w artykule *Holocaust w okresie okupacji hitlerowskiej w polskiej prasie konspiracyjnej* (1999, t. 2, z. 2 s. 51–80). Tu tylko przypomnę, że przez niemal cały okres okupacji hitlerowskiej prasa konspiracyjna donosiła o tragicznym położeniu Żydów w Generalnym Gubernatorstwie, mobilizując polskie społeczeństwo do udzielania pomocy, wyrażając sprzeciw wobec zbrodniczych poczynań hitlerowców. Szczegółowo informowała o zarządzeniach dyskryminujących moralnie i materialnie Żydów, pisała z oburzeniem o ogłoszonym przymusie pracy dla ludności żydowskiej, o obozach pracy, piętnując haniebne praktyki okupanta; pisano o tym na łamach „Biuletynu Informacyjnego”, centralnego organu ZWZ, później AK, „Głosu Wsi” — wydawnictwie krakowskiej grupy „Silesia”,

„Dziennika Polskiego” — krakowskiego organu Stronnictwa Demokratycznego, „Barykady Wolności” — pisma socjalistycznego, „Rzeczpospolitej Polskiej” — organu Delegatury Rządu, „Głosu Demokracji”, „Biuletynu Informacyjnego Małopolskiego”, „Trybuny Wolności”, „Gwardzisty”, „WRN”, „Słowa Polskiego” i wielu innych. Kiedy w 1940 r. nastąpiło tworzenie przymusowych miejsc zamieszkania dla ludności żydowskiej i oddzielenie ich murami od pozostałych części miast, polska prasa konspiracyjna informując o tragicznych warunkach bytowania zanikniętych w gettach Żydów, dawała nie tylko wyraz oburzeniu i współczuciu, ale wzywała do niesienia pomocy i udzielania schronienia Żydom, którzy uciekali z gett, albo chronili się przed dostaniem się do nich. Czyniła tak, mimo że za udzielanie tej pomocy groziła kara śmierci, o czym informowali Niemcy w publicznie rozplakatowanych obwieszczeniach, pisząc, że kara śmierci podlega każdy, kto ukrywającym się Żydom „udzieli świadomie schronienie lub w inny sposób im pomaga”, a także „kto z jakichkolwiek powodów zaniecha niezwłocznego meldowania Żydów żandarmerii, schroni ich u siebie lub będzie ich wspierał, zostanie zastrzelony”; „podlega karze śmierci, kto Żydowi poza obrębem zamkniętych obozów (...) umieszcza Żyda u siebie, żywi go lub ukrywa” itp. Prasa konspiracyjna odnotowywała też nieczne zachowania tych obywateli polskich, wśród których wojna i warunki okupacyjne spotęgowały stopień wrażliwości na zbrodnie i dramaty innych ludzi, piętnowała tych, którzy biernie nieraz przyglądali się grabieży mienia żydowskiego lub usiłowali dorobić się na nieszczęściu Żydów, ogłaszała też wyroki podziemnego państwa polskiego na różnego rodzaju donosicieli i osoby dopuszczające się czynów haniebnych. Wielokrotnie ogłaszano publikacje urzędowe podziemnego państwa polskiego w sprawie bezwzględного zwalczania bandytyzmu i szantaży. Redaktorzy „Biuletynu Informacyjnego” pisali, że obok tych, którzy pomagają Żydom „znalazły się wyzute

z czci i sumienia osoby, rekrutujące się ze świata przestępczego, które stworzyły sobie nowe źródło występnego dochodu przez szantażowanie Polaków ukrywających i Żydów samych" (1943 nr 11). Prasa podziemna polskich organizacji wojskowych i politycznych (demokratycznych, ludowych, katolickich, socjalistycznych, komunistycznych) systematycznie pisała z potępieniem o wydarzeniach zachodzących w gettach, wzywając Żydów do organizowania oporu, do ucieczek z gett: „Żydom mordowanym w sposób bestialski przez zwyrodniałców hitlerowskich należy udzielać schronienia i pomocy” („Gwardzista” 1942 nr 7). Prasa konspiracyjna z przerwaniem śledziła likwidację gett i toczącą się walkę w getcie warszawskim, organ pilsudczykowski „Pionier” z wysokim uznaniem pisał o walczącym getcie, o zaciętym oporze broniących swego losu Żydów, wtórowały mu „Nowy Dzień”, „Głos Demokracji”, „Trybuna Wolności”. Coraz częściej i mocniej brzmiały wezwania do udzielania pomocy walczącym Żydom. Prasa konspiracyjna traktowała eksterminację Żydów jako wyniszczenie społeczeństwa polskiego, dowodząc, że „zbrodnie dokonywane na ludności żydowskiej to (nie tylko) ostrzeżenie dla narodu polskiego”, ale „pogrom Żydów w getcie to równocześnie klęska narodu polskiego. Dlatego trzeba nieść Żydom wszelką możliwą pomoc moralną i materialną. Trzeba im ułatwić ucieczkę z getta, a zbiegłym dawać schronienie. Trzeba wzmocnić walkę «za naszą i waszą wolność»” („Trybuna Wolność” 1942 nr 13). Organ PPS („WRN”), ponawiając apele o ratowanie za wszelką cenę ofiar hitlerowskiego bestialstwa, pisał: „Za pomoc Żydom, którzy w znikomej ilości zdolali się wymknąć oprawcom, Niemcy wyznaczili karę śmierci. Każdy uczciwy człowiek z pogardą traktuje te groźby, bo wie, że pomoc w nieszczęściu, ratowanie zagrożonego śmiertelnie bliźniego jest obowiązkiem silniejszym niż śmierć. Obowiązkiem każdego Polaka jest pomoc ofiarom niemieckiego bestialstwa”.

Zaś Pełnomocnik Rządu RP na Kraj na łamach wielu pism konspiracyjnych opublikował w 1943 r. *Oświadczenie*, w którym m.in. czytamy: „Kierownictwo polityczne Kraju dawało już wyraz swego najwyższego potępienia przeciwdziałającym bestialstwom niemieckim i słowa potępienia dziś z całym naciskiem ponawia. A społeczeństwo polskie słusznie czyni, żywiąc dla ściganych i prześladowanych Żydów uczucie litości i okazując im pomoc. Pomoc tę winno okazywać w dalszym ciągu” („Rzeczpospolita Polska” 1943 nr 8).

Czy przytoczone cytaty z zachowanych źródeł pozwalają na fałszywe uogólnienia temu, który zachęca do szukania siebie w historii, nie mając „do siebie żadnych pretensji” o „drobne”(!) omyłki „bez znaczenia z punktu widzenia wiedzy historycznej”?

Chciałbym przypomnieć bohaterowi wywiadu fragment wypowiedzi członka kierownictwa żydowskiej partii socjalistycznej Bund i Rady Narodowej w Londynie, który w słowie wprowadzającym do broszury wydanej przez Rząd Polski w Londynie pt. *Stop Them Now! German Mass-Murder of Jews in Poland* (1942): „Muszę tu wspomnieć — pisał Szmul Zygelbojm — że ludność polska ofiarowuje Żydom wszelką możliwą pomoc i sympatię. Solidarność ludności polskiej ma dwa aspekty: po pierwsze — znajduje wyraz we wspólnym cierpieniu, po drugie — w ciągle prowadzonej wspólnej walce z nieludzką potęgą okupanta. Walka z ciemieżcami toczy się nadal, uparcie, tajnie, toczy się nawet w getcie w warunkach tak straszliwych i nieludzkich, że trudno je opisać lub wyobrazić sobie. Kilkadziesiąt gazet wychodzi w gettach, setki zaś ukazują się poza ich murami. Ludność polska i żydowska pozostaje w stałym kontakcie, wymienia poglądy, gazety i instrukcje. Mury getta nie oddzieliły naprawdę ludności żydowskiej od Polaków. Polskie i żydowskie masy pracujące walczą nadal ramię w ramię o wspólne cele”.

Jerzy Jarowiecki

Niemcy — Polacy — Żydzi — wojna (1939–1945)

Ten szkic nie ma ambicji wyczerpania problemu, jest jedynie próbą nakreślenia kilku sekwencji, zdaniem autora, ważnych. Swoistym dopełnieniem — postrzeganym z pewnej perspektywy — zagadnienia stosunków polsko-żydowskich na terenie Rzeczypospolitej okupowanej przez III Rzeszę. Precyzyjniej, części terenów, gdyż chodzi przede wszystkim o Generalne Gubernatorstwo. Zupełnie pomijam w nim okupację sowiecką (Kresy Wschodnie), jak również tzw. ziemie wcielone do Rzeszy

Wojna i niemiecka okupacja narzuciły społeczeństwu polskiemu nazistowskie wojenne prawo karne oraz sądownictwo wojskowe, specjalne i cywilne. Prawo stanowiło istotny element niemieckiej polityki okupacyjnej, rozpętany zaś terror ułatwiał realizację konkretnych zamierzeń władz III Rzeszy. Martyrologia była wynikiem ogólnej polityki okupanta, wielkich planów, dyrektyw wynikających z celów doraźnych i bieżącej sytuacji militarnej, wewnętrzniemieckiej oraz międzynarodowej, ale także pojedynczych pospolitych mordów. Słusznie zauważył Edward Serwański, że hitlerowska okupacja nie oznaczała wyłącznie „prymitywnego mordowania ludzi przez soldateskę nieodpowiedzialnych okupantów”¹. Ludobójstwo było bowiem przede wszystkim wynikiem zimnego i beznamietnego planowania, opartego na naukowych metodach, „osiągnięciach” technicznych części niemieckiego środowiska naukowego. Ponadto, jak podkreślają niektórzy badacze, Niemcy w znaczącej większości, chcieli się stać ludobójcami, szczególnie w stosunku do Żydów. W Europie Wschodniej (w tym również w Polsce) tzw. zwyczajni Niemcy zrealizowali w dużym stopniu plany ludobójcze nakreślone i rozpropagowane przez swego *fühvera*, innych przywódców, dowódców, a także niektóre niemieckie autorytety naukowe, moralne czy kulturalne. Bo to w istocie owi zwyczajni Niemcy byli nie tylko gorliwymi zwolennikami nazizmu, ale przede wszystkim katami z dobrowolnego wyboru, którzy — powtórzmy — chcieli po prostu zostać mordercami milionów niewinnych ludzi.

Częścią składową planów ludobójczych była też pilna potrzeba usytuowania narodu niemieckiego na nowych obszarach europejskich, przede wszystkim na Wschodzie. To był etap w formowaniu i nadawaniu istotnego sensu temu, co można by nazwać „nową niemiecką polityką”. Tak właśnie rozumiana istota ludobójstwa wyznaczała listę osób, których nie stało już po wojnie, przede wszystkim w polskim środowisku inteligencji i działaczy, w tym i nauczycieli, ale również chłopów i robotników.

Drugim punktem odniesienia był dramat Żydów. W doktrynie faszystowskiej (nazistowskiej) kwestia żydowska była jednym z jej najważniejszych wyróżników. Była, jak to trafnie nazwał Franciszek Ryszka, wrogością nienawistną. Przychodzi mi w tym kontekście na myśl — jako komentarz — pamiętne zdanie Iana Kershawa: „Drogę do Oświęcimia zbudowano z nienawiści, lecz wybrukowano obojętnością”². Od początku wojny i okupacji, najpierw Wehrmacht, a później administracja i policja niemiecka, podjęły szereg kroków mających na celu całkowite biologiczne unicestwienie tej grupy narodowościowej. Badacze problematyki wskazują na cztery stadia eksterminacji Żydów w okupowanej Polsce: pierwsze — do końca 1939 r., drugie — lata 1940–1941, trzecie — okres od 1942 roku do końca sierpnia 1944 r. i czwarte — od września 1944 r. do momentu wyzwolenia ziem polskich spod okupacji niemieckiej.

W pierwszych miesiącach okupacji stosunek do Żydów kształtowali lokalni dowódcy niemieckich oddziałów wojskowych i poli-

cyjnych oraz przedstawiciele cywilnej administracji okupacyjnej. Działania ich zmierzały do bezwzględnej podporządkowania Żydów i ich mienia rygorom niemieckiego ustawodawstwa rasowego oraz zastosowanie „wobec nich daleko idącego ograniczenia jeszcze i innych swobód osobistych”. Istotą stadium drugiego była ich koncentracja w gettach i obozach pracy. Rozporządzenie z 20 lutego 1941 r. o utworzeniu na terenie Generalgouvernementu gett i dzielnic żydowskich, traktowanych w myśl dyktewy Hitlera jako obozy przejściowe, miało ułatwić koncentrację Żydów, wykorzystanie ich siły roboczej (wyniszczenie poprzez pracę i głód, którym przez cały czas towarzyszyły też masowe egzekucje). Trzeci etap nazistowskiej polityki wobec Żydów to ich fizyczna zagłada. Władze niemieckie odeszły od swych pierwotnych pomysłów deportowania wszystkich Żydów do jakiejś formy rezerwatu, a podjęły decyzję o ich ostatecznej fizycznej likwidacji (*Endlösung der Judenfrage* — ostateczne rozwiązanie kwestii żydowskiej). W Generalnym Gubernatorstwie nosiła ona kryptonim *Aktion Reinhardt*.

Dramat Żydów rozegrał się na oczach społeczeństwa. Polacy uświadomili sobie w sposób zdecydowany i jednoznaczny nie tylko skalę żydowskiej tragedii (np. w okresie ośmiu miesięcy 1942 r. 500-osobowy batalion policji niemieckich rezerwistów rozstrzelał ponad 80 tys. Żydów — zwyczajny faszyzm, ale czy „banalność zła” jak napisała H. Arendt²³), ale i to, do czego jest zdolny niemiecki okupant. Był to niezwykle istotny przełom psychiczny w pełnym zrozumieniu mechanizmów i praktyki wykonywania okupacji i istoty niemieckiego faszyzmu. Niemcy („zwykli ludzie” — Niemcy, jak ich nazywa Christopher R. Browning⁴ lub „gorliwi kaci Hitlera” — zwyczajni Niemcy, jak z kolei o nich mówi Daniel J. Goldhagen⁵) pokazali społeczeństwu polskiemu, że są przygotowani technicznie, ale przede wszystkim psychicznie, do wykonania eksterminacji zarówno na tak znaczącym obszarze, jak i w takiej skali. Zagłada narodu żydowskiego była w tym kontekście znaczącym etapem hitlerowskiej okupacji,

oznaczała również, że w podobnej skali może być także dokonana eksterminacja narodu polskiego. „Teraz kolej na nas” — ta porażająca refleksja, która zrodziła się w polskiej świadomości, była spostrzeżeniem dla okupacji dnia powszedniego niezwykle ważnym. W dużym też stopniu kształtowała postawy i zachowania wobec Żydów, a w szczególności wobec ich okupacyjnej traumy. Pytania, które się wtedy pojawiły, zarówno w dużych miastach, miasteczkach, jak i wsiach, stwarzały warunki do cennej refleksji na temat relacji Polacy — Żydzi, rozbuchanego ponad wszelką miarę polskiego przedwojennego, ale także i wojennego, antysemityzmu, niezwykle negatywnego i uproszczonego, niekiedy wręcz obrzydliwego obrazu Żyda w polskim społeczeństwie, polskiej literaturze, tradycji, świadomości, historii, a także w polskim ludowym katolicyzmie. Z perspektywy dzisiejszych badań z dużą dozą pewności można ze smutkiem skonstatować, że społeczeństwo polskie raczej nie wykorzystało tej dramatycznej szansy na przewartościowanie negatywnych stereotypów, swych postaw i zachowań oraz świadomości, a przede wszystkim wiedzy o niezwykłym wkładzie Żydów w polską historię, gospodarkę, kulturę itp. Jednym słowem niewiele się nauczyło.

Okres po *Endlösung* to przede wszystkim relacja: Polacy wobec Zagłady, Polacy wobec żydowskich niedobitków. Opisano w literaturze przedmiotu tę problematykę już dość szczegółowo i rzeczowo. Ale kontrowersje pozostały. Złośliwości i wzajemna nieufność, również. Upoważnia to do zwrócenia uwagi na pewne kwestie ogólne, dotyczące przede wszystkim postaw i zachowań Polaków. Źródłem tej polaryzacji były wojenne doświadczenia, strach przed niemiecką zemstą (Niemcy nie ukrywali, jakie kary grożą tym, którzy ratują Żydów, przypomnijmy, że jedynie w okupowanej Polsce groziła za to kara śmierci i to zazwyczaj wykonywana natychmiast), zwykłe ludzkie odruchy wobec okupacyjnych wyzwań, ale również i to, co niektórzy nazywają „polskim podskórnym antysemityzmem bliżej, obojętnością, wreszcie zdradą, zaprzęgnięciem

i szmalcownictwem. Dla historyka to trudny problem ocen i problem kwantyfikacji postaw.

W postawach społeczeństwa polskiego, a potwierdzają to dostępne materiały, relacje i wspomnienia, dominowało zwykle ludzkie współczucie wobec mordowanych bezbronnych żydowskich dzieci, kobiet, mężczyzn i starców. Nierzadko ono właśnie skłaniało ludzi do niesienia pomocy tym Żydom, którzy przeżyli hekatombę. Ale obok tego, aczkolwiek w mniejszym stopniu, dawały o sobie znać zdrada i szmalcownictwo. To ostatnie, choć obecne i widoczne niemal wszędzie, i to w różnych środowiskach, nie tylko wśród ludzi prostych, nie było zjawiskiem dominującym. Było bolesne jako zaprzeczenie człowieczeństwa, zdrada wartości etycznych oraz ideałów wychowania, powiększało nieufność we wzajemnych stosunkach, było zadrą i hańbą. Jednym z rozlicznych dowodów dość dużej, nawet jak na warunki okupacyjne, skali szmalcownictwa np. w Małopolsce było dramatyczne obwieszczenie Okręgowego Kierownictwa Walki Cywilnej w Krakowie z 1942 roku, kolportowane na terenie całej Małopolski (Distrikt Krakau), opublikowane też w regionalnej i lokalnej prasie konspiracyjnej.

Powtórzmy jednak, nie dominowało w postawach społeczności tak kraju, jak i przykładowo tu wskazanej Małopolski. Ludzie, w większości, w stosunku do Żydów i Zagłady nie odczuwali żadnej *Schadenfreude*, ale przede wszystkim litość, współczucie, i na miarę możliwości, okazывали pomoc, przy niezwykłym zagrożeniu własnym. Choć powojenne postrzeganie tych relacji w pamiętnikarstwie polskim i żydowskim (głównie dzieci Holocaustu) wygląda różnie, niekiedy wręcz dramatycznie inaczej. Ale traumatyczne doświadczenie ocalałych z Zagłady Żydów, nie da się w istocie, może z wyjątkiem obozowych *Sonderkommando*, z niczym porównać. Uogólniając, chciałbym się odwołać do niezwykle trafnego sprostowania Christophera R. Browninga: „W historii Holocaustu niewiele jest bohaterów, za to zbyt wielu winowajców i ofiar”⁶. Podzielał ten pogląd.

Podsumowując zaś to skomplikowane i trudne do zanalizowania i oceny zagadnienie wzajemnych stosunków i relacji Polaków i Żydów, szczególnie w sferze postaw i zachowań społeczeństwa polskiego (a więc problematyki nie tylko *stricte* historycznej, ale i moralno-etycznej, religijnej, socjologicznej i psychologicznej, nie za często przecież będącej przedmiotem badań historycznych) wobec Żydów i ich narodowej apokalipsy, należy wskazać, iż wystąpiły zarówno postawy zdecydowanie negatywne, jak i zdecydowanie pozytywne towarzyszące powszechnej obojętności. Nie mały one charakteru statycznego, lecz dynamiczny. Były funkcją zarówno całego zewnętrznego otoczenia polsko-żydowskich stosunków, jak i — a raczej nade wszystko — dynamiki procesu historycznego, w tym przypadku nieludzkiej okupacji i zagłady całego niemal narodu (podobny los spotkał tylko jeszcze Romów), tylko dlatego, że był żydowski (kryterium urodzenia). Dotyczy to jednak obrazu całości społeczeństwa polskiego. W lokalnych, indywidualnych, ale widocznych, przypadkach obraz złych i dobrych Polaków rysował się niekiedy inaczej, także i w zakresie proporcji. Społeczeństwo polskie jako całość niewątpliwie współczuło Żydom, ale nie zawsze i nie wszędzie owo wewnętrzne współczucie pociągało za sobą aktywną postawę przeciwdziałania, pomocy i bezinteresownej ochrony. Raczej wyróżniającą się cechą tego współczucia była — wspomniana już — obojętność, usprawiedliwiana niekiedy samorozgrzeszeniem: „coż można w takiej sytuacji zrobić, gdy wokół śmierć, strach, represje i przemoc”; „czy należy w takiej sytuacji, beznaściejniej przecież narażać, niejako dodatkowo igrając z losem, siebie, czy swoich najbliższych”? Z drugiej zaś strony, niekiedy w źródłach można spotkać się też z pytaniem: „a czy w odwrotnej sytuacji, Żydzi aktywniej pomogliby Polakom, gdyby to ich dotknął Holocaust”? Oto ważne dylematy moralno-etyczne, choć to ostatnie pytanie, o tym wiem na pewno, jest fałszywie postawione, bowiem historyk nie może sytuować swej analizy wyjaśniania procesu historycznego w trybie „co

by było, gdyby". Te stosunki oraz wynikające z nich oceny i postawy nie przeistoczyły się, bo też i nie mogły w tak skrajnych i niekorzystnych warunkach, w masową ogólnospoleczną pomoc Żydom. Jednakże zakres tej, udokumentowanej przecież pomocy (wystarczy przypomnieć zasadzone polskie drzewka w jerozolimskim Instytucie Yad Vashem), pozwalała na zdecydowaną sugestię, iż w istocie była to właśnie akcja dość powszechna, jak na te skrajnie niekorzystne, okupacyjne warunki, a nie żadna — powtórzmy — odmiana polskiej *Schadenfreude*.

Ta dyskusja i ocena postaw oraz zachowań społeczeństwa polskiego wobec Żydów i ich tragedii przeszła również na okres powojenny. Stała się istotą oceny rozważań w zakresie psychologiczno-moralnych następstw totalnej eksterminacji Żydów przeprowadzonej — jak słusznie zauważył Edmund Dmitrów — „na oczach milionów ludzi, w tym dzieci i młodzieży”⁷. Był to — a i jest, jak sądzę nadal — ważny element dyskursu nad skutkami okupacji. Ale to co można by nazwać „zarażeniem śmiercią”, „zarażeniem zbrodnią”, upodleniem do granic niewyobrażalnych człowieka oraz upadkiem humanistycznych wartości jako powojenny obrachunek z przeszłością Polaków i Żydów, to problem wykraczający poza ramy tego krótkiego szkicu.

Jest jednakże jeszcze jeden aspekt tego dyskursu, który jako historyk zauważam. Jest to sfera, nieśmiało podejmowanych już w tym tekście, dylematów moralno-etycznych. Pytanie bowiem brzmi: czy historyk ma prawo wnikania, analizowania, a przede wszystkim do rozstrzygania tych moralno-etycznych dylematów, nawet pomimo tego, że stanowią one w znaczącym stopniu element badania postaw i zachowań, sfery świadomości itp.? Historia nie jest przecież — co niezwykle celnie zauważył już Jerzy Jedlicki „przypowieścią moralną, na końcu której cnota odbiera nagrodę, podłość zostaje ukarana, a zdrada pomszczona”. Żadną przecież linią nie możemy się odciąć od przeszłości, również przeszłości stosunków polsko-żydowskich. Zawsze bowiem więcej po niej dziedziczymy, niż byśmy chcieli.

Prawujemy się z nią i zmagamy, dyskurs bywa niekiedy ostry, emocjonalny, niekiedy fałszywy, polityczno-ideologiczny, moralny, a niekiedy wręcz amoralny. Ale jest, istnieje! I nie możemy go ignorować. Ważne natomiast jest, aby przebiegał po torach rzetelności badań i sprawiedliwości ocen. Historia, również wojenno-okupacyjnych stosunków polsko-żydowskich, nie daje raz na zawsze zadośćuczynienia. Każde bowiem pokolenie ma prawo do własnych ocen, własnego prawowania się z nią. Nie pielęgnujmy tylko w sobie i społeczeństwie nieodreagowanych resentymentów, fobii i stereotypów, ideologiczno-politycznych, a niekiedy religijnych pokus, które najczęściej pętają nasze kroki, postawy oraz zachowania, naszą historyczną świadomość, a w rezultacie zatrują przyszłość. Historia bowiem to „otchłań spopieliałej przeszłości, a sztuka przewidywania następstw jest sztuką patrzenia w przyszłość”⁸.

Jacek Chrobaczyński

W Dzień Judaizmu, 17 stycznia 2002 r.

¹ E. Serwański, *Inteligencja polska w hitlerowskich planach ludobójstwa. Główna Komisja Badania Zbrodni Hitlerowskich w Polsce. Międzynarodowa Sesja Naukowa nt. Hitlerowskie ludobójstwo w Polsce i Europie 1939–1945. Warszawa 14–17 kwietnia 1983*, maszynopis powielany, s. 1.

² I. Kershaw, *Prześladowania Żydów i niemiecka opinia publiczna w III Rzeszy*, „Leo Baeck Institute Yearbook” 1981, nr 26, s. 288.

³ H. Arendt, *Eichmann w Jerozolimie. Rzecz o banalności zła*, Kraków 1987.

⁴ C.R. Browning, *Zwykli ludzie. 101 Policijny Batalion Rezerwy i ostateczne rozwiązanie w Polsce*, Warszawa 2000.

⁵ D. J. Goldhagen, *Gorliwi kaci Hitlera: Zwyczajni Niemcy i Holocaust*, Warszawa 1999.

⁶ C.R. Browning, *Zwykli ludzie. 101 Policijny Batalion...*, s. 169.

⁷ E. Dmitrów, *Niemcy i okupacja hitlerowska w oczach Polaków. Poglądy i opinie z lat 1945–1948*, Warszawa 1987, s. 137.

⁸ Ham[ilton], „Polityka” nr 43, s. 50.

Pożytki i zagrożenia w nowej koncepcji nauczania o zagładzie Żydów

Od dawna toczy się dyskusja, czy i w jakim zakresie można sklasyfikować dwudziestowieczne ludobójstwo, którego ofiary szacuje się na około 170 mln ludzi. Ostatnio jej impulsem stał się pomnik ofiar nazizmu w Berlinie. Chodzi głównie o uznanie zagłady ludności żydowskiej w latach II wojny światowej za wyjątkowe i nieporównywalne z żadnym innym, za największą potworność w dziejach ludzkości. Chociaż człowiek z pewnością nie powiedział ostatniego słowa o masowym zabijaniu, a kilka milionów ofiar holokaustu nie stanowi większości ani w ogólnej statystyce ludobójstwa, ani w stosunku do liczebności poszkodowanego narodu (na około 50% szacuje się ludobójcze straty Romów przy nieco większych stratach Żydów europejskich), zwolennicy tej tezy wskazują inne okoliczności, ich zdaniem na zawsze przesądzające o wyjątkowym charakterze tych ofiar. Trzecia Rzesza (Niemcy, nazisci) — powiadają — zmierzała przecież do eksterminacji całego narodu żydowskiego, a nie jego części, jak w przypadku innych masowo mordowanych narodowości. Czyniła to na rozległym obszarze daleko wykraczającym poza swoje granice państwowe, na oczach świata, przy jego niemocy lub nawet obojętności, stosując nowe nieznane dotąd techniki zabijania i zacierania śladów. Skoro była to pierwsza w dziejach tak rozległa zagłada jednego narodu, jej pamięć i rozpoznanie mechanizmów jej sprzyjających mają wymiar uniwersalny o ogromnych walorach profilaktycznych przed podobnymi zagrożeniami ludzkości w przyszłości.

Uznanie prymatu żydowskiego męczeństwa oczekiwane jest nade wszystko od narodów, które pozostawały podczas II wojny światowej w tzw. „niemieckiej przestrzeni życiowej” i objęte były fizyczną likwidacją, ale ich „ostateczne rozwiązanie” nastąpić miało

później od żydowskiego. Dotyczy to w pierwszej kolejności ludności polskiej poddanej owej „wstępnej” eksterminacji najdłużej, bo najdłużej okupowanej. Nie można także pominać ludobójczego wymiaru polskich ofiar pod okupacją ZSRR. Na szczycie piramidy dwudziestowiecznego męczeństwa jest jednak tylko jedno miejsce już zajęte przez naród żydowski; cierpienia innych narodów nie mogą go zrównoważyć. Najlepiej ujął to o. Stanisław Musiał, gdy odnosząc się do niedoli obu narodów wyraził pogląd, „iż stać nas na oddanie Oświęcimia Żydom”, a więc uznanie pierwszorzędnej wielkości ich ofiary.

Przeciwnicy podnoszą natomiast, iż narodowa stratyfikacja ofiar ludobójstwa przypomina niesławną segregację rasową i wymusza doszukiwanie się odmienności etniczno-wyznaniowych nawet u osób wolnych od tego rodzaju dylematów lub całkowicie zasymilowanych z otoczeniem. Czy teza o wyjątkowości i nieporównywalności holokaustu — pytają — „nie sprawia, że wszystkie inne przypadki (ludobójstwa) wydają się mniej ważne, zostają zlekceważone, że powstaje atmosfera przyzwolenia na takie mniej istotne zbrodnie popełniane na mało interesujących, peryferyjnych narodach i grupach etnicznych?” Rada Holokaustu USA wyeliminowała na przykład wszelkie wązianki o ludobójstwie na Ormianach w waszyngtońskim Muzeum Holokaustu. Poza Armenią tragedia Ormian to prawie tabu nie bez współczesnych politycznych motywacji. Ale holokaust rozpatrywany w oderwaniu od innych ludobójczych praktyk, starszych i współczesnych (Kambodża, Ruanda) staje się czymś tak odległym, iż niemal niewyobrażalnym, zwłaszcza dla ludzi młodych, pozostających we wzrastającym dystansie do II wojny światowej. Słuszne ze wszech miar kultywowanie jego pamięci, gdy przeradza się w upórczywe jej wymusza-

nie wywołuje też zniechęcenie, nawet u ludzi o najwyższej wrażliwości. Zdaniem socjologa i filozofa, profesora uniwersytetu w Bremie Zdzisława Krasnodębskiego teza o absolutnej wyjątkowości i całkowitej nieporównywalności holokaustu raczej zamyka, niż otwiera drogę porozumienia i zrozumienia.

Dyskusje tego rodzaju, chociaż nie pozbawione walorów poznawczych i przypominające ludobójcze zagrożenia, nie mogą doprowadzić do rozstrzygnięcia kwestii, ponieważ racje rozłożone zostały po obu stronach. Interesujące jest jednak to, iż w sferze edukacji dali się poznać zwolennicy pierwszego z przedstawionych wyżej stanowisk. Nadają oni nauczaniu o holokaucie również wyjątkowy i nieporównywalny z innymi treściami szkolnymi wymiar i kształt. Należą do nich reprezentanci pokolenia, które nie poznało okupacji z autopsji: Robert Szuchta i Piotr Trojański, którzy opracowali *Program nauczania o historii i zagładzie Żydów na lekcjach przedmiotów humanistycznych w szkołach ponadpodstawowych*¹. Nie są jednak prekursorami zaprezentowanej w nim dydaktyczno-wychowawczej dyrektywy, ponieważ przed nimi pogląd o wyjątkowym charakterze holokaustu przyjęto na prowadzonym w Muzeum Auschwitz-Birkenau studium podyplomowym. O ile jednak studium to, sterowane przez profesorów Jacka Chrobaczyńskiego i Wacława Długoborskiego, nie zwróciło na siebie większej uwagi opinii publicznej, to wymieniony *Program* wywołał gwałtowną polemikę głównie poza środowiskiem akademickim. W szczególności zakwestionowano wizerunek sprawców (anonimowych nazistów) i ofiar: Żydów, zwłaszcza przed rokiem 1942. Na większe zainteresowanie niż owe kontrowersje, nie pozbawione zresztą politycznego zabarwienia, zasługują założenia dydaktyczno-wychowawcze *Programu*. Upatruje się więc w holokaucie szczególnie „źródło kształtowania wielu uniwersalnych wartości i postaw, jak: prawda, dobro, wolność, odpowiedzialność, solidarność, sprawiedliwość, tolerancja, demokracja, pluralizm, poszanowanie indywidualności i różnorodno-

ści”. Poszukuje się w nim wskazań do „obrony praw człowieka, przeciwstawienia się rasizmowi, antysemityzmowi, ksenofobii, różnego rodzaju uprzedzeniom i stereotypom (...), uczestniczenia w życiu publicznym kraju i świata, (odrzużenia) zafałszowań i kłamstw, (ostrzegania przed) niebezpieczeństwem pojawienia się charyzmatycznych przywódców, którzy potrafili manipulować ludźmi, zwłaszcza młodymi, zatraceniem zdolności różnicowania między dobrem i złem”. Nie ulega wątpliwości, że wymienione źródła i cele, tak pożądane w dydaktyce i wychowaniu, znane były przed holokaustem i poza nim, jeżeli więc je wyeksponowano, to najwidoczniej z chęcią wykorzystania jego drastycznego kontrastu, skoro nie ma innych bardziej dramatycznych przykładów zachowań człowieka wobec człowieka.

Ogólnie biorąc, można zaakceptować owo „szokujące nauczanie”, skoro może spowodować efekty wychowawcze wycieczki szkolnej oglądającej ekspozycję oświęcimskiego muzeum, ale sprzeciw wywołuje poszukiwanie związków pomiędzy „bezprecedensowym ludobójstwem” a poglądami i zachowaniami nawet bardzo odległymi od zbrodniczych zamysłów masowego zabijania. Aby nie było co do tego żadnych wątpliwości wyszczególniono nawet „kolejne kroki prowadzące do zorganizowanego ludobójstwa: stereotyp, uprzedzenia, dyskryminacja, izolacja, wykluczenie, prześladowanie, masowe zabijanie”. Rzeczywistość była jednak bardziej złożona i nie poddaje się tak prostej hierarchizacji zła. Niemcy, do których historii autorzy *Programu* nie nawiązali wytyczając kolejne kroki prowadzące do ludobójstwa, dowodzą, że obok narastającego w nich od przełomu XIX i XX wieku rasistowskiego piśmiennictwa szybko postępowała tam asymilacja Żydów i ich znaczenie w gospodarce, kulturze i nauce. Liczba małżeństw mieszanych wzrosła z 29 na 100 czysto żydowskich w roku 1920 do 60 w roku 1932. Czy można więc mówić o niemieckim „dochodzeniu” do żydowskiego ludobójstwa poprzez uprzedzenia, dyskryminację i wykluczenie? W tym samym czasie

w Polsce odsetek dwuwyznaniowych (dwunarodowościowych) małżeństw polsko-żydowskich szacuje się w skali dziesiątych części procenta, a rozmiarów prześladowań Żydów nie można przecież nawet porównywać z tymi, których dokonano w III Rzeszy jeszcze przed wybuchem wojny. Identyfikacja Żydów z niemieckością wykraczała poza jego terytorium. Wystarczy przypomnieć rolę delegacji Żydów amerykańskich na Konferencji Paryskiej w 1919 roku, na której wspierała niemieckie aspiracje, a zainicjowanym przez nią traktatem ochrony mniejszości narodowych, zwłaszcza żydowskiej, narzuconym Polsce i kilku innym krajom, nie objęto Niemiec. Ironią losu jakiś czas później właśnie tej najbardziej zasymilowanej diasporze żydowskiej zadano największy w jej dziejach cios. Tragedia Żydów niemieckich skłania do przyjęcia tezy, iż to co wyróżnia holokaust w ogólnoswiatowym ludobójstwie, to nie jego szczególne cechy, o których była mowa wyżej, ale okoliczność, iż padli oni ofiarą rasistowskiego i zmilitaryzowanego państwa. Jeżeli małe są nadzieje na zapobieżenie ludobójstwu poprzez moralizatorską edukację jednostki, to większe perspektywy łączyć należy z odpowiednim kształtowaniem świadomości obywatelskiej, aby jednostka we właściwym czasie rozpoznać mogła wyborcze programy i w ogóle dążenia kierunków politycznych pretendujących do przejęcia władzy. W tym ujęciu wyjaśnić również można problem odpowiedzialności za holokaust nie wyłączając z tej odpowiedzialności i jego ofiary.

Autorzy *Programu* poszli inną drogą. Zauważyli wprawdzie, że nauczanie o holokaucie nie powinno być oderwane od prezentacji historii kultury Żydów, ale wyjątkowości i nieporównywalności ich tragedii przyporządkowali klasyfikację stosunku świata chrześcijańskiego do żydowskiej diaspory. Historię tych relacji „od późnego antyku” poczynając i na II wojnie światowej kończąc, podzielono na trzy zachowujące ciągłość okresy, które opatrzone charakterystycznymi tytułami: 1. „Nie możecie wyznawać swojej religii” (dla okresu do XIX wieku), 2. „Nie możecie mieszkać

między nami” (od schyłku XIX wieku do 1939 roku), 3. „Nie możecie żyć, nie jesteście ludźmi” (okres II wojny światowej). Klasyfikacja ta odzwierciedla jedynie motywy różnych zachowań antysemitycznych (bynajmniej nie tworzących progresywnego układu chronologicznego), a nie całokształt relacji świata chrześcijańskiego z ludnością starożytną. Znaczący wkład tej ostatniej w rozwój cywilizacji na kontynencie europejskim nie był wkładem niewolników lub ludzi nieustannie (progresywnie) prześladowanych. Owo „nie możecie żyć, bo jesteście niższym gatunkiem ludzkim” stanowiło przecież motyw zachowań stosunkowo niewielkiej grupy (niemieckich) nazistów, których niszczycielskie możliwości potęgowała posiadana władza państwowa i wojskowa zdolna nie tylko skłonić inaczej myślących do współdziałania w dziele ludobójstwa, ale i wywołać spontaniczne współdziałanie czy nawet kryminalne zachowania wobec Żydów ze strony słabszych moralnie jednostek, nie wykluczając żydowskich. Dwóch pierwszych natomiast motywów antysemityzmu nie można kwalifikować jako działań prowadzących wprost do fizycznej likwidacji omawianej populacji.

Przeprowadzanie „analogii i porównań z przypadkami ludobójstwa w przeszłości oraz obecnie — czytamy w objaśnieniach *Programu* — jest jak najbardziej uzasadnione”, ponieważ „pozwala z jednej strony na wykazanie wyjątkowości Holocaustu, z drugiej natomiast jego uniwersalności”. Dla oceny sytuacji narodów podbitych, ale znajdujących się „poza niemiecką przestrzenią życiową” przewidzianych do pierwszoplanowej czystki etnicznej wykładnia ta nie budzi zastrzeżeń. Nie ma tej pewności przede wszystkim w przypadku ziem polskich. Czytamy więc dalej, iż z perspektywy polskiej „ważne wydaje się wskazanie problemu eksterminacji narodu polskiego”, ale należy przy tym „wstrzegać się porównywania cierpienia ludzi”. Prawdopodobnie dlatego, aby nie naruszać przyjętej stratyfikacji tego cierpienia. W praktyce dydaktycznej zalecenie to zaowocowało koncepcją następującego ćwiczenia. Zaproponowano

uczniom licealnym, aby pod kierunkiem nauczyciela przyjęli rolę dziennikarzy i przeprowadzili wywiady ze swoimi kolegami występującymi z kolei w charakterze ludzi, którzy przeżyli wojnę. „W czasie powstania w getcie — czytamy w objaśnieniu ćwiczenia — byli oni dziećmi: jednak po różnych stronach muru: jedni bawili się na karuzeli, inni walczyli o życie w płonącym getcie”. Nie chodzi nawet o to, że sytuacja ludności okupowanej Warszawy nie uprawnia do tego rodzaju porównań, ale o próbę negowania eksterminacji pozostałego społeczeństwa polskiego dla wzmocnienia kontrastu tragicznego położenia Żydów w getcie.

Scenka z karuzelą, Miłoszowego rodowodu, wymyślona prawdopodobnie w celu spotęgowania poetyckiej ekspresji, nie zaś dla udokumentowania okupacyjnej rzeczywistości, z uwagi na jej wysoką sugestywność wywołała wiele sprostowań. Nie zwrócono natomiast uwagi na rolę literatury pięknej w omawianym nauczaniu. W *Programie* wymieniono kilkanaście nazwisk wybitnych pisarzy i dokumentalistów starszych i młodszych, polskich i obcych, zalecając nauczycielom ich twórczość w przekonaniu, że „tylko literatura może zachować żywą pamięć o doświadczeniach pojedynczych ludzi, którzy cierpieli i ginęli”. Ten uniwersalny walor literackiej twórczości został jednak ograniczony kategorycznym zakazem: „o literaturze dokumentującej Holocaust nie wolno mówić tak, jak o innej” — czytamy w komentarzu — ponieważ istotnym aspektem jej analizy jest interpretacja wezwań dla „człowieczeństwa i współczesności”. Problem jednak w tym, iż piśmiennictwo literackie, nie wyłączając holokaustowego nie wykazuje zgodności w zakresie owych wezwań dla człowieczeństwa i współczesności. Młody człowiek wykształcony i wychowany wyłącznie na wyselekcjonowanych jedynie słusznych wezwaniach wcześniej lub później może się zetknąć także z innymi, podając w wątpliwość intencje pedagogiczne szkoły. Pominęto na przykład w *Programie*, co prawda bezwartościową, ale bardzo krzykliwą literaturę „przedsiębiorstwa holokaust”, między innymi Jerzego Kosińskiego (*Malowany ptak*), Binjamina

Wilkomirskiego (*Fragments*) i dokumentalistę Daniela Jonaha Goldhagena (*Hitler's Willing Executioners*). Nie sugeruję bynajmniej, aby twórczość tego rodzaju znalazła się w wykazie obowiązkowych lektur szkolnych, ale wnoszę o wskazanie uczniom, iż literatura poświęcona holokaustowi może być także wątpliwa, może zamieniać wezwania dla człowieczeństwa na komercyjne, nie licząc się ani z tzw. historyczną rzeczywistością, ani ze zwykłą przyzwoitością. Trzeba więc zająć jakieś stanowisko wobec twierdzeń zwolenników tej literatury, kiedy mówią: jej przesłanki i środki wyrazu może są wątpliwe, ale cel — potępienie ludobójstwa je usprawiedliwia.

Równie trudna jest dydaktyczno-wychowawcza wykładnia odpowiedzialności (nie dla rozliczeń, a dla profilaktyki) za holokaust i jego dramatyczne rozmiary. Rozłożenie tej odpowiedzialności w długim czasie od antyku po współczesność i w różnorodnym wykazie przyczyn prowadzi ją do graniczącego z banalizowaniem spłycaenia i do anonimowości sprawców. Dla potrzeb szkolnych bardziej miarodajna byłaby analiza odpowiedzialności za dopuszczenie nazistów do władzy państwowej, za zbyt długie tolerowanie, a nawet akceptowanie ich agresji na arenie międzynarodowej oraz na niedostateczną reakcję lub zgoła jej brak na nasilające się informacje o wyjęciu Żydów spod prawa w III Rzeszy i na obszarach przez nią okupowanych oraz następnie o ich masowym mordowaniu. W żadnym z wymienionych aspektów odpowiedzialności nie da się całkowicie wykluczyć diaspory żydowskiej, ale też w każdym z nich dostrzec można przejawy antysemityzmu, a w latach wojny współdziałania z hitlerowskimi oprawcami. Obserwacje te doprowadziły do pojawienia się poglądu o współodpowiedzialności „aryjczyków” i starozakonnych za powstanie sytuacji, w której możliwe stało się dokonanie masowego mord. Najdalej idącą deklarację w tej sprawie zgodną z duchem *Programu* złożył prof. Jan Błoński: „Przyjeśliśmy Żydów do naszego domu, ale kazaliśmy im mieszkać w piwnicy... Wreszcie straciliśmy dom i w tym domu okupant zaczął Żydów

zabijać... Ilu z nas uznało, że to nie ich rzecz! Gdybyśmy — w przeszłości — postępowali mądrzej, szlachetniej, bardziej po chrześcijańsku..., ludobójstwo byłoby zapewne mniej do pomyslenia". Z żydowskiej strony nader interesujące jest natomiast oświadczenie profesora historii w USA Alexandra Shtromasa, który pisał w 1999 roku: „Jako Żyd muszę odrzucić tezę, że my Żydzi byliśmy zawsze całkowicie bez zarzutu i że byliśmy bezgrzesznymi ofiarami nadużyć i niesprawiedliwości innych. Musimy uznać nasze własne oczywiste wady, takie jak np. nie zawsze dostateczną wrażliwość na niektóre ważne problemy stojące przed naszymi nieżydowskimi krajami; egocentryzm, który zbyt często skłaniał nas do osiągnięcia własnych celów bez zwracania uwagi, w jakim stopniu dążenie do nich odbija się na sprawach innych; lekkomyślność, jaka nieraz nasuwała niektórym z nas przypuszczenie, że to, co dobre dla Żydów, musi być również dobre dla nie-Żydów. Zbyt wielu z nas w takim przekonaniu było nadzwyczaj gotowymi do bezmyślnego angażowania się we wszystkie rodzaje wywrotowych i rewolucyjnych działań zagrażających integralności, a nawet istnieniu krajów udzielających nam gościnę". Obie wypowiedzi są przykładem ocen nadmiernie uogólnionych (uniwersalnych), tak odległych od wydarzeń, których dotyczą, iż przynajmniej w części maskujących historyczną rzeczywistość. Absurdalnym jest więc przekonanie, że szlachetnością i wiarą Polacy mogli powstrzymać lub złagodzić holokaust, ale gdyby zdołali wyeliminować przypadki swoich kryminalnych zachowań wobec osób nim zagrożonych może więcej by ich uratowali. Wymienione przez Shtromasa grzechy ludności żydowskiej w najmniejszym stopniu można odnieść do jej stosunku do państwa niemieckiego przed Hitlerem, a później nie miały większego znaczenia. Raczej wiarą w wartości kultury niemieckiej i słabościami ludzkich wyobrażeń o zdolnościach człowieka do czynienia zła tłumaczyć należy brak zdeterminowanego oporu żydowskiej diaspory wobec hitlerowskiej apokalipsy.

Nauczanie o holokauście obejmuje nie tyle poznawanie faktów na ogół dobrze zbadanych, co ich interpretację, niezwykle trudną dla mniej merytorycznie przygotowanej młodzieży, zwłaszcza na wysokim poziomie uogólnień. Wyłożona w *Programie* nowa koncepcja dydaktyczna raczej nie nadaje się więc do realizacji na poziomie gimnazjum, może natomiast wywołać pożądane zainteresowanie ze strony młodzieży licealnej.

Na koniec warto jeszcze zauważyć, iż wyeksponowanie holokaustu w nauczaniu szkolnym pojawia się w ponad pół wieku od zakończenia II wojny światowej, w dziesięć lat po przewrocie antykomunistycznym w Polsce, w świecie odmienionym przez zakończenie zimnej wojny i rozpad dwubiegunowego międzynarodowego układu polityczno-militarnego, w atmosferze powszechnego uznania praw człowieka i wzajemnego przepraszania się za urazy przeszłości. W tej sytuacji historyczne uwarunkowania postaw i zachowań społecznych tracą na znaczeniu na rzecz wygodnej i bezpiecznej materialnie przyszłości. Robert Szuchta i Piotr Trojański, idąc za głosami różnych ośrodków kultury i edukacji, usiłują za pośrednictwem szkoły ochronić holokaust przed przekleństwem zapomnienia ciążyącym nad zagładą Ormian i — w czasie nam bliższym — Romów. Ma ich w tym wspierać wspomniana wyjątkowość i nieporównywalność zagłady ludności żydowskiej, ale te właśnie jej cechy nie uzasadniają uniwersalnego charakteru proponowanej dydaktyczno-wychowawczej profilaktyki. Jakże będzie zatem jej powodzenie w szkołach? Pierwszej odpowiedzi dostarczy odzew szkolnictwa na proponowane mu nauczanie.

Ludwik Mroczka

¹ R. Szuchta, P. Trojański, *Holocaust. Program nauczania o historii i zagładzie Żydów na lekcjach przedmiotów humanistycznych w szkołach ponadpodstawowych*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2000, s. 61.



Przedmiot prasy
Marek Siejka

Raport otwarcia

Rząd Leszka Millera rozpoczął nowy rok od prezentacji tzw. *Raportu otwarcia*, obszernego dokumentu, zawierającego bogate dane statystyczne. Nas najbardziej zainteresowały fragmenty dotyczące edukacji, nauki, kultury i wychowania fizycznego. Poprzedni rząd został obciążony odpowiedzialnością za to, że:

— w sferze edukacji — w miejsce 19 tysięcy szkół ośmioklasowych utworzono prawie 24 tysiące szkół podstawowych i gimnazjów; nie uwzględniono kosztów wydłużenia okresu kształcenia i zwiększenia liczby godzin w planach nauczania. Zwiększone koszty utrzymania sieci szkolnej dotknęły w szczególności samorządy wiejskie. Zagrożeniem dla finansów publicznych stały się m.in. koszty zwiększonych zadań oświatowych;

— w sferze nauki — wciąż dominuje finansowanie z budżetu dochodzące do 60% ogółu środków na naukę, gdy tymczasem w innych krajach, np. Niemczech i Belgii — 30%. Pozostała część finansów pochodzi tam z koncernów, holdingów i silnych organizacji gospodarczych. W Polsce przedsiębiorstwa nie dysponują środkami na finansowanie nauki. Ponadto przedsiębiorstwa z kapitałem zagranicznym korzystają z własnego zaplecza badawczego. Także banki polskie nie są zainteresowane finansowaniem prac rozwojowych, zwłaszcza tzw. „high-tech”. Jednak najpoważniejszym zagrożeniem długofalowego rozwoju badań w Polsce jest luka pokoleniowa wśród pracowników naukowych;

— w sferze kultury — badania wykazały, że od 1999 r. w 35% gospodarstw domowych zrezygnowano z wyjścia do kina, teatru, itp. z powodów finansowych. Bowiem szybciej niż płace rosły ceny prasy, książek oraz biletów na imprezy kulturalne. Zlikwidowano 295 dużych bibliotek w miastach oraz 1110 wiejs-

kich punktów bibliotecznych. Część samorządów zrezygnowała z organizowania bibliotek powiatowych, w wielu przypadkach zrezygnowano z zakupu nowości, w szkołach zlikwidowano wiele zespołów artystycznych oraz zmniejszono ilość zajęć pozalekcyjnych;

— w sferze sportu — nakłady na kulturę fizyczną spadły w r. 2001 do poziomu z roku 1989. Ponadto, w ciągu 5 lat od uchwalenia *Ustawy o kulturze fizycznej* nie udało się wydać wszystkich aktów wykonawczych. — *Raport otwarcia* szczegółowo prezentował „Głos Nauczycielski” (nr 2 z 9 I 2002 r.).

NIK o kształceniu nauczycieli

Na początku 2002 r. Sejmowa Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży zajęła się analizą raportu NIK o kształceniu nauczycieli w uczelniach państwowych. Jedno z odkryć dotyczyło pracy szkół wyższych. Okazało się, że Ministerstwo Edukacji, Nauki i Sportu nie potrafiło wyegzekwować od wszystkich uczelni sprawozdań z ich działalności. Natomiast nadesłane nie były należycie sprawdzane i analizowane. Aktualnie jednym ze sposobów wzmocnienia nadzoru ministerstwa nad podległymi mu placówkami są uprawnienia Państwowej Komisji Akredytacyjnej, która będzie na bieżąco badać poziom kształcenia studentów, w tym także przyszłych nauczycieli.

W posiedzeniu sejmowej komisji uczestniczył również rektor AP — prof. Michał Śliwa. W syntetycznym wystąpieniu stwierdził m.in.: „Nauczycieli kształci kto chce. Wystarczy tylko zgłosić działalność gospodarczą. Tymczasem od uczelni państwowych wymaga się przygotowania co najmniej «dwuprzedmiotowca», jednocześnie karząc finansowo te uczelnie, które starają się wywiązać z tego zadania. Algorytm bowiem jest naliczany tylko na podstawie godzin przedmiotu wiodącego. Za dodatkowy — ministerstwo nie pla-

ci. To pogłębia proces finansowego kryzysu uczelni, które i tak dostają dotacje pokrywające potrzeby najwyżej w 70%."

Prof. Zygmunt Cybulski — senator RP oraz Przewodniczący Federacji ZNP Szkół Wyższych i Nauki, przyznał, że w Polsce nie istnieje system kształcenia nauczycieli: „Dobry pedagog to nie ktoś, kto posiada dużą wiedzę z zakresu kierunku studiów. To człowiek o odpowiedniej osobowości, którą w toku studiów trzeba wykształcić. Nie da się tego zrobić w wyniku przerobienia nawet kilkuset obowiązkowych godzin z pedagogiki czy psychologii... Musimy sięgnąć do doświadczeń z lat 70. i 80., gdy kształcenie przyszłych nauczycieli opierało się głównie na kontakcie pomiędzy nimi a konkretną szkołą, nie zaś na zaliczaniu kolejnych porcji teorii”. Według prof. M. Śliwy „reformę edukacji trzeba było zacząć od zmian w kształceniu nauczycieli. Tymczasem do prac nad zmianami w szkolnictwie nie zaangażowano wyższych uczelni, poza pojedynczymi osobami” („Głos Nauczycielski” nr 31/2001 oraz 3/2002).

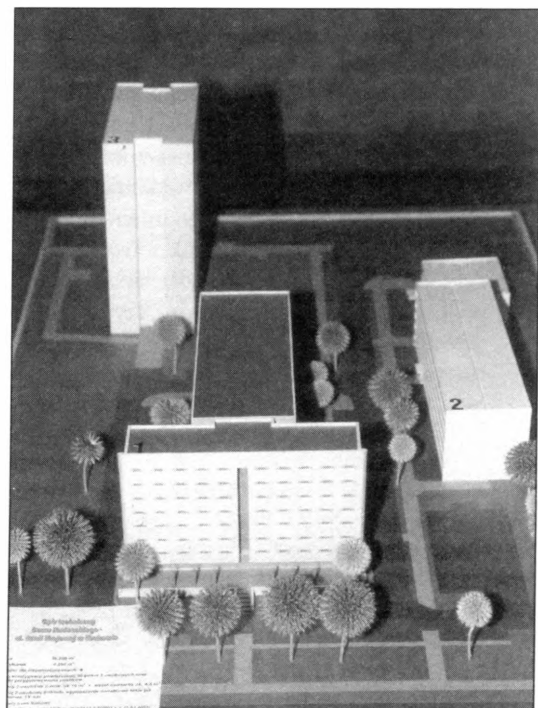
Nasi w Zanzibarze

Ośrodek Łączności z Cudzoziemcami Absolwentami Polskich Szkół Wyższych (z siedzibą w Łodzi) od 7 lat wydaje kwartalnik „Kontakt”. W nr 1 (27) z 2001 r. zamieszczono interesujący przegląd efektów 50 lat kształcenia studentów zagranicznych oraz pochodzenia polskiego w naszych uczelniach. Już w 1950 r. na apel ONZ Polska przyjęła 183 cudzoziemców w ramach programu udzielania pomocy edukacyjnej krajom rozwijającym się. W roku 2000 studiowało już blisko 6600 osób ze 135 krajów (z czego 3600 pochodzenia polskiego). Jak wynika z danych GUS, liczba absolwentów zagranicznych z dyplomami polskich uczelni wynosi już 20 tysięcy osób. Niektórzy objęli zaszczytne stanowiska — np. absolwent UW jest obecnym prezydentem Mali, w Wietnamie i Namibii ministrami są absolwenci warszawskiej AM,

inni przewodniczą komisjom parlamentarnym, część absolwentów pełniła funkcję ambasadorów swoich krajów w Warszawie — reprezentując Albanię, Chile, Kubę, Palestynę, Wietnam. Wśród absolwentów polskich uczelni są rektorzy szkół wyższych, znani uczeni, tłumacze literatury polskiej, a także dyrektorzy banków. W 30 krajach Europy, Azji, Afryki i obu Ameryk działają koła, kluby i stowarzyszenia podtrzymujące związki z macierzystymi uczelniami w Polsce. „Kontakt” prezentuje takie stowarzyszenia działające na Białorusi, w Zanzibarze, Autonomii Palestyńskiej, na Cyprze i w Holandii. Zainteresowani mogą skorzystać z załączonych adresów poczty elektronicznej.

Dom Studenta XXI wieku

W drugim numerze „Konspektu” pisaliśmy o planach budowy „najpiękniejszego i najbardziej nowoczesnego akademika w całym kraju”. Projekt jednak nie znalazł uznania w MEN. Powstał więc nowy, który został przyjęty do realizacji. „Dziennik Polski” napisał:



Fot. Mieczysław Wiercławek

„Budynek będzie miał kształt litery «T». Jego krótsza część stanie równolegle do ul. Armii Krajowej i to w tej części będzie wejście do akademika. Obiekt ma mieć 8 kondygnacji, na każdej znajdzie się 30 pokoi (z wyjątkiem parteru, gdzie planuje się 12 pokoi, w tym 4 przystosowane dla osób niepełnosprawnych), aneks kuchenny oraz 100-metrowy hol (...). Pokoje będą tylko dwuosobowe (po 15,5 m. kw.), każdy z łazienką i małym przedpokojem. (...) do każdego pokoju zostanie doprowadzona sieć komputerowa, jak też podłączony telefon. Okna w akademiku mają być aluminiowe z szybanami antisol — odbijającymi światło (oglądane z zewnątrz będą miały zielony kolor); okna będą też odgraczać od hałasu z ulicy. (...) Na parterze — oprócz pokoi — planuje się pomieszczenia handlowo-usługowe, salę klubową, bufet i recepcję. W piwnicach przewidziane są natomiast pomieszczenia do zajęć rekreacyjnych z szatniami i prysznicami oraz pralnia i suszarnia. W budynku będą dwie windy — na 10 i 13 osób. Przy akademiku będzie też parking na 70 aut. Standard obiektu ma odpowiadać dwugwiazdkowemu hotelowi”.

Akademik o kubaturze ogólnej 36 200 m³ i powierzchni użytkowej 9250 m² stanie na 63-arowej działce przy ul. Armii Krajowej. Ukończenie inwestycji zaplanowano na grudzień 2004 r. Generalnym wykonawcą jest „Chemobudowa-Kraków”. Zdaniem rektora AP prof. Michała Śliwy, „już wkrótce, student poszukując najlepszej dla siebie uczelni, będzie wypytywał także — czy ma ona pływalnię, dom studencki, może i korty tenisowe...”

Całość inwestycji, wpisanej w plan centralny MEN, kosztować będzie 32 miliony zł. O rozpoczęciu budowy informowały obok „Dziennika Polskiego” „Gazeta Krakowska” i „Gazeta Wyborcza” (11 I 2002 r.).

Moda na nauczanie... domowe

W USA upowszechnia się nauczanie domowe. Coraz więcej rodziców obawiając się negatywnego wpływu szkoły (przemoc, narkomania, erozja autorytetów, niski poziom nauczania) decyduje się na samodzielne uczenie swoich dzieci, albo korzysta z pomocy korepetytorów („współczesnych guwernerów”). Uczelnie wyższe przekonały już się, że młodzież tak edukowana to dobrzy studenci. W 2001 r. ta forma nauczania obejmowała 1,5% dzieci.

Jak wynika z Raportu Fundacji Packarda, w Kalifornii 68% ojców i 69% matek zgadza się z twierdzeniem, że korzystniejsze dla rodziny jest, gdy ojciec pracuje poza domem, a matka zajmuje się dziećmi. Zdaniem komentatorów z „Time’a” (27 VIII 2001) oraz „International Herald Tribune” (11 IX 2001) brak matki w domu ma faktyczny wpływ na utrzymujący się stopień bezrobocia wśród mężczyzn, zapaść demograficzną, różne patologie społeczne oraz problemy wychowawcze.

Także w Polsce pojawiają się pierwsze legalne próby „spełniania obowiązku szkolnego poza szkołą”, o czym informowała „Rzeczpospolita” (17 VIII 2001). Szerzej pisze na ten temat kwartalnik „Opoka w Kraju” (nr 40) w artykule „Kobieta w domu”.

Marek Glogier

e-mail: marekmtg@poczta.onet.pl

Z działalności KU AZS AP

W październiku 2001 r. odbyły się wybory władz KU AZS. Nowy zarząd, mimo ograniczonych środków i możliwości, od pierwszych dni urzędowania z zapałem zabrał się do propagowania sportu w naszej uczelni.

Prezesem został Tomasz Wachowicz, student trzeciego roku geografii. Do AZS trafił jako zawodnik sekcji piłki ręcznej. Po jej rozwiązaniu zajął się sprawami organizacyjnymi. Mamy nadzieję, że doświadczenie Tomka zaowocuje nowymi, udanymi inicjatywami. Wspierać go będą równie kreatywni pozostali członkowie zarządu: Anna Baran, Wojciech Bednarz, Joanna Synowska, Dariusz Balicki, Przemysław Cienkosz, Przemysław Dragon, Konrad Kulig i Jerzy Mardyla.

Skromnym budżetem uczelnianego AZS zarządzać będzie Wojciech Bednarz, student drugiego roku pedagogiki z wychowaniem fizycznym i obronnym. Wojtek jest także członkiem sekcji piłki siatkowej, z którą chciałby w tym roku pojechać na Mistrzostwa Polski Uczelni Pedagogicznych i Filii Uniwersytetów.

Wiceprezesem ds. promocji sportu została Anna Baran, studentka trzeciego roku politologii i skrzydłowa drużyny koszykarek. Będzie dbała o to, aby środowisko uczelniane było dobrze poinformowane o podejmowanych przez AZS działaniach.

Joanna Synowska jako sekretarz KU AZS zajmuje się formalną stroną działalności Klubu. Właśnie przygotowuje pracę magisterską (V rok filologii romańskiej), ale znajduje także czas na treningi w sekcji lekkoatletycznej.

Łącznikiem AZS z innymi organizacjami uczelnianymi jest Przemysław Dragon. Student historii, trenuje w sekcji lekkiej atletyki. Jest także delegatem do Parlamentu Studentów AP, członkiem Rady Wydziału Humanistycznego oraz Rady Instytutu Historii.

Pomysłami i wolnym czasem służą także członkowie zarządu: lekkoatleta Dariusz Balicki, student drugiego roku fizyki, oraz koszykarze: Przemysław Cienkosz, student drugiego roku pedagogiki z wychowaniem fizycznym i obronnym, Konrad Kulig, student pierwszego roku fizyki i Jerzy Mardyla, student piątego roku historii.

W rozegranych w listopadzie biegach przełajowych zawodniczek klubu uczelnianego AZS AP Kraków po pierwszej eliminacji znajdują się na III miejscu, ale mają przed sobą jeszcze trzy spotkania. W biegu na 1000 m I miejsce zajęła Agnieszka Pabisz, studentka drugiego roku biologii, II — Agnieszka Pietruszka z pierwszego roku filozofii, a VI — Ewa Skrzypczyk.

(cm)



O sporcie pisze Czesław Michalski

W dniach 22–23 marca br. w krakowskiej AP odbędą się Mistrzostwa Polski Szkół Pedagogicznych w pływaniu. Jest więc okazja, by przedstawić ludzi zasłużonych dla rozwoju tej pięknej dyscypliny sportu w naszej uczelni. Organizatorem mistrzostw będzie Klub Uczelniany AZS AP, wspierany przez doświadczonych pracowników Studium Wychowania Fizycznego. Przewodniczącym Komitetu Organizacyjnego mistrzostw został mgr Boguchwał Fulara, kierownik Studium WF, współinicjator budowy uczelnianego basenu i jego kierownik. Nasz klub zawsze należał do czołowych zespołów Mistrzostw Polski Szkół Pedagogicznych dzięki olbrzymiemu zaangażowaniu trenerów sekcji pływackiej kobiet — mgr Barbary Orłowskiej i mężczyzn — mgr Ignacego Tokarza. Z licznego grona znakomitych zawodników sekcji pływackiej prezentujemy wielokrotnie medalistki MP WSP: oligofrenopedagoga dr Ewę Dyduch, pracownika Katedry Pedagogiki Specjalnej AP, oraz mgr Annę Janinę Kałużną, absolwentkę naszej uczelni z 1978 roku, wieloletnią dyrektorkę przedszkola nr 178.

Boguchwał Fulara, urodzony 19 września 1939 r. w Krynicy, ukończył krakowską Wyższą Szkołę Wychowania Fizycznego (1962), otrzymując tytuł magistra wychowania fizycznego i instruktora piłki ręcznej. Tej dyscyplinie sportu pozostaje wierny do dziś. W 1965 r. uzyskał uprawnienia trenera II klasy, w 1969 r. trenera I klasy, a w 1976 r. trenera klasy mistrzowskiej. Karierę zawodniczą rozpoczął już w Liceum Pedagogicznym w Tarnowie, gdzie uprawiał narciarstwo i piłkę ręczną. Od 1953 r. był zawodnikiem MKS Tarnów, zaś w latach 1959–1970 występował w pierwszoligowym zespole AZS Kraków zdobywając z nim piąte miejsce w rozgrywkach ligowych w 1962 r. Będąc jeszcze zawodnikiem rozpoczął pracę szkoleniową. Trenował zespół juniorów AZS Kraków, z którym

zdołał trzecie miejsce w Mistrzostwach Polski w 1964 r. Jako trener WKS „Wawel” Kraków (1964–1975) doprowadził zespół do pierwszej ligi i zdobycia w 1973 r. Pucharu Polski. Jednocześnie był trenerem reprezentacji Polski juniorów i kadry młodzieżowej (1969–1974), współpracownikiem trenera I reprezentacji Polski (1972–1978) oraz drugim trenerem reprezentacji Polski, z którą brał udział w Igrzyskach Olimpijskich w Moskwie w 1980 r. zdobywając siódme miejsce. W latach 1981–1985 pracował z reprezentacją Egiptu osiągając wiele sukcesów szkoleniowych. Trenowane przez niego zespoły zdobyły m.in. mistrzostwo Afryki juniorów w 1982 r. i młodzieżowe mistrzostwo Afryki.

W Krakowie był trenerem „Hutnika” w latach 1975–1981 i 1986–1989 zdobywając z nim trzykrotnie tytuł mistrza Polski (1978, 1979, 1980) oraz Puchar Polski (1976). W latach 1989–1991 był trenerem pierwszoligowego austriackiego zespołu UHC Stockerau, który w 1990 r. zdobył Puchar Austrii. Po powrocie do kraju szkolił piłkarki ręczne „Cracovii”; pod jego opieką zespół awansował do I ligi. Trenuje je również obecnie, po reaktywowaniu zespołu w 2001 r. W latach 1994–1997 ponownie był drugim trenerem reprezentacji Polski seniorów. W 1995 zdobył piąte miejsce na Akademickich Mistrzostwach Świata w Izmirze (Turcja).

Wychował wielu znakomitych zawodników, m.in. brązowych medalistów olimpijskich z Montrealu (1976): Alfreda Kałużyńskiego i Jana Gmyrka, medalistów Mistrzostw Świata z 1982 r. w RFN: Jerzego Garpiela i Zbigniewa Gawlika. Był też trenerem sekcji sportowych naszego KU AZS, które osiągały wiele sukcesów sportowych, z Mistrzostwami Polski Wyższych Szkół Pedagogicznych włącznie.

Pracował społecznie w Polskim Związku Piłki Ręcznej, m.in. jako Przewodniczący Rady Trenerów (1976–1980) i wiceprezes ds.

szkoleniowych (1997–2000). Po roku pracy nauczycielskiej w Szkole Podstawowej nr 2 w Krakowie związał się zawodowo ze Studium Wychowania Fizycznego naszej uczelni (1963). Pełnił tu szereg odpowiedzialnych funkcji, m.in. kierownika Studium. Za swoją niezwykle aktywną działalność wielokrotnie nagradzany i odznaczany, m.in. Złotym Krzyżem Zasługi, Złotą Odznaką „Za pracę społeczną dla Miasta Krakowa”, Złotą Odznaką „Za zasługi dla Ziemi Krakowskiej”, Złotą Odznaką „Zasłużony Działacz Kultury Fizycznej, Złotą Odznaką AZS, Złotą Odznaką ZPRP, Diamentową Odznaką ZPRP.

Barbara Janina Orłowska urodziła się 29 listopada 1949 r. w Nowym Sączu. W 1971 r. ukończyła Wyższą Szkołę Wychowania Fizycznego w Krakowie uzyskując tytuł magistra wychowania fizycznego, trenera II klasy w piłce siatkowej oraz dyplom młodszego ratownika. Pracę zawodową rozpoczęła jako nauczyciel wychowania fizycznego w Liceum Ogólnokształcącym w Nowym Sączu i trener piłki siatkowej w miejscowym klubie sportowym „Dunajec”. W 1975 r. podjęła pracę w Studium Wychowania Fizycznego i Sportu WSP w Krakowie. Od 1991 r. pełni funkcję zastępcy kierownika Studium. Była również trenerem piłki siatkowej w Uczelni, a po uzyskaniu nowych uprawnień, trenerem piłki ręcznej. Od 1991 r. prowadzi sekcję pływacką kobiet KU AZS. Sekcja ta odniosła wiele znaczących sukcesów w lidze międzyuczelnianej i Mistrzostwach Polski WSP.

Barbara Orłowska rozpoczęła karierę zawodniczą w 1964 r. jako siatkarka Międzyszkolnego Klubu Sportowego „Nawojka” Nowy Sącz, który występował w lidze okręgowej. W latach 1968–1971 występowała w drugo- i trzecioligowym AZS Kraków. Mąż, Edward jest wielokrotnym reprezentantem Polski w pływaniu.

Ewa Dyduch z domu **Dubisz** urodziła się 3 stycznia 1958 r. w Gnieźnie. Liceum ukończyła w Krakowie, następnie studiowała pedagogikę specjalną krakowskiej WSP. Już w czasie studiów została nauczycielką w Szkole Podstawowej nr 46, a od 1982 r. w Szkole Podstawowej nr 119. W 1984 r. rozpoczęła pracę w naszej uczelni. W latach 1991–1994 uczyła w Zespole Szkół Ogólnokształcących w Warszawie oraz w punkcie konsultacyjnym z siedzibą w Zarii przy Ambasadzie RP w stolicy Nigerii Lagos. Po powrocie do kraju kontynuuje pracę na naszej uczelni. W 1997 r. obroniła pracę doktorską.

Karierę sportową rozpoczęła w 1967 r. w sekcji pływackiej w MKS „Jordan” Kraków. Od 1978 r. trenowała w sekcji pływackiej AZS WSP Kraków, będąc równocześnie ratownikiem wodnym Krakowskiego Wodnego Ochotniczego Pogotowia Ratunkowego (od 1975). Do jej największych sukcesów sportowych należy zaliczyć mistrzostwo Krakowa w latach 1967–1975 w pływaniu stylem grzbietowym. Kolejno, w latach 1971–1974, była finalistką mistrzostw Polski w kategorii młodzików, juniorów i seniorów. W 1973 r. zdobyła VI miejsce w pływaniu na 100 m stylem grzbietowym i II w sztafecie 4 × 100 m stylem zmiennym w Ogólnopolskiej Spartakiadzie Młodzieży w Tarnowie. W rankingu najlepszych polskich zawodniczek za 1973 r. zajęła VI miejsce na 100 m stylem grzbietowym.



Ewa Dyduch

W 1976 r. należała do najlepszej w kraju drużyny ratowniczej WOPR przy WKS „Wawel” Kraków, i jako osiemnastolatka została zaliczona do pierwszej piątki ratowników w Polsce. Startowała też w maratonach pływackich o „Błękitną Wstęgę Jeziora Rożnowskiego”. Siedmiokrotnie reprezentowała naszą uczelnię w MP WSP i FU, odnosząc w nich wiele sukcesów. W 1980 r. na mistrzostwach Polski WSP w Białymstoku zdobyła złoty medal w pływaniu na 100 m stylem grzbietowym i brązowy medal na 100 m stylem zmiennym. Startując w Mistrzostwach Polski Mistrzów Wszystkich Typów Uczelni zajęła II miejsce na 100 m stylem grzbietowym. W 1986 r. w MP WSP w Krakowie zdobyła złoty medal w sztafecie 4 × 50 m stylem zmiennym oraz srebro na 100 m stylem grzbietowym. W 1988 r. w Bydgoszczy wywalczyła srebrny medal na 100 m stylem grzbietowym i brązowy w sztafecie 4 × 50 m. Dwa lata później w Kielcach zdobyła złoty medal na 100 m stylem grzbietowym.

Mąż Ignacy również uprawiał sport, w latach 1970–1980 był piłkarzem ręcznym w Klubie Sportowym „Fablok” Chrzanów (II liga) i WKS „Wawel” Kraków (I i II liga). sukcesy sportowe odnoszą także synowie. Starszy, dwunastoletni Piotr od 1997 r. jest zawodnikiem Krakowskiego Centrum Taekwan-Do. W roku ubiegłym zdobył srebrny medal w Pucharze Świata w Opolu w walkach młodzików w kategorii do 40 kg i III miejsce w Pucharze Polski w Niedzicy. Dziesięcioletni Marcin jest trampkarzem w klubie sportowym „Armatura”, a od 2001 r. uczniem klasy pływackiej szkoły mistrzostwa sportowego.

Anna Janina Kałużna z domu Wrona urodzona 21 lipca 1954 r. Studiowała bibliotekoznawstwo w WSP w Krakowie. Ukończyła również studia podyplomowe z wychowania przedszkolnego oraz organizacji i zarządzania oświatą. Posiada specjalizację zawodową I stopnia z zakresu organizacji i zarządzania oświatą, tytuł nauczyciela dyplomowanego

i jest ekspertem MEN ds. uzyskiwania stopni specjalizacji zawodowych nauczycieli. W latach 1978–1985 pracowała jako nauczyciel i wicedyrektor Przedszkola nr 42 w Krakowie, a od 1985 była dyrektorką Samorządowego Przedszkola nr 178.

Kariere sportową rozpoczynała w sekcji pływackiej Klubu Sportowego „Jordan” Kraków w 1965 r. Odnosiła wiele sukcesów w zawodach na szczeblu miejskim, okręgowym i ogólnopolskim. Zdobywała medale i dyplomy dla klubu, zajmowała wysokie miejsca w konkursach międzynarodowych. W latach 1970–1976 była również zawodniczką Krakowskiego Klubu Sermierczego. Jako reprezentantka KU AZS WSP Kraków odniosła wiele sukcesów w lidze międzyuczelnianej i Mistrzostwach Polski Szkół Pedagogicznych (1974–1978). W 1977 r. na Mistrzostwach Polski Szkół Pedagogicznych w Szczecinie zdobyła brązowe medale na dystansie 100 m stylem dowolnym i w sztafecie 4 × 50 m. W dalszym ciągu jest wierna swojej dyscyplinie sportowej — pływaniu, uprawia również turystykę pieszą i żyźwiarstwo.

Czesław Michalski



Anna Janina Kałużna (druga od lew)

Redagujemy wspólnie Wirtualną Historię Książki

Z prac Koła Naukowego „Bibliolog”

Monotonie długich tygodni kończącego się roku kalendarzowego przerwała uroczystość, którą będziemy długo pamiętać. Studenci dowiedli raz jeszcze, że mają wiele pomysłów i potrafią je realizować. Zawiązywane są przy tym liczne znajomości, a nawet przyjaźnie z ludźmi, których ledwo dostrzegamy podczas ćwiczeń czy wykładów.

Na początku ubiegłego roku dzięki finansowemu wsparciu MEN zorganizowaliśmy ogólnopolski konkurs *Redagujemy wspólnie Wirtualną Historię Książki*. Studenci mieli do wyboru kilkanaście trudnych tematów z historii książki średniowiecznej. Do wzięcia udziału zachęcały nagrody oraz obietnica, że najlepsze prace umieszczone zostaną na stronie internetowej *Wirtualnej historii książki i bibliotek*, która przygotowuje mgr Stanisław Skórka. W połowie listopada ogłoszono wyniki. Pierwszą nagrodę otrzymała Agnieszka Jaworska z II roku IBiIN AP, za pracę *Szkola iluminatorska anglo-iryska*, drugą — Aneta Sokół (IV rok IBiIN AP), za pracę *Dawne oprawy w Krakowie*, trzecią Małgorzata Czocho (II rok IBiIN AP), za pracę *Wytwarzanie papieru w średniowiecznej Europie — ośrodki produkcji, technologia, zastosowanie i handel*. Ponadto wyróżniono cztery prace: *Materiały pisarskie w średniowiecznej Europie* Marioli Muszyńskiej, Anny Jagodzińskiej i Ewy Kwiecień z Instytutu Bibliotekoznawstwa i Dziennikarstwa Akademii Świętokrzyskiej, *Ewolucja*

rodzajów pisma w średniowiecznej Europie Anety Ozorek z IBiIN Uniwersytetu Śląskiego, *Szkola iluminatorska anglo-iryska* Dominiki Stęclik z III roku studiów zaocznych IBiIN AP. Iwona Grabowska, studentka zaoczna III roku IBiIN AP, otrzymała nagrodę książkową ufundowaną przez prof. Halinę Kosętkę, dyrektora IBiIN AP.

Nagrodzone prace zostały odpowiednio opracowane i umieszczone w internecie.

16 grudnia 2001 roku odbyła się uroczystość wręczenia nagród. Rolę gospodarza spotkania pełnił dr Andrzej Drózd, kurator Koła Naukowego „Bibliolog”. Miłą niespodzianką była część artystyczna, którą wypełnił program *Miniatury o tematyce Bożonarodzeniowej w średniowiecznych godzinkach Maryjnych*. Dzięki wykorzystaniu rzutnika komputerowego kilkunastocentymetrowe malowidła książkowe można było podziwiać na olbrzymim ekranie. Przed oczami pojawiły się bajecznie piękne iluminacje z XIII–XVI wieku. Perfekcyjnie przygotowany program został nagrodzony długimi brawami.

Podsumowując spotkanie prof. Czesław Kuś, prorektor ds. studenckich AP mówił o możliwościach wspierania studenckich inicjatyw kulturalnych przez małopolski samorząd lokalny. Te słowa powinny być dla nas zachętą do dalszych działań służących rozwojowi życia kulturalnego w Uczelni.

Agnieszka Jaworska

Agnieszka Mąka

Działalność Koła Naukowego Geografów

Przy Instytucie Geografii AP działa Studenckie Koło Naukowe Geografów. Istniało ono od początku założenia Instytutu, ale po przerwie w działalności reaktywowane zostało w 2001 roku. Obecny Zarząd liczącego około 50 członków Koła został wybrany w listopadzie ubiegłego roku. Funkcję prezesa objął Paweł Ryman — student III roku geografii, zastępcy — Agnieszka Szarlińska (IV rok), sekretarza — Magdalena Szurman (IV rok). Współpracują z nimi członkowie, po kilka osób z każdego roku, którzy informują pozostałych studentów geografii o planowanych spotkaniach i konferencjach. Koło otwarte jest dla wszystkich, dlatego mile widziani są studenci innych kierunków.

Zgodnie z programem naukowo-badawczym Instytutu Geografii, Koło realizuje wytyczone cele i podejmuje różne formy działalności. Do najważniejszych należą: jednolub kilkudniowe wycieczki krajoznawcze, obozy naukowe, konferencje.

Działalność Koła jest świadectwem zainteresowania studentów pracą naukową, twórczą i samokształceniową. Członkowie chętnie uczestniczą w czwartkowych spotkaniach na Uniwersytecie Jagiellońskim, w czasie których głos zabierają zarówno studenci, jak i pracownicy naukowcy.

Będący opiekunem Koła dr Wiktor Osuch uważa, że działalność naukowa tego typu umożliwia studentom geografii realizację ciekawych pomysłów, daje możliwość wykazania się, ujawnienia swoich talentów.

Zebrania Koła odbywają się raz w miesiącu. Częstym gościem tych spotkań jest prof. Jan Lach, dyrektor Instytutu Geografii, który chętnie dzieli się swą bogatą wiedzą, służy radą, i — co ważne dla przyszłości Koła — wspiera je finansowo. 5 grudnia 2000 roku

Profesor wygłosił wykład poświęcony problematyce ekologicznej. Uczestniczyło w nim około 100 osób. Oprócz studentów z Koła Naukowego Geografów, słuchaczami była także młodzież klasy maturalnej z Chorzowa, która przyjechała tutaj wraz ze swoją wychowawczynią — absolwentką naszej uczelni.

Koło współpracuje zarówno z polskimi organizacjami naukowymi, takimi jak Koło Naukowe Geografów we Wrocławiu, jak i z zagranicznymi uczelniami, np. Winchester College. W maju 2001 roku obie uczelnie zorganizowały wymianę studentów. Do Krakowa przyjechało dziesięć osób z Anglii, dla których członkowie Koła przygotowali bogaty program, obejmujący m.in. zwiedzanie Krakowa (przewodnikiem był Szymon Biały z IV roku geografii), wycieczkę autokarową do Warszawy, którą pilotowała Agnieszka Szarlińska i udział w juwenaliach. W październiku tego roku planowany jest z kolei wyjazd naszych studentów do Anglii.

Koło organizuje także spotkania z krajoznawczymi globtroterami, w grudniu tego roku odbył się pokaz slajdów z wyprawy w Kaukaz Przemysła Goraja.

Warto powiedzieć kilka słów na temat obozu naukowego Zamość — Roztocze 2001, w którym wzięło udział 15 osób. Celem tej wyprawy było poznanie walorów przyrodniczych, krajobrazowych i kulturowych tych okolic. Trasa zwiedzania prowadziła przez Susiec, Rebizanty, Hamernię, Józefów, Tomaszów Lubelski oraz perłę polskiej architektury — Zamość. Dodatkowymi atrakcjami pobytu był udział w miejscowym weselu i grzybobranie w Puszczy Solskiej.

Członkowie Koła zaproszeni zostali na XXII Ogólnopolski Zjazd Studenckich Kół Naukowych Geografów, który odbył się

w dniach 22–24 lutego 2002 roku w stacji naukowej Instytutu Geografii UJ w Łazach koło Bochni. W programie spotkania obok sesji posterowych i referatowych znalazła się również wycieczka krajoznawcza.

Ważnym wydarzeniem będzie międzynarodowa konferencja naukowa *Energia — Ekologia — Etyka*, która odbędzie się w Akademii Górniczo-Hutniczej w dniach 10–11 maja 2002 roku. Organizator — Koło Naukowe

Energetyków „Caloria” zaprosił do uczestnictwa wszystkie koła naukowe uczelni krakowskich. Patronat nad konferencją objął rektor AGH prof. Ryszard Tadeusiewicz. Organizatorzy mają nadzieję, że konferencja będzie dobrą okazją do interesującej dyskusji naukowej, wymiany poglądów oraz integracji studentów z różnych uczelni.

Agnieszka Mąka

Michał Lubierda

Stanisław Żółkiewski

W jesiennym numerze „Konspektu” ukazała się relacja z wyprawy studentów ówczesnego trzeciego roku historii na Ukrainę, w której wspominałem o przygotowaniach do wystawienia sztuki autorstwa jednego z właścicieli zwiedzanych zamków. Planowano najpierw inscenizację w Krakowie, a w przyszłości wyjazd z gotowym spektaklem do pałacu w Podhorcach. Dzięki zaangażowaniu dra Henryka Kotarskiego, solidnej pracy grupy studentów, pierwszy etap tego ambitnego planu został zrealizowany.

16 grudnia 2001 roku w studenckim klubie „Bakałarz” odbyło się spotkanie naukowo-kulturalne przygotowane przez studentów IV roku. Głównym celem była prezentacja sztuki i relacja z wycieczki po kresach dawnej Rzeczypospolitej. Program imprezy składał się z części wstępnej *Co nam zostało z tych lat?*, obejmującej referaty wygłoszone przez studentów oraz pokaz

filmowy. Kolejnym jego punktem było przedstawienie sztuki Wacława Rzewuskiego *Stanisław Żółkiewski* oraz krótka charakterystyka jej autora, a i na koniec wigilijny poczęstunek.

Spotkanie poprowadziła Violetta Sajdak-Ruda. Pierwszym referentem był Łukasz Ruda, autor tekstu *Miasta bliźniacze?*, poświęconego urbanistyczno-architektonicznym związkom łączącym Kraków i Lwów. Następnie głos zabrał Michał Lubierda, charakteryzując



Fot. Marian Pasternak

Okopy św. Trójcy jako źródło inspiracji dla monumentalnego dramatu Zygmunta Krasńskiego „Nie-Boska Komedia”. Pokazał okoliczności powstania dzieła i powody, dla których Zygmunt Krasński umieścił w swoim dramacie Okopy świętej Trójcy. Przedstawił też historię twierdzy, ze szczególnym uwzględnieniem fragmentu dziejów związanych z rodziną Krasńskich.

Nie mniej ciekawe okazało się wystąpienie Gabrieli Szmielik o *Diabolicznych i piekielnych zwyczajach tajemniczego Satanowa*. W zabawnej formie przybliżyła zebranych postaci „typowej” czarownicy na kresach wschodnich. Na koniec zademonstrowała jedną z magicznych sztuczek czarownic ukraińskich — na życzenie ochotników przy pomocy lusterka wywoływała ich osobistego „czorta”.

Pierwszą część spotkania zakończyła projekcja filmu Mariana Pasternaka, pokazującego dawną rezydencję wypoczynkową Jana III Sobieskiego w Jaworowie oraz Żółkwię. Przedstawiane obrazy fachowym komentarzem opatrzył dr Henryk Kotarski. Na dużym ekranie zobaczyliśmy zachowane do dziś zabytkowe obiekty: kolegiatę św. Wawrzyńca, zamek Żółkiewskich i Sobieskich, fortyfikacje z bramami Zwierzyniecką i Krakowską, kościoły dominikanów i bazylianów.

Następnie uczestnicy sympozjum mogli zapoznać się z „obrazową” częścią referatów. Przygotowano bowiem tablice zawierające opisy, plany oraz zdjęcia miejscowości i zabytków zwiedzanych podczas majowej eskapady w poprzednim roku.

Drugą część spotkania otworzyła prezentacja fragmentów sztuki *Stanisław Żółkiewski*, której premiera miała miejsce w teatrze pałacowym w Podhorcach w 1752 roku. Inszenizacja została oparta na oryginalnym tekście, którego opracowaniem zajął się Paweł Gołdyn, będący jednocześnie reżyserem spektaklu. Akcja sztuki rozgrywa się podczas wyprawy wojsk koronnych do Mołdawii we

wrześniu 1620 roku, na tle intrygującego dramatu polityczno-romansowego. W bohaterów z tamtych pamiętnych dni wcielili się: Katarzyna Kaleta jako Praxedę, Dorota Kamińska — Salomea, Piotr Data — Tomsza, Paweł Pietrzak — Jan Złotopolski, Grzegorz Rożek — Stanisław Żółkiewski, Marcin Ćmak — Stanisław Koniecpolski. Zebranych ujęła wspaniała gra studentów, którzy, mimo że są amatorami, poradzili sobie z trudnym osiemnastowiecznym tekstem. Kostiumy zostały przygotowane dzięki Bractwu Rycerskiemu z „Domu Jastrzębia” i przy ogromnej pomocy pani Bogumiły Okarmus. Odpowiednie stroje z epoki, sugestywna scenografia i urzekająca gra pobudziły wyobraźnię widzów. Dlatego po spektaklu nie było końca brawom, pochwałom, gratulacjom i ciepłym słowom skierowanym do organizatorów.

Po przedstawieniu Justyna Sikora wygłosiła referat *Opowieść o Rzewuskich w Podhorcach — dzieje pałacu i teatru*. Dotyczył on głównie autora zaprezentowanego dramatu. Poznaliśmy wszystkie ważniejsze aspekty jego działalności kulturalnej. Referentka omówiła ponadto interesującą historię samego zamku, kaplicy zamkowej i teatru.

Na zakończenie wieczoru zaplanowano poczęstunek z tradycyjną potrawą wigilijną, jaką niewątpliwie na kresach była i jest do dziś kutia, przygotowaną przez panią Gabriellę Szmielik. Spotkanie udało się pod każdym względem. Można pozazdrościć zapamiętań i chęci do pracy, jakie przejawiają studenci IV roku historii, a organizacyjnego talentu i pomysłowości ich opiekunowi, dr. Henrykowi Kotarskiemu, bez którego to przedsięwzięcie nie zostałoby zrealizowane. Na koniec warto życzyć tej grupie wielu dalszych wspaniałych wystąpień oraz realizacji planu przedstawienia własnego spektaklu w starym zamkowym teatrze w Podhorcach.

Michał Luberdą

Anna Kotulska

Agnieszka Mąka

Koncert Bożonarodzeniowy 2001

Już od kilku lat, w ostatnim tygodniu przed Bożym Narodzeniem, w naszej uczelni w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej organizowane są świąteczne koncerty. Ostatni odbył się 19 grudnia 2001 roku w auli Wydziału Pedagogicznego, przy ulicy Ingarde-
na 4. Publiczność, wśród której znaleźli się przedstawiciele władz uczelni, pedagodzy i studenci, miała okazję wysłuchać kołęd i pastorałek wykonanych przez Chór Mieszany „EDUCATUS” Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie, pod dyrekcją Adama Korzeniowskiego. Były to kołеды zarówno tradycyjnie polskie, jak i mniej znane, pochodzące z odleglejszych zakątków świata. Wystąpili również studenci Studium Małych Form Teatralnych, pracujący pod kierownictwem Józefa Romka i Zbigniewa Batora. Zaprezentowali oni fragmenty *Betlejem polskiego* Lucjana Rydla. Najsympatyczniejszym punktem programu było wspólne kołedowanie wykonawców i publiczności. Wyjątkowa atmosfera tego spotkania udzieliła się nam wszystkim i wprowadziła nas w świąteczny nastrój. Miejmy nadzieję, że taka forma koncertów stanie się tradycją Akademii Pedagogicznej, tworząc jeszcze jedną płaszczyznę integracji naszego środowiska.

Fraszka na Edukację

Czy wśród studentów znaleźć można utalentowanych fraszkopisarzy? Myślę, że tak, a dowodem tego są utwory nadesłane na konkurs *Fraszka na Edukację* zorganizowany w Akademii Pedagogicznej przez Zarząd Towarzystwa Asystentów, Koło Naukowe Polonistów i Klub „Bakalarz”. Konkursem zainteresowali się nie tylko studenci naszej uczelni, ale także słuchacze Akademii Górniczo-Hutniczej. 19 grudnia 2001 r. odbył się „Wieczór z fraszką”, w czasie którego ogłoszono listę laureatów. Wyróżniono fraszki Tomasza Kramera, studenta V roku elektroniki AGH, Piotra Romanieckiego z I roku WT AP i Romana Pielki z I roku telekomunikacji AGH.

Edukacja to dziedzina trudna, ale dla czego go nie podejść do niej z humorem?

Agnieszka Mąka



Aleksander Pieniek, Collage

Tylko dla odważnych

Wokół wystawy *Gry i zabawy*

Dwie niewielkie galerie: Klubu Inteligencji Katolickiej *Albert* i *Zejście* w Instytucie Sztuki Akademii Pedagogicznej 5 grudnia 2001 roku wypełniły się po brzegi gośćmi wernisażów. W kolorowym tłumie młodych autorów prac nadesłanych na zaproszenie Koła Artystyczno-Naukowego Studentów Instytutu Sztuki ginęli dorośli. W tej niecodziennej sytuacji ożyły stare *Krzeseła* — studenckie zadanie sprzed roku. Wieczorem proporcje zwiedzających odwróciły się, ale ruchliwość dzieci rekompensowała ich skromną liczbę. Może nie wszyscy to dostrzegli, ale ci mali goście świetnie wpisali się w realia spotkania pod nazwą *Gry i zabawy*. Na prawdziwych, „dorosłych” wernisażach wcielili się w role gospodarzy i gości, bawili się w przyjęcie, słalodem przemierzali gęstwinę wysokich „przeszkód”, palcem bez żadnych uprzedzeń śledzili to, co ich interesowało na ścianach galerii.

Różnorodność tematyczna i formalna nadesłanych prac skłaniać może do refleksji, że temat przewodni *Gry i zabawy* był tylko pretekstem do zorganizowania wystawy trzech pokoleń twórców. Jednak po dokładniejszym prześledzeniu ekspozycji okazuje się, że prace dałoby się zgrupować wokół bardzo konkretnych problemów, takich jak: ja i świat wokół mnie, konflikty pokoleń, samotność dziecka i samotność dorosłego, szukanie powrotu do dzieciństwa. Prace dzieci, czasem zwodzące jaskrawą kolorystyką, także nie są tylko wyrazem naiwnej prostoty i beztroskiej radości. W sąsiedztwie propozycji plastycznych studentów i artystów profesjonalnych zyskują inny wymiar. Mieszają się też języki wypowiedzi tak, że czasem trudno określić wiek czy wykształcenie wystawiającego.

RAZEM

Obok wejścia do galerii *Albert* umieszczono pracę rodziny Tokarczyków. Choć składa się ona z osobistych wypowiedzi członków rodziny, tworzy jedną całość, poprzez nawiązanie do tego samego motywu: człowieka w przebraniu. Spotkanie prac ojca i syna na tym samym prostokącie zmienia ich znaczenie. Rysunek dziecka — prawdopodobnie autoportret w stroju Indianina, zapewne naszkicowany bez większego wysiłku, inspirowany radością odkrywania w lustrze innego siebie i podziwem dla egzotyki świata, wchodzi w relacje z wizerunkiem dorosłego, który próbuje podjąć wyzwanie do zabawy. Jednak skulona naga postać wyrażona nerwową, miejscami meandryczną kreską, w niczym nie przypomina wyprężonej sylwetki dziecka z nastroszonym pióropuszem. Pióra są tu tylko rekwizytem, podkreślają nagość mężczyzny, rozsypane sugerują niemożność powrotu do ideału. Autorzy tych prac razem uczestniczyli w wernisażu. Scenariusz plastycznych wizerunków przełożony został na język bycia ze sobą, zabawę w teatr; dla występujących —



codziennosc ubrana w odświętne szaty, dla publiczności spotkania panelowego — powód zaskoczenia, może zmieszania. Kto dzisiaj miałby odwagę naklonić swoje nastoletnie dzieci do wspólnej, głośniejszej lektury książek? Czy ktoś dzisiaj pisze bajki dla swoich dzieci? Te zajęcia pozostawia się teraz profesjonalistom i fachowcom od rozbawiania i zabawiania.

PRZECIWKO

W powernisażowej dyskusji przewijał się wątek zagrożeń, które stwarza współczesna cywilizacja komputerowa dla dziecka i jednocześnie pobrzmiewała nuta sentymentu za dawnymi dobrymi czasami wspólnego celebrowania świąt i za zabawami dzieciństwa. Potwierdzenie tych niepokojów można było znaleźć w zasięgu ręki. Dwa obrazy Aleksandra Sobka ilustrują doskonale tok myślenia, który zapewne nie był także obcy organizatorom przedsięwzięcia. W obu kompozycjach szarozielonkawy bobas, niczym fragment wycięty ze źle wywołanego zdjęcia, przytłoczony został napierającą, krzyczącą kolorem masą przedmiotów-zabawek(?). Przybierające złowieszcze kształty, a nawet jeden z nich w rękach dziecka zaczyna przypominać monstrualne nożyce, których ostrza zwrócone są ku jakiejś bliżej nie określonej, leżącej postaci, towarzysza zabawy(?).

Tę wizję artysty można odczytywać dwójako: albo jako deformację, wyolbrzymienie zjawiska społecznego, albo jako swoiste nałożenie konfliktów dorosłego świata, wyrażonych przez przemoc, na mikrokosmos małego człowieka. Na wystawie odnajdujemy jeszcze co najmniej kilka ciekawych realizacji, w których ten drugi wątek znalazł wyraz. Takiego wymiaru nabiera m.in. zabawa skórkami pomarańczy i maleńkimi żołnierzkami w szklanych pułapkach Anny Marii Frascoll, czy obszerny blat stołu z rzędem pionków niejasnego pochodzenia w obrazie Stanisława Sobolewskiego.

Na ścianach galerii zawisły obok siebie prace dorosłych i dzieci — pomysł niecodzienny. Można się tylko domyslać, że dzieci przyjęły go z entuzjazmem, pozostali — oprócz organizatorów — z pewnym zdziwieniem. Co moja sztuka ma wspólnego z pracami dzieci, z ich spontanicznością, repertuarem form? Może szukano zbyt prostych bezpośrednich odniesień, jak w rysunkach Paula Klee czy Jeana Dubuffeta? Nie każdy przecież potrafi się publicznie „pokazać” w zielonym fartuszkach z jablem na brzuchu, jak Antoni Szoska. Zdecydowanie łatwiej było odnaleźć się w tej sytuacji osobom, które czują się emocjonalnie związane z młodszymi plastykami, są ich ojcami czy matkami. Na ich oczach powstawały te prace, czasem na tym samym papierze, na temat podsunęty w czasie wspólnej zabawy. Czym jednak uzasadnić tak duże zainteresowanie pozostałych twórców, także z zagranicy, których prace formą czy zakresem utajonych znaczeń są dalekie od prostego przesłania imprezy? Odpowiedź na to pytanie odnajdujemy w samym fakcie ich zgody na obecność w tej szczególnej wystawie, w poważnych galeriach, ale w nieprofesjonalnym towarzystwie. Otwartość, spontaniczność gestu, odwaga akceptacji nieznanego to przecież cechy kojarzące się z niewymuszoną postawą dziecka w czasie zabawy. Pozwala to mieć nadzieję, że podjęta inicjatywa nie pozostanie epizodem w twórczym życiu Instytutu Sztuki.

Bernadeta Stano

Gry i zabawy międzynarodowa wystawa plastyczna 5–30 XII 2001r.

Galeria *Zejście* ul. Mazowiecka 43

Galeria *Albert* ul. Sienna 5

Organizator: Koło Artystyczno-Naukowe Studentów Instytutu Sztuki AP w Krakowie

Kurator: Grażyna Borowik

Autorzy prac — 289 osób, w tym 70 dorosłych artystów z 16 krajów

Wystawie towarzyszył katalog

Refleksje pracownika drugiej kategorii

Dostałem etat lektora w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Wyższej Szkoły Pedagogicznej. Moje pensum to 540 godzin i 270 godzin ponadwymiarowych na studiach zaocznych oraz 2 godziny dyżurów tygodniowo plus tak zwane „prace inne” na rzecz Studium. Nic to! Jestem młody, pełen zapału do pracy i pomysłów. Poradzę sobie. Czuję się świetnie!

Do domu wracam późnym popołudniem. Przygotowuję się do zajęć na następny dzień, układam testy, poprawiam te już napisane. Trzeba by coś jeszcze poczytać. Nie, nie dziś. Dochodzi północ. Jest zbyt późno. Poczytam jutro.

Jutro jest takie samo jak wczoraj. Nic nie szkodzi. Poczytam i odpocznę w weekend. Nie, nie odpocznę. Mam zajęcia na studiach zaocznych.

Mój kolega, asystent, ma tylko 210 godzin zajęć dydaktycznych. Jego nie wolno zbyt obciążać. On pisze doktorat. Mnóstwo czasu spędza w bibliotece. Przynajmniej powinien.

Osiem lat jakoś minęło. Awansowałem na wykładowcę. Mam pensję wyższą o 12 zł, ale za to pracuję tylko 360 godzin plus 180 godzin na studiach zaocznych plus dyżury itd. Normalnie! Lubię swój zawód. Lubię młodzież. Czuję się świetnie! Teraz mam więcej czasu na lekturę specjalistyczną. Dużo czytam, próbuję coś pisać. Tylko jakoś szybciej się męczę i jakoś mniej mi się chce. Ostatecznie nie muszę. Mój kolega, asystent, musi zrobić doktorat. Ja nie. Ja jestem na etacie dydaktycznym. Mam porządnie uczyć. I robię to.

Minęło pięć lat. Dostałem awans na starszego wykładowcę. Zyskałem 165 zł w wynagrodzeniu i 60 godzin w pensum. To dużo.

Dużo czytam, opracowuję filmy wideo, poznaję programy komputerowe. Mamy dobrze wyposażoną pracownię. Zajęcia są coraz bardziej urozmaicone, studenci coraz lepsi. To daje ogromną satysfakcję. Czuję się świetnie!

Moja uczelnia awansowała do miana AKADEMII! Może wprowadzą drugi język obcy? Rośnie prestiż Uczelni. Pełno nas w mediach. We wszystkich rankingach zajmujemy pierwsze miejsce. Jesteśmy też „tygrysem gospodarności”. Wierzę, że i moja praca składa się na ten sukces. Czuję się świetnie!

Koniec kolejnego roku akademickiego. Mamy zebranie pracowników. Dowiedziałem się, że podniesiono mi pensum. Znowu mam 360 godzin. Pensja pozostała taka sama, więc faktycznie obniżono mi wynagrodzenie o 20%.

Mój kolega, asystent, nie zrobił doktoratu. On też jest obecnie starszym wykładowcą i ma 360 godzin. Jego słusznie ukarano za lenistwo. A mnie za co? Chyba za głupotę, że brałem te 800 godzin dydaktycznych!

Nie będzie lektoratu drugiego języka obcego. Nawet ten jeden zredukowano do żałosnego minimum. W dodatku dowiedziałem się, że i tak niczego nie nauczę. Czuję się podle!

Ja, pracownik drugiej kategorii!

P.S. Ostatnio poinformowano mnie o obniżeniu stawki za godziny ponadwymiarowe do 21 zł (za soboty i niedziele też). Nie wypłacą mi również kolejnych zaliczek w marcu i czerwcu 2002 roku. Zapewne jest to poddyktowane chęcią powstrzymania rozpasania konsumpcyjnego lektorów. Widocznie lansuje się ascetyczny model życia. Podobno odżywianie się korzonkami dobrze wpływa na zdrowie. Zimą trochę trudno dokopać się do nich, a więc „byłe do wiosny”!



Maciej Kawka

Ekspansja dla

*Komisja dla Zrealizowania Reformy,
Komisja dla Rozpatrywania Prośb,
Komisja dla Rozwoju Twórczości Literackiej...*

Sprawa łączliwości rzeczownika *komisja* z przymkami *do* i *dla* w opracowaniach z zakresu poprawności językowej jest rozstrzygana jednoznacznie, a pod odpowiednim hasłem w *Słowniku poprawnej polszczyzny* pod red. W. Doroszewskiego czytamy: „K. czego a. do czego (*nie: dla czego*) W nazwach duża literą: Komisja Edukacji Narodowej, Komisja do Spraw Młodzieży”. Także *Nowy słownik poprawnej polszczyzny* PWN pod red. A. Markowskiego nie pozostawia żadnych wątpliwości: „K. do czegoś (*nie: dla czegoś*): Komisja do spraw organizacyjnych” (s. 343). A zatem zawsze w języku polskim należy używać połączenia tego rzeczownika z dopełniaczem lub z przymkiem *do* + dopełniacz. Natomiast połączenia typu: *komisja dla czego* są uznawane za błędne.

Mimo jednak tak jednoznacznego stanowiska językoznawców te niepoprawne konstrukcje niezwykle łatwo szerzą się we współczesnym języku polskim, zwłaszcza w jego wariacie pisanym i w odmianie urzędowej.

Oto kilka przykładów struktur typu *komisja + dla + czegoś*:

Komisja dla Problematyki Śląska Cieszyńskiego,

Komisja dla Azji i Pacyfiku,

Komisja dla Opracowania Zmian Statutu Miasta,

Komisja dla Badań Organizacji Pokojowych,

Komisja dla Rozbudowy Hutnictwa,

Komisja dla Robót w Górach Towarzystwa Tatrzańskiego,

Komisja dla Współpracy Transgranicznej,

Komisja dla Studiów Problemów Rodziny, Populacji i Przyrostu Naturalnego,

Przykłady nazw *komisji* z przymkiem *dla* w swoim składzie można by mnożyć. Są one związane nie tylko z życiem publicznym i instytucjami administracyjnymi, co mogłoby wpływać na ich skostniałą seryjność, ale także przymek ten króluje w nazwach gremiów naukowych (*Komisja dla Badań...*, *Komisja dla Studiów...*) i religijnych (*Komisja dla Priorytetu Ducha Modlitwy...*, *Komisja dla Duszpasterstwa...*), konkurując z zdomowionym w polszczyźnie *do//do spraw* (*Komisja do Opracowania Historii...* // *Komisja do Spraw Tytułu Naukowego...*) lub z syntagmą dopełniaczową (*Komisja Historii Nauki*). W miejsce zatem połączeń: *komisja* + dopełniacz, *komisja do* + dopełniacz, *komisja do spraw* + dopełniacz tworzone są konstrukcje: *Komisja dla Rozbudowy...* (a nie np. *Komisja Rozbudowy...*) lub *Komisja dla Spraw Rozbudowy...* (a nie *do Spraw Rozbudowy*) i te z *dla* w języku polskim zaczynają dominować.

W polszczyźnie znane są wypadki rywalizowania przymków, np. *do* i *na*: *iść do kopalni* — *na kopalnię*, *w* i *na*: *w fabryce* i *na fabryce*, *w uniwersytecie* i *na uniwersytecie*, *przez* i *poprzez*: *przez pole* i *poprzez pole* itp. Wpływają na to czynniki głównie o charakterze znaczeniowym, rzadziej jest to rezultat mechanicznego przegrupowania jednostek składniowych (perintegracja syntaktyczna). Ekspansywność przymka *dla* widoczna jest nie tylko w jego coraz powszechniejszym stabilizowaniu się w połączeniach z rzeczownikami typu: *komisja*, co może być wynikiem wpływów obcych (angielskiego: *for*, niemieckiego *für* czy rosyjskiego *dl...*), ale także w występowaniu z innymi nazwami i to nie tylko z tymi oznaczającymi zespoły ludzi.

Bardzo charakterystyczne są dziś tak popularne formuły i hasła pedagogiczne z *dla* mówiące o *wychowaniu, edukacji, kształceniu dla: przyszłości, teraźniejszości, wolności, demokracji, rozwoju...* itp. Jest to *dla* nadużywane w znaczeniu celu z odcieniem pożytku do niedawna występujące tylko w połączeniach z nazwami uczuć: *szacunek, współczucie, sympatia dla kogoś*, kiedy to łączyło się z nazwami osób.

Dzisiaj *dla* szerzy się w funkcji wykładnika celu i skutecznie wypiera *do* — i o ile wcześniej *dla* sygnalizowało raczej cel doraźny: zrobić coś *dla* zabawy, to *do* — cel stały. *Dla* dzięki temu, że sygnalizuje cel ogólny, abstrakcyjny, ale który może być także przyczyną działania, z powodzeniem eliminuje *do* w konstrukcjach wskazujących przeznaczenie i to bardzo konkretne (*nóż do konserwu, pokój do gry*), w których do tej pory dominowało. Dotyczy to także struktur z dopełniaczem, w których relacja znaczeniowa odczuwana była jako nieprecyzyjna: podstawy *czegoś: do czegoś*, warunki *czegoś i do czegoś*, ale już nie *dla czegoś* (*nóż dla chleba!*) — zgodnie dyskwalifikowane i eliminowane przez wydawnictwa poprawnościowe i autorytety naukowe.

Oprócz różnego typu nazw komisji pojawiają się określenia stowarzyszeń i fundacji z przymiskiem *dla* rywalizujące tu z dopełniaczem lub wyrażeniem *na rzecz*: Stowarzyszenie *dla* Natury, Stowarzyszenie *dla* Głębokich Badań Geologicznych, czy też Stowarzyszenie *dla* Kobiet na Kierowniczych Stanowiskach. Nierzadko używane w tych połączeniach wyrażenia przymiskowe *do spraw, na rzecz* zbyt jednoznacznie kojarzą się z językiem urzędowym i dlatego pojawienie się struktur z *dla* może być wywołane ucieczką przed narzucającymi się tego typu schematami stylistycznymi. Poza tym zachodzi też niebezpieczeństwo niejednoznaczności — nazwę francuskiej fundacji: *Fondation de Pologne* przetłumaczono jako Fundację *dla* Polski, chyba dlatego, by nie było wątpliwości, kto korzysta z dobrodziejstw fundatora. Podobnie jest z Fundacją *dla* Uniwer-

sytetu, a nie Fundacją Uniwersytetu, bo to nie Uniwersytet jest fundatorem, co mogłaby sugerować ta ostatnia formuła. Przymisk *dla*, konkurujący tu ze zbyt urzędniczym *na rzecz*, używany w połączeniach z nazwami organizacji, fundacji, stowarzyszeń jednoznacznie precyzuje cel ich działalności, dzięki temu jego ekspansywność we współczesnej polszczyźnie poważnie wzrasta.

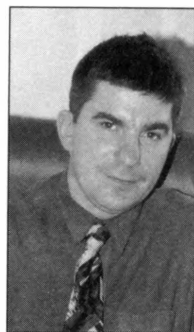
Jeśli jednak chodzi o nazwy komisji z *dla*, to takie niebezpieczeństwo niejednoznaczności im nie grozi, mimo to w języku polskim oprócz ustabilizowanych połączeń typu: komisja *czegoś, do czegoś, do spraw czegoś* obserwujemy ekspansję tego przymiska: komisja *dla czegoś, dla spraw czegoś*. Pojawia się tu oprócz wartości przeznaczenia, jakie wnosił do tej pory do tych struktur przymisk *do*, tendencja do wyraźniejszego zmanifestowania w nazwach gremiów znaczenia celu ich działania. *Komisja dla Opracowania Zmian Statutu, Komisja dla Opiniowania Podręczników, Komisja dla Rozwoju Twórczości Literackiej* to zespoły osób powołanych po to, żeby „opracować zmiany”..., żeby „opiniować podręczniki”, „żeby rozwijać twórczość literacką”... itp., a nie tylko po to, by były one do tego przeznaczone, na co mogłoby wskazywać użycie przymiska *do//do czegoś// do spraw czegoś*.

Czy jednak zmiana ta, niezgodna z regułami polszczyzny, nie wynika wyłącznie ze względów pragmatycznych, a nie językowych: Komisje *do czegoś...* i *do spraw czegoś* mogły się ich twórcom wydawać organami administracyjnymi o mizernych efektach swoich działań, wynikających z semantyki przeznaczenia, jakie wnosi przymisk *do*. Natomiast Komisje z *dla czegoś i dla spraw czegoś* w swoich nazwach — to te, które grupują ludzi o jasno sprecyzowanych celach, a dzięki znaczeniu pożytku zagwarantowanym przez *dla* — formy z *dla* całkowicie wyparty tak zwany celownik pożytku (*dativus commodi*) — wykonujących czynności przynoszące wymierne korzyści społeczne.

Maciej Kawka

Jacek Chmieliński

Natura, wyobraźnia i liczby



„Wyobraźmy sobie drzewo o wysokości od dwunastu do czternastu metrów, ze świetlikiem na każdym liściu, a wszystkie te robaczki świętojańskie błyskają jednocześnie światłem z częstotścią około trzech razy na dwie sekundy. Pomiedzy błyskami drzewo jest całkowicie ciemne. Wyobraźmy sobie sto pięćdziesiąt metrów brzegu rzeki z nieprzerwaną linią drzew mangrowych, ze świetlikami na każdym liściu świecącymi synchronicznie, gdy owady na drzewach znajdujących się na końcach działają idealnie zgodnie z owadami z drzew środkowych”

Tak w 1935 roku biolog Hugh Smith opisywał zjawisko występujące w Azji Południowo-Wschodniej. Błysk pojedynczego robaczka to wynik zachodzącego w jego organizmie cyklu chemicznego. Jaka jest jednak przyczyna tak perfekcyjnej synchronizacji wszystkich błysków? Wbrew pozorom, to nie biologia udziela odpowiedzi na to pytanie. Robaczki oddziałują na siebie wzajemnie poprzez błyski. Błysk jest jedynym oddziaływaniem na sąsiadów. Mamy do czynienia z modelem działających na siebie „oscylatorów”. I okazuje się, że w takim modelu, niezależnie od warunków początkowych, po pewnym czasie musi nastąpić „zablokowanie”, polegające na tym, że oscylatory będą od tego momentu pozostawać w tej samej fazie. Wykazanie, że synchroniczność jest regułą dla oddziaływających na siebie oscylatorów to wynik stosunkowo niedawnych (z 1990 roku) badań dwóch matematyków. Być może jest to zadziwiające, ale matematyka może rozjaśnić wiele aspektów przyrody, których zwykle nie uważamy za matematyczne.

Czy można zachęcać do poznawania matematyki? Tak, jak się zachęca do przeczytania tomiku wierszy, próbując zainteresować nie tylko osoby zawodowo poświęcające się poezji. Krzywdą dla własnego rozwoju byłoby wzbranianie się przed wartościami humanistycznymi. Jeśli nawet umykają nam one,

to przynajmniej odczuwamy to jako stratę. Wydaje się jednak, że nasze społeczeństwo wzbrania się przed matematyką. Wiele osób gotowych jest nie tylko publicznie przyznać się do jej niezrozumienia, ale też i wykazać przy tym absolutny brak zmartwienia tym faktem. Kto przyzna, że nie rozumie, jaka jest różnica między literą a głosem? Mylenie cyfry z liczbą jest za to powszechną manierą. Deklarowanie ignorancji w sprawach matematyki świadczyć ma bowiem o przynależności do lepszej, rzekomo bardziej wrażliwej, kategorii społecznej. Nie pojmuję podstawowych reguł matematycznych, więc jestem humanistą. To dość typowe rozumowanie. Rozumowanie, które pewnie szokowałoby w innych społeczeństwach, i to tych, w których wspinała kultura i głęboki humanizm idzie w parze z postępem i rozwojem gospodarczym. Całkiem niedawno pomysł przywrócenia obowiązkowego sprawdzania wiedzy matematycznej na egzaminie dojrzałości (i to na elementarnym, gimnazjalnym poziomie) nazwano „niepotrzebnym katowaniem humanistów”. Czy naprawdę „humanista” nie powinien mieć sobie myśli żadnym logicznym wywodem, wyciąganiem wniosków z przyjętych założeń i obserwowaniem następstw zmian tych założeń? Humanizm jako synonim pewnych niedostatków intelektualnych? Myślę, że to obraża humanistów. Oczywiście,

trudno namawiać każdego do studiowania matematyki. Warto jednak uświadomić sobie, jak bardzo jest ona obecna, i przydatna, w naszym życiu.

Matematyka jest hermetyczna. Opisuje obiekty istniejące jedynie w wyobraźni matematyków. By móc o nich mówić, trzeba je określić, zdefiniować. Ale wcześniej trzeba ustalić język porozumiewania się, sposób opisu, symbolikę. To wymaga dużego wysiłku i czasu. Bez tego nie da się jednak przebrnąć przez żaden tekst matematyczny. Nie da się wejść w świat matematyki. Symbole matematyczne, a szczególnie liczby, znaki działań algebraicznych, pewne stałe matematyczne (jak π) niezawodnie skojarzą się każdemu z matematyką. „Matematycy muszą odwoływać się do owej symboliki, aby opisać swój świat — nawet między sobą. Symbole nie są jednak tym światem, tak jak nuty nie są muzyką”.

Wróćmy do pytania o możliwość zachęcania do poznawania matematyki. Także jej współczesnych osiągnięć i to mimo wspomnianej hermetyczności. Angielski matematyk Ian Stewart należy do bardzo wąskiego grona ludzi, którzy nie tylko znają się na współczesnej matematyce, ale i potrafią o niej pisać. I nie chodzi tu o pisanie monografii poświęconych danej dziedzinie matematyki, fascynujących dla tych, którzy się nią interesują, a nieczytelnych nie tylko dla niematematyków, ale i dla przedstawicieli innych matematycznych dyscyplin. Stewart jest cennym popularyzatorem nauki, współpracuje z czasopismami „Scientific American”, „New Scientist”, „Nature”, wydaje książki. Część jego dorobku przetłumaczono na język polski. Artykuły Stewarta znaleźć można np. w „Świecie Nauki”, a dużą popularnością cieszyła się jego książka *Czy Bóg gra w kości? Nowa matematyka chaosu*. Książka, która skłania mnie do tych refleksji, i z której pochodzą cytaty, nosi tytuł *Liczby natury*, rozszerzony w oryginale o podtytuł *Nierealna rzeczywistość wyobraźni matematycznej*.

Pojawiające się w tytule liczby są synonimem matematyki. Podobnie jak kształty geometryczne — te jednak również można opisać przy pomocy liczb. Tytuł o tyle jasny, że zdecydowanej większości ludzi matematyka kojarzy się z rachunkami, z odpowiadaniem na pytanie: ile? Dlatego być może zdziwi stwierdzenie, że „liczba jest tylko jedną z ogromnej różnorodności jakości matematycznych”. Współczesna matematyka kładzie nacisk na ogólne zasady i struktury — „ilościowe jest jedynie zubożonym jakościowym”. Ta ostatnia sentencja zwraca uwagę również dlatego, że jest świadomym odwróceniem maksymy Ernesta Rutherforda. Wielki fizyk twierdził, że to jakościowe jest zubożonym ilościowym — Stewart nie waha się stwierdzić, że takie podejście „nie ma już większego sensu”.

Matematyka jest w otaczającym nas świecie. Pojawia się, gdy chcemy wyjaśnić najprostsze obserwacje. Kiedy, jak małe dzieci, zadajemy pytanie: dlaczego? Dlaczego znalezienie czterolistnej koniczyny jest oznaką szczęścia? Bo jest rzadkim wyjątkiem; dużo łatwiej o trójlistną lub pięciolistną. Większość kwiatów ma po 3, 5, 8, 13, 21 płatków, stokrotka ma ich zazwyczaj 34, 55 lub 89. Patrząc na kwiat słonecznika zauważymy przecinające się dwie rodziny spiral: 34 spirale prawoskrętne i 55 lewoskrętnych (może być też, odpowiednio, 55 i 89 lub 89 i 144). Łuski ananasa układają się w rzędy pochylone w lewo i prawo; w jednym jest 8 łusek, w drugim 13. Zauważmy, że pojawiający się ciąg liczb: 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89, 144 itd. ma tę charakterystyczną go własność, że każda kolejna liczba jest sumą dwóch poprzednich. Dodajmy jeszcze, że ten ciąg pojawił się ok. 1200 roku u Leonarda Fibonacciego w jego badaniach nad wzrostem populacji królików. Stawiamy dalsze pytania: dlaczego ślimaki mają muszle o spiralnych kształtach, jak zmieniać się będzie liczebność lisów i królików żyjących w jednym lesie i dlaczego

tygrysy mają prążki, a lamparty plamki? Jeśli te pytania wydają się zbyt dziecinne, można zadawać bardziej poważne: po jakich torach krążą planety, dlaczego tak trudno przewidzieć pogodę, dlaczego serce, złożone z milionów niezależnych włókien, bije rytmicznie i dlaczego zdarzają się ataki serca? W odpowiedziach na te pytania, w dalece niebanalnych wyjaśnieniach tak nieraz pięknie prostych zależności, pojawia się matematyka. To ona ostatecznie wyjaśnia, dlaczego tak być musi. Obserwując wzrost rośliny zaobserwowano, że zawiązki, z których później powstają np. płatki, liście czy łuski, pojawiają się wzdłuż pewnej spirali. Kąt między kolejnymi zawiązkami jest taki sam (w przybliżeniu $137,5$ stopnia) i jest on związany z pewną liczbą niewymierną, znaną od starożytności jako *złota liczba*. Stwierdzić można, że takie pojawianie się zawiązków gwarantuje ich „najlepsze upakowanie” oraz, w konsekwencji, wspomnianą liczebność płatków i łusek. Ostatnie zdanie w tej historii dopisali dwaj fizycy teoretyczni, którzy (w 1994 roku) przy pomocy stworzonej przez siebie teorii dynamiki wzrostu wykazali, że pojawiający się złoty kąt nie jest „zapisany w genach” rośliny, ale jest wyłączną konsekwencją tejże dynamiki.

Zyjemy w świecie matematycznym. Myślę o świecie zastanym, o przyrodzie na naszej planecie i o tym, co wokół niej, ale także o świecie, który tworzymy sami. Brzmienie skrzypiec jest wynikiem wirtuozerii artysty, ale i konsekwencją praw, którym musi się poddać poruszona struna. Badania nad drgającą struną to dość odległa historia. Z biegiem czasu zaowocowały one zrozumieniem bardziej subtelnych drgań. Dlatego mamy radary na lotniskach i telewizory w domach. „Matematyka odsłania prostotę w przyrodzie i pozwala nam na uogólnienia, prowadzące od prostych przykładów do złożoności rzeczywistego świata”.

Istotą matematyki jest weryfikowalność. Odpowiednio przygotowany czytelnik tekstu

matematycznego jest w stanie przekonać się do głoszonych przez autora tez. Nie ze względu na szacunek, jakim może darzyć autora, ale ze względu na zaprezentowane przez niego wnioskowanie. Postawiona hipoteza nie jest faktem matematycznym, póki nie można jej udowodnić lub obalić wskazując odpowiedni kontrprzykład. „Dowody wiążą tkaninę matematyki, a gdy choć jedna nitka jest słaba, cała tkanina może się rozejść”. Uczenie w szkole o związku między kwadratami długości boków trójkąta nie jest wpajaniem „jedynie słusznego” poglądu głoszonego przez matematyków od czasów Pitagorasa. Kiedy uczeń poznaje dowód tego twierdzenia, może mieć wspaniałe poczucie odkrycia pewnej prawdy obiektywnej. Prawdy, której może sam bronić. Z drugiej strony, budując trójkąt z patyczków o długości 2, 3 i 4 uczeń przekonuje się, że założenie o prostokątności trójkąta jest istotne; bez jego spełnienia teza twierdzenia nie jest prawdziwa. W matematyce liczą się nawet małe wyjątki. „Gdy uznaliście za fakt, że wszystkie liczby zachowują się w określony sposób, a istnieje jedna, która tak nie robi, to nie macie racji i wszystko to, co zbudowaliście na podstawie tego nieprawidłowego faktu, budzi wątpliwości”. Zróbmy teraz eksperyment. Rozważmy nieskończony ciąg liczb pierwszych (czyli takich, które bez reszty dzielą się przez siebie i przez 1). Żadna z tych liczb nie jest podzielna przez 4, zatem dzieląc ją przez 4 otrzymamy resztę równą 1, 2 lub 3. Reszta równa 2 oznaczałaby, że mamy do czynienia z liczbą parzystą, a więc (z wyjątkiem liczby 2) złożoną (czyli nie-pierwszą). A zatem, dzieląc liczby pierwsze przez 4 otrzymamy jako resztę 1 lub 3. Których liczb jest więcej? Gdybyśmy wykonali eksperyment, używając do tego kartki papieru, kalkulatora, a nawet superszybkiego komputera, i przetestowali „bardzo dużo” kolejnych liczb pierwszych, to okaże się, że tych dających resztę 1 jest znacznie więcej. Może to skłonić do postawienia tezy, że jest tak zawsze, dla

dowolnie wielu kolejnych liczb pierwszych. Ale samo doświadczenie nie upoważnia nas do uznania prawdziwości takiej tezy. Co więcej, jest ona nieprawdziwa! Teoria liczb dostarcza argumentów na to, że jeśli liczb pierwszych rozpatrzymy „odpowiednio dużo”, to tych dających resztę 3 będzie więcej. Skąd ta sprzeczność z doświadczeniem? Stąd, że owa „odpowiednio duża” liczba gwarantująca poprawność dowodu nie jest osiągalna w żadnym eksperymencie. Gdyby jedną cyfrę występującą w zapisie tej liczby umieścić na jednym elektronie, to i tak nie starczyłoby do jej zapisu całej materii wszechświata.

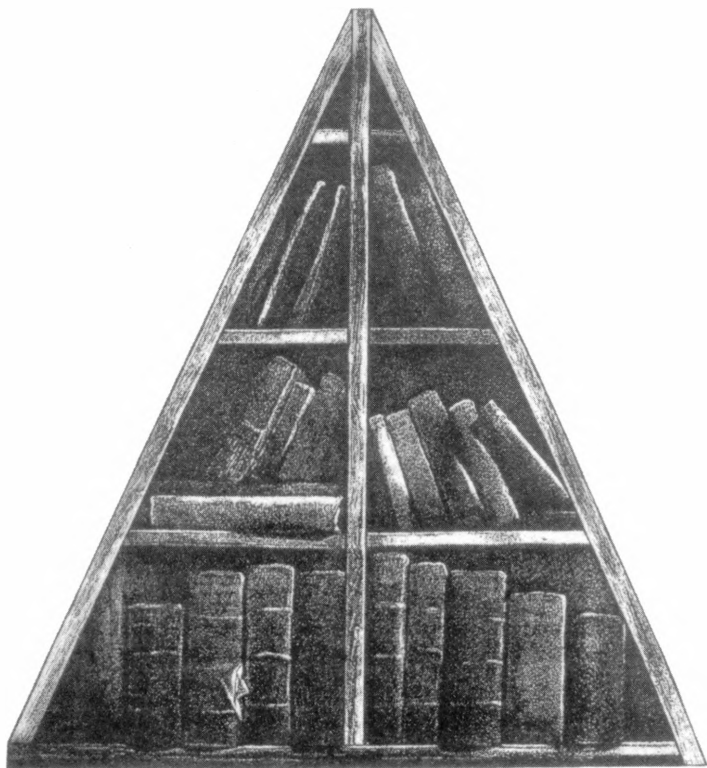
Książka Iana Stewarta nie jest książką matematyczną. Nie pojawia się w niej żaden wzór czy nawet symbol matematyczny (jeśli pominąć parę liczb), nie śledzimy dowodów.

Jest opowieścią o matematyce, opowieścią adresowaną do każdego czytelnika. Oczywiście, ta blisko dwustronicowa książeczka nie wyjaśni nam w pełni przyczyn otaczających nas zjawisk, może jednak przybliżyć wiedzę o tym, czym jest i do czego może służyć współczesna matematyka.

„Żyjemy w świecie głęboko matematycznym, lecz tam, gdzie to jest możliwe, matematyka jest świadomie ukrywana, by uczynić nasz świat «przyjaznym dla użytkowników». Pewne idee matematyczne są jednak tak podstawowe, że nie można ich ukryć”.

Jacek Chmieliński

Ian Stewart, *Liczy natury*, w serii: Science Masters, Warszawa 1996.



Rys. Aleksander Pieniek



Marka Król

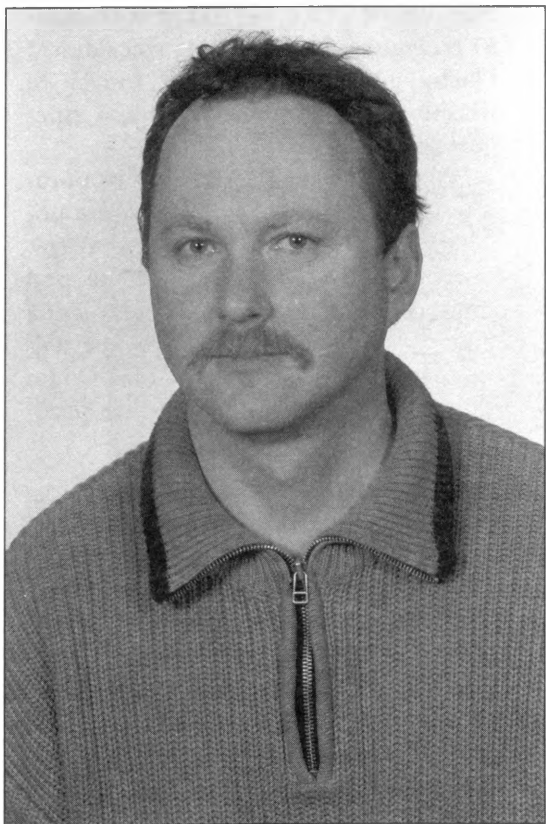
**Galeria
konspektu**

Piotr Jargusz — w stronę absolutu

Piotr Jargusz urodził się w 1960 r. w Krakowie. Odbił studia na Wydziale Malarstwa krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych (dyplom uzyskał w pracowni prof. Włodzimierza Kunza w 1987 r.). Następnie studiował także na Wydziale Grafiki pod kierunkiem prof. Stanisława Wejmara. Ukończył Studium Pedagogiczne w macierzystej ASP. W latach 1987, 1990 i 1997 był stypendystą Ministerstwa Kultury i Sztuki. Obecnie jest adiunktem (II st. kwalif.) w Instytucie Sztuki Akademii Pedagogicznej w Krakowie. Zajmuje się głównie malarstwem, rysunkiem oraz pracą pedagogiczną. Jest także autorem tekstów o sztuce.

Ma w dorobku trzydzieści sześć wystaw indywidualnych; brał udział w ponad stu ekspozycjach zbiorowych w kraju, jak również poza granicami (m.in. w Krakowie, Tarnowie, Nowym Sączu, Warszawie, Sandomierzu, Wałbrzychu, Zakopanem, Wilnie, Pradze, Krasnojarsku, Norymberdze, Osace, Tokio). Jego prace znajdują się w zbiorach instytucji państwowych oraz w kolekcjach prywatnych w kraju i za granicą.

Niezależnie od wszystkich oficjalnych, podpartych akademickimi dociekaniami, podziałów i hierarchii, sztukę podzielić można na stabilistyczną i transmutacyjną. Artyści będący zwolennikami pierwszej grupy, wybrawszy określony motyw lub temat poświęcają mu przez długie lata (niekiedy nawet przez całe życie) swoją energię, doskonałą formę i z lepszym lub gorszym skutkiem zmierzają do perfekcji wyrażania. Drugą zaś grupę stanowią natury ciągle niespokojne, twórcy permanentnie poszukujący, starający się nie uronić nic



z tego obszaru, którego dotknięcie mogłoby zaowocować efektem artystycznym.

Sztuka Piotra Jargusza jest jednym z najbardziej wyrazistych przykładów działalności transmutacyjnej. Artysta szuka bez przerwy nowych środków wyrazu i nowej materii. Pod dotknięciem jego ręki, w jakiś niemal magiczny sposób wszystko zamienia się w złoto. Ale owo złoto egzystuje niekiedy w taki sposób, jakby mu było zupełnie obojętne, czy zostanie dostrzeżone i rozpoznane. Jargusz jest bowiem twórcą wpisującym się w szeroko rozumianą nowoczesność, lecz zarazem zachowuje prywatność i osobność. Jednych zachwyca ekspresja, gwałtowność jego pociągnięć pędzla, programowy „brak troski” o regularność stosowanych formatów, malowanie na wszystkim, „co znajduje się pod ręką” (od pewnego czasu zrezygnował z płócien na rzecz desek, blachy, grubej tektury itp.); innych te właśnie uwarunkowania irytują i zniechęcają.

Piotr Jargusz z pewnością nie uprawia malarstwa „grzecznego”, dobrze poukładanego, schlebającego gustom tzw. swoich czasów. Przeważnie płynie pod prąd, prowokuje, co być może jest jedną z przyczyn (choćby rzecz jasna nie najważniejszą) tego, iż jest zauważany. O nim się mówi... dobrze lub źle, ale nie pozostaje się obojętnym.

*

Artysta często podkreśla rolę nauczycieli (tych szkolnych i tych akademickich), którzy — obok domu rodzinnego — ukształtowali jego osobowość i zainspirowali do profesjonalnego (cóż za okropne słowo) zajęcia się twórczością. W krakowskim Liceum Plastycznym lekcje języka polskiego prowadził poeta Je-

rzy Gizella. Z tych czasów wywodzi się jedna z głównych fascynacji Piotra Jargusza — literatura w połączeniu z szacunkiem dla tradycji. W jego pracach widać także wiele innych fascynacji, m.in. antropologią kultury (zakiełkowała ona po lekturze prac Jamesa G. Frazera), etnografią (poprzedzona wędrówkami po wsiach Spisza), historią i przeszłością narodową, szczególnie barokiem oraz romantyzmem (świadczy o tym np. duży, ponad trzymetrowej szerokości obraz *Bitwa sarmacka*).

W tych pracach ważną rolę odgrywa znak, przyjmujący niejednokrotnie cechy symbolu. Dla Jargusza punktem wyjścia jest najczęściej realna rzeczywistość, której skondensowane do wymiaru właśnie znaku odbicia stanowią kanwę wypowiedzi malarskiej. W tym punkcie zaczyna się dopiero proces „dziania się” obrazów. Z jednej strony uwagę widza zwraca niepowtarzalna forma wraz z zakodowanymi w niej „grami” i niuansami technicznymi, z drugiej natomiast odnosi się wrażenie, iż rzeczony już wymiar znaku buduje pole niedopowiedzenia, sugeruje obecność sfery nienazywalnej, próbuje zbliżyć się do absolutu poprzez „wyrażanie” niewyraźnego.

O istocie swych obrazów artysta mówi następująco:

„...balansowanie na granicy odkrytego i zakrytego jest dla mnie najważniejsze. (...) Maluję usiłując przeniknąć tajemnice życia, tworzenia, wzajemnych ludzkich relacji. *Człowiek, Dom, Przedmiot, Miasto, Epitafium, Labirynt* — tytuły obrazów lapidarne, pozornie (...) mało skomplikowane. Ślady faktów. Odciski rzeczywistości. Pieczęcie. Ślady łapczywego usiłowania uchwycenia wszystkiego co ota-



olej, płótno, 320×220

Z cyklu: Bitwy sarmackie, 1984

Piotr Jarquysz



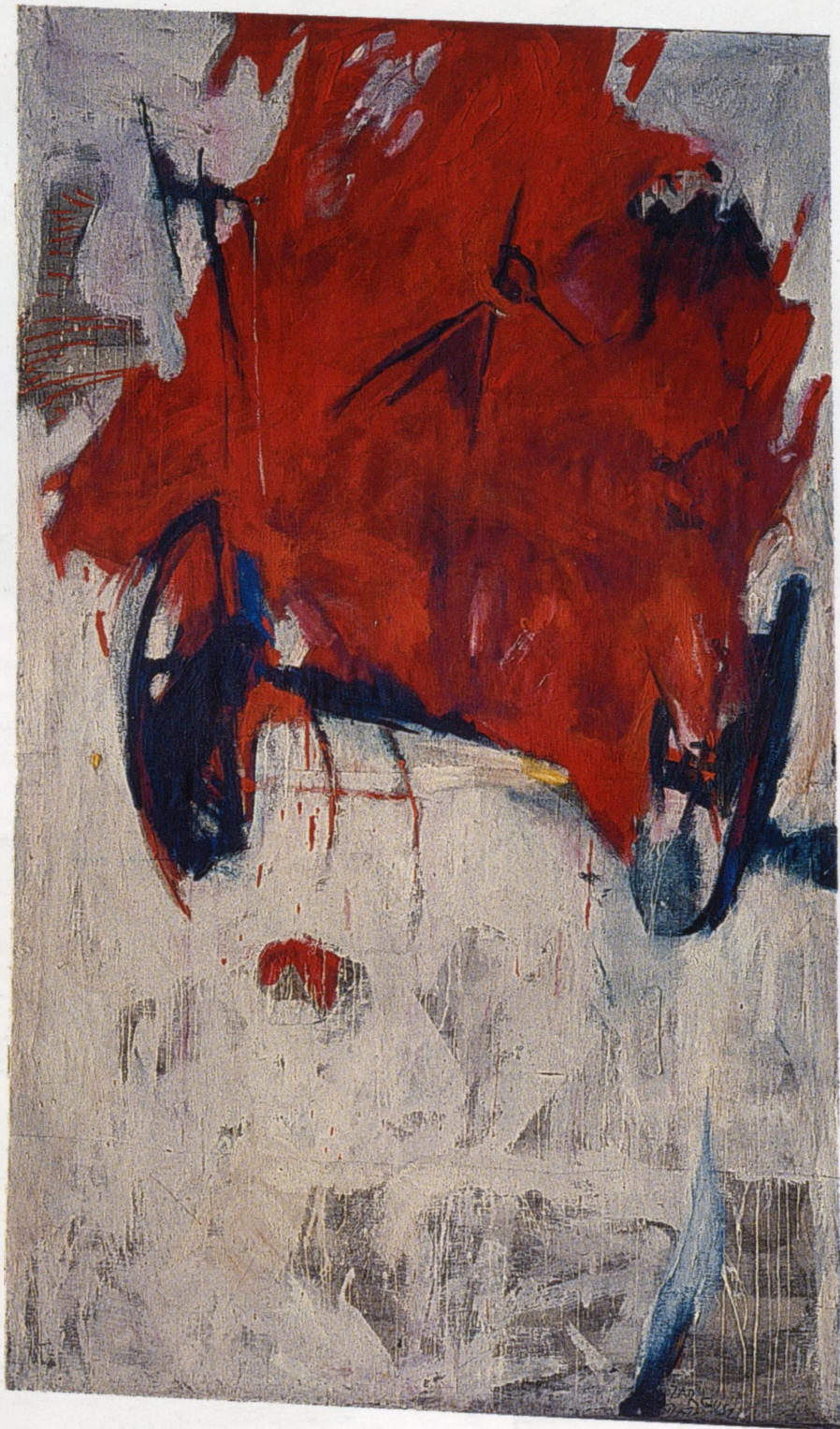
farba drukarska na tekturze, 110×71

Z cyklu: Mędrcey, 2000

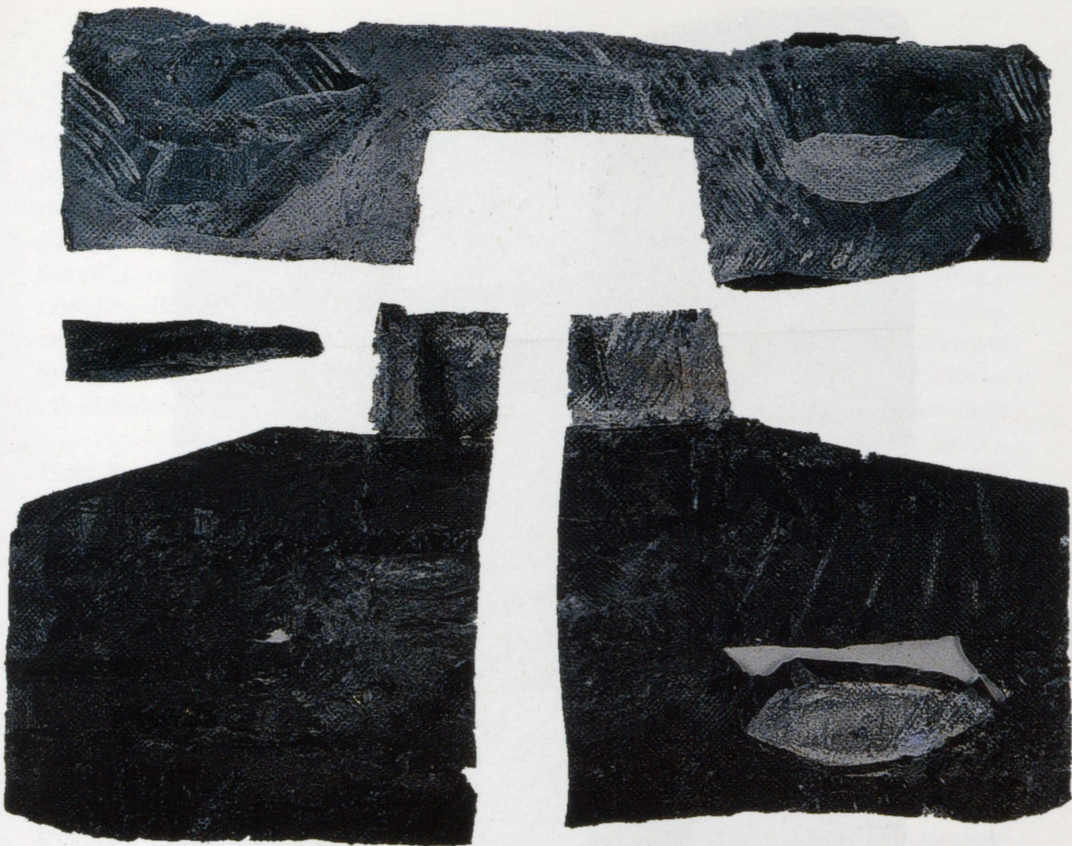


farba emulsyjna na tekturze, 110×71

Z cyklu: Człowiek, 1995



olej, płótno, 320×220



farba drukarska na blasze, 120×100

Z cyklu: Obrazy nieba i ziemi, 1994



farba drukarska na tekturze, 100×70

Z cyklu: Psy z Chani, 2000



farba drukarska na blasze, 81×115

Z cyklu: Dom, 1993



farba emulsyjna, 100×70

Z Cyklu holenderskiego, 1998

cza człowieka, co otacza malarza. Próba ogarnięcia. Zostaje ślad. Wypowiedź do najbliższych i przypadkowych. Zostaje ślad po monologu, czasem dialogu. Nie wszystkich umrę. Ślad mniej lub bardziej czytelny. Po myśli, uczuciu, przecuciu, czymś, co nas wzruszyło czy dotknęło. (...) Synteza odbieranego wrażenia, wiedzy i doświadczenia, synteza formy i koloru”.

*

Piotr Jargusz jest artystą niezwykle pracowitym. Mimo stosunkowo młodego wieku osiągnął już sporo i to zarówno w pracy twórczej, jak i w akademickiej hierarchii. Dla porządku warto przypomnieć ważniejsze spośród jego prac oraz czas ich powstawania. Wspomniane już obrazy sarmackie były malowane w latach 1983–84. Rok 1986 zaowocował cyklem dziesięciu prac abstrakcyjnych pod nazwą *Widok z Kopcem*. Podczas odbywania służby wojskowej twórca wykonał zbiór trzydziestu *Białych abstrakcji*. W 1989 r. namalował ważne obrazy: *Drzewo genealogiczne*, *Wesele*, *Rycerz*. Cykle: *Dom*, *Sztandary*, *Święty z rybą* powstały w 1991 r. Od następnego roku artysta prawie zupełnie przestał malować na płótnie. Wybrał wówczas surową, pofalowaną tekturę, mogącą rodzić skojarzenia z pofalowanymi stronami iluminowanych kart średniowiecznych ksiąg. Równocześnie w dużej mierze ograniczył

gamę kolorystyczną. Pojawiły się wtedy cykle: *Prorok*, *Siedząca*, *Relikwiarze* i in. W pierwszej połowie lat 90. dała się zauważyć szczególnie silnie fascynacja artysty rysunkiem i kaligrafią. W 1994 r. pracował nad cyklami *Bramy* i *Twarze*, a z inspiracji znakami heraldycznymi wyrosły obrazy i rysunki — *Stół*, *Miska*, *Kubek*, *Miecz*. Wojna w Czeczenii znalazła odbicie w pracach powstałych w 1995 r. Z kolei podróż do Belgii, Holandii i Luksemburga zaowocowała obrazami: *Okręt*, *But*, *Drabina*, *Stół*. Te prace były „grubo” malowane i dało się w nich dostrzec elementy surrealizmu (1998 r.). W 2000 r. powstał cykl grecki — *Kreteńczycy*. Do chwili obecnej trwa zauroczenie twórcy przeszłością. Ostatnio skierowało się ona bardziej zdecydowanie ku Wschodowi — Litwie, Rosji, rosyjskiej ikonie i literaturze.

Co charakterystyczne — obrazom i rysunkom Piotra Jargusza towarzyszą jego autokomentarze, refleksje, wspomnienia, niekiedy zdania o ambicjach gnomicznych. Oba pola dobrze się uzupełniają, bowiem to, co na obrazie bywa jedynie otwarciem określonego znaczenia, zyskuje rozwinięcie w słowach; tam zaś, gdzie słowo okazuje się bezradne, uaktywnia się malarski gest artysty.

Marek Karwala



Romuald Gramus

**Galeria
konspektu**

Kontemplatorzy sztuki

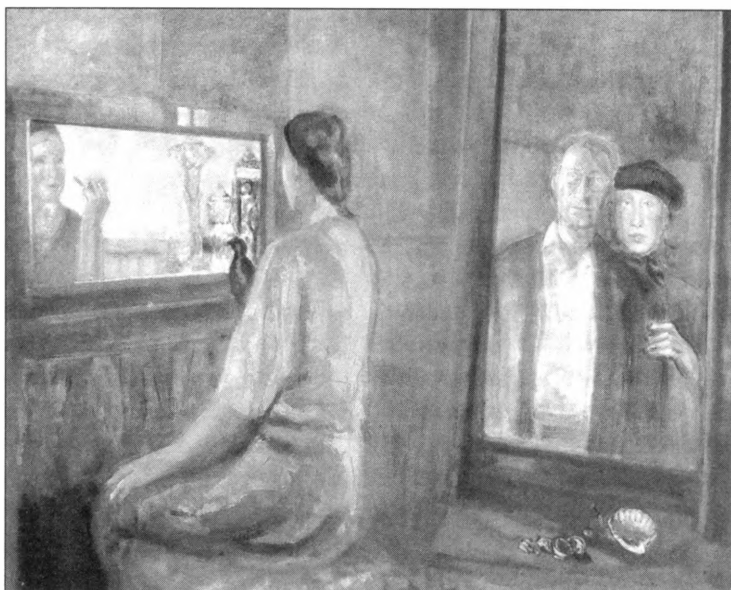
„Budowniczości nowej sztuki” to jedno z określeń artystów tworzących oblicze współczesnej kultury. Wskazuje ono postawę czynu i konsekwentne dążenie do zmian i twórczych przełomów. Dopelnieniem takiej artystycznej aktywności jest postawa kontemplacyjna wobec dzieł i zjawisk je kształtujących z nastawieniem na to, że formalne nowatorstwo to tylko środek do celów znacznie istotniejszych niż aktualność tendencji. Trudno zarazem wykazać granicę tych postaw, zakładając, że prawdziwa sztuka zawsze jest formą transcendowania empirii w kierunku wartości duchowych.

Dwie rzeźby Michała Anioła pomyślane jako część grobowca papieża Juliusza II w kościele San Pietro in Vincoli w Rzymie, będące personifikacjami życia czynnego i kontemplacyjnego, ukazują w sposób symboliczny odmienne widzenie naszej egzystencji. Stojąca po prawicy postaci Mojżesza personifikacja życia kontemplacyjnego (*vita contemplativa*), skromnie odziana, kieruje wzrok ku górze z modlitewnym gestem rąk. Druga, po lewej stronie, ucieleśniająca życie aktywne (*vita activa*) stąpa twardo po ziemi — tam też kieruje swoje spojrzenie, dzierżąc w jednej ręce kwiecisty wieńiec ozdobny, a może laur zwycięstwa i rywalizacji. Druga jej ręka spoczywa na pięknie ufryzowanych włosach, trzymając zarazem trudny do zidentyfikowania

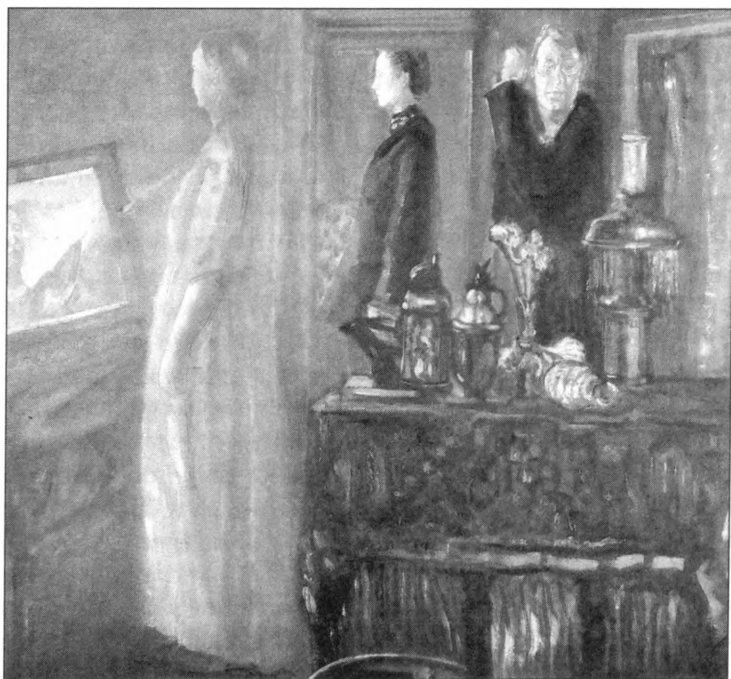
przedmiot przypominający obrożę zdobioną groteskową maską — maszkarą (mój domysł: spinka do włosów lub wygasła pochodnia?).

Ponieważ twórczość artystów jest istotną treścią modelu i filozofii ich osobistego życia, personifikacje te mogą być również interpretowane jako różne przejawy odmiennych koncepcji uprawiania sztuki i jej roli służebnej. Trzeba przede wszystkim powiedzieć, że sztuka jako trwała w czasie wartość kulturowa spełnia się poprzez działanie artysty i wysiłek odbiorcy. Artysta, który by wyłącznie sobie narzucił stan pasywnej kontemplacji własnych twórczych zamiarów, cierpieć może na niewydolność działania, a widz z założenia odnoszący się niechętnie do zjawiska sztuki wykazuje się brakiem wrażliwości estetycznej lub zwykłą ignorancją.

Postawa aktywna, w której szczególnie zaznacza się indywidualność twórcy, stawia go wyżej jako autora dzieła w stosunku do odbiorcy. On — autor w takim ogólnym założeniu jako sprawca obrazów, rzeźb, grafik — nadaje im przecież ostateczny sens. Natomiast kontemplujący sztukę, choć nadal wskazują na twórcę pracy, nie wyolbrzymiają pryncypialnego podziału na autora i widza w ostatecznym „stawianiu się” dzieła. Stan wyższej duchowości jako kierunek ich poszukiwań wyznacza tutaj zjawisko iluminacji



Romuald Oramus, *Rytuały codzienności I*, 1997–2000; olej, płótno, 92 × 100 cm



Romuald Oramus, *Rytuały codzienności II*, 1997–2000; olej, płótno, 81 × 100 cm

— błysku odczuwanej prawdy i piękna, zachwytu nad mistrzostwem realizacji obiektu artystycznego. W tym przypadku stany olśnienia dziełami, ucząc pokory wobec wyjątkowości ich występowania, obu stronom każą wierzyć w sens brania pod uwagę faktu wzajemnego współistnienia twórcy i odbiorcy w ostatecznym określaniu się dzieła. Niektórzy twórcy świadomi swej odrębności artystycznej i wyższych celów, którym służyli, tworząc głęboko uduchowioną sztukę, często nie podpisywali swoich obrazów lub czynili to bardzo dyskretnie. Obecnie nadal się to zdarza, należy jednak stwierdzić, że widoczne sygnowanie dzieł nie może być odbierane jako wyraz próżności ich autorów. Podpisywanie prac jest jedną z podstaw orzekania atrybucji i autentyczności artystycznych obiektów.

Przez wieki sztuka służyła zarazem budowaniu i kontemplacji świata. Artysta poddawał się pewnemu obowiązującemu porządkowi wierzeń, w tym widząc sens swej twórczości. Budował i kontemplował. Odbiorca podporządkowywał się temu układowi, wierząc zarazem, że obserwowane dzieło jest przykładem „najwyższej rangi”, ułatwiającym kontakt z absolutem, Bogiem, lub że jest szansą dotknięcia i doświadczenia ukrytego porządku wszechświata. Budowanie świata obrazów, form i kształtów miało charakter nie tylko odtwórczy, ale i meta-kreacyjny, w tym również magiczny. Twórcy paleolitu wierzyli w moc sprawczą swych przedstawień. Odtwarzanie rzeczywistości było próbą dorównywania naturze i jej usidleniem na drodze mimesizmu. Metaforyczne formy natomiast — nie mówiące o rzeczywistości wprost — były już stanem świadomości ukazania

dodatkowych celów, jakim sztuka służyć może, będących — wspomnianym już — pójęciem bardziej w głąb zjawisk, niż zatrzymywaniem się na powierzchni rzeczy.

Kontemplacyjna postawa wobec dzieł sztuki nie jest tylko delektacją estetycznych zjawisk. Uniesienia twórcze bywają porównywalne do stanów modlitewnych. Liczne obrazy pobudzają do medytacji, a nawet głębokiej modlitwy. Choć modlitwa kontemplacyjna to znacznie bardziej złożony problem łaski wiary, to jednak są artyści, którzy stan natchnienia twórczego porównywali do stanów ekstazy religijnej. W obu przypadkach szukali podobieństw szczególnego stanu ducha — jakiegoś oderwania się od ziemskiej materii, zmierzania w rejony tyleż niezbrane, co wzniosłe. W tych doświadczeniach najbardziej wiarygodne zdają się być wyznania samych artystów. Oni bowiem poprzez fenomen własnej pracy twórczej „dochodzą” do szczególnych znaków „wiedzy tajemnej”.

Wassily Kandinsky, twórca pierwszej tzw. abstrakcyjnej kompozycji (akwarela z 1910 r.), w swej publikacji *O duchowości w sztuce*, powstałej ostatecznie jako efekt wieloletnich przemyśleń (I wyd. w 1912 r.), już w tytule określił, jaki pułap sztuki jest jego celem. W początkowej części swego dzieła napisał: „Poprawnie narysowany schemat życia duchowego, to duży trójkąt skierowany wierzchołkiem ku górze, podzielony na nierówne części. Im bliżej dołu, tym są one większe, szersze i wyższe. Cały trójkąt powoli, prawie niewidocznie porusza się do przodu i ku górze; tu gdzie «dziś» jest wierzchołek, «jutro» dojdą znajdujący się niżej. To znaczy, że to, co jest dzisiaj zrozumiałe dla najwyżej stojących, a dla ca-

lej reszty jest mętnym bajdurzeniem, jutro nabierze i dla nich sensu i stanie się pasjonującą pasją ich życia". (tł. S. Fijałkowski, Łódź 1996, s. 31). W tych idealistycznych słowach artysty jest nie tylko głęboka wiara w duchowe możliwości sztuki, ale także wiara w elementarną wrażliwość estetyczną odbiorcy. W dziele Kandinsky'ego wielokrotnie odnajdujemy takie określenia odnoszące się do języka sztuki, służące uniwersalnym wartościom budowania świata, jak: „wewnętrzny malarski ton”, „wiecznotrwała prawda”, „wewnętrzny głos”, „zasada wewnętrznej konieczności”, które wyraźnie zmierzają do uchwycenia w jego mniemaniu misji sztuki, szukającej nawet poprzez ruch i dynamikę najwyższej Harmonii, poruszającej ludzką duszę.

Józef Czapski w rozważaniach na temat rytmu i gorączki tworzenia nawiązywał do przymysłów mistyków. W *Skrócie do doktryny mistycznej* św. Jana od Krzyża dostrzegł „suchy podręcznik, pisany stylem prawie że podręcznika gimnastycznego, jaką może być pomocą w rozróżnieniu u siebie istotnych i sztucznych, złudnych, wmówionych uniesień i natchnień, dających w rezultacie sztukę mętną i zafałszowaną...” (J. Czapski, *O wizji i kontemplacji*, w: *Patrząc*, Kraków 1981, s. 104). Twórca cytował również w swych esejach św. Teresę z Ávila: „na to, by coś osiągnąć, nie wystarczy iść, trzeba lecieć” (*O skokach i locie*, tamże, s. 100). Porównywał fenomen artystycznego natchnienia do rozważań medytacyjnych Simone Weil, która twierdziła, że „uwaga na najwyższym szczeblu jest modlitwą” (J. Czapski, *Czytając*, Kraków 1990, s. 177). Papież Jan Paweł II — sam mający twórcze doświadczenia — w licznych wypowiedziach

do artystów kierował ich myśli na wartości duchowe, nie tylko w związku z wiarą, ale i generalnymi mechanizmami tajemnicy tworzenia, z uwzględnieniem różnie pojmowanego piękna, w duchu również indywidualnej prawdy artysty, będących zarazem podstawą tożsamości kultury narodu (*Listy do artystów* z lat 1995, 1999).

Są w dziejach sztuki artyści, którzy w stanach modlitewnego tworzenia, jak Andriej Rublow (twórca ikon), czy błogosławiony Fra Angelico, wymalowali całe strofy hymnów ku czci Boga lub, jak w przypadku Adama Chmielewskiego, poświęcili swój wybitny artystyczny talent misji wyższej rangi — służenia prostemu człowiekowi. W tym przypadku — obok głosu powołania do tej nowej misji — najwyższe cele sztuki, jakim artysta wcześniej służył, uległy transformacji w kierunku „nowej jakości” kontemplacji jego osobistej drogi życiowej: głębokiego współodczuwania dramatu i ludzkiej biedy.

Są także artyści, dla których tworzenie to szczególny wewnętrzny rezonans jakiegoś nadrzędnego porządku kosmicznego, sposób na wsłuchanie się we własny wewnętrzny rytm, puls przemijania — jak ma to miejsce w przypadku obrazów liczonych Romana Opalki. Sztuka jest wtedy mantrą aż po kres swej doczesnej egzystencji. Sama zresztą systematyczność tworzenia, wpisanie jej w codzienność egzystencji jest często dla każdego artysty tym, czym dla mistyka modlitwa. Dzień po dniu — jak kolejne paciorki różańca. Trud tworzenia, więcej porażek niż pozornych sukcesów — to często powód frustracji i — nie bójmy się tego powiedzieć — cierpienia artysty,

nie mniejszy niż przysłowiowy niesiony przez nas „codzienny krzyż życia”.

Rodzi się w końcu pytanie: kontem-plować czy budować? Osoby oczekują-ce od sztuki transcendencji, postawią z pewnością na jej metafizyczny lub reli-gijny wymiar; ci, którzy cele sztuki widzą w ekspansji medialnej swych wypowie-dzi, postawią na zmiany i ingerencje w zastaną rzeczywistość. Nie w tym jed-nak zdaje się być istota celów sztuki. Ja-ko wyższa forma naszego bytowania winna być nade wszystko budowaniem kontemplacji, czyli stanów pewnej refleks-ji wyższego rzędu, niż konsumpcja w ramach rynku sztuki. Jeśli nie ta ostat-nia jest tu godna pochwały, to co począć ze sztuczką hucpy, mody, tanich efektów i poklasków popkultury, tak ogarniają-cych nas zewsząd?

Kontemplujmy po prostu dzieła sztuki, widząc w nich szansę doznawania wartości trwałych, nawet wtedy, gdy dzie-ło jest ulotne. To, co przeżyte, ma szansę pozostać w nas, powracając jak wspom-nienia. Patrząc w skupieniu na obrazy nie starajmy się od razu wszystkiego zro-zumieć. Kształcenie się w zakresie ikono-grafii, symboliki przedstawień z pewno-ścią ułatwia i wzbogaca kontakt z dziełem. Pozwala je ogarnąć. Świadomość wielo-ści stylów i kierunków w dziejach sztuki sprzyja naszej tolerancji wobec tego, co nowe czy nietypowe. Może jednak nie należy przyjmować zbyt pokornie posta-wy laika, z gruntu nie zorientowanego w tym, co oczy jego widzą czy uszy sły-szą? Choć pewność wobec tego, co na-prawdę widzimy jest zawodna — jest bo-wiem zasadnicza różnica pomiędzy tzw. gapieniem się a świadomym spostrze-ganiem — to jednak elementarne inten-

cjonalnie pozytywne nastawienie na odczuwanie wrażeń estetycznych u kogoś losowo wybranego pozwala mu na wyko-rzystanie wrodzonych zdolności do od-czuwania stanów wyższej duchowości w kontakcie z interesującym dlań dzie-łem sztuki. Nie ma zarazem takiej argu-mentacji, siły i mocy sprawczej, aby mu-siały mu się podobać wszystkie dzieła zaliczane do „wysokiej kultury”, czy te, które się podobają teoretykom sztuki w danym czasie.

Maria Rzepińska w swych rozważa-niach na temat odbioru XVII-wiecznych obrazów, w celu przybliżania nam „teo-logii ciemności”, tak typowej dla sztuki baroku, odwołuje się również do „dok-tryny mistycznej nocy ciemnej” — wspomnianego już — św. Jana od Krzy-ża. Między innymi zwraca tam uwagę na to, że „...wiera jest nocą dla duszy, ale daje jej również światło. Im bardziej ją zaciemnia, tym więcej udziela jej światła z siebie...” W innym miejscu Rzepińska zauważa, iż wielki hiszpański mistyk „podkreśla wielokrotnie, że wiara wyma-ga, aby zamknąć oczy na wszystko, co dotyczy zmysłów i szczególnego pozna-nia” (*Zjawisko tenebryzmu w malarstwie XVII w. i jego podłoże ideowe*, w: *W kręgu malarstwa*, 1988, s. 122.). Może zatem, z zachowaniem zdrowych proporcji po-między odmiennością sfery religijnej i laickiej — idąc tropem przywołanych spostrzeżeń — należałoby bardziej ufać w kreacyjny typ percepcji ludzi nieko-niecznie profesjonalnie do tego przygo-towanych? Może tzw. „świeże oko” mi-łośnika sztuki, brak obciążenia nadmia-rem teorii, książkowej wiedzy jest jednak archetypiczną szansą dostrzegania drogą intuicji spraw najistotniejszych w sztuce?

W świetle tych rozważań ośmielałam się twierdzić, że należy kontemplować obrazy po swojemu, na miarę możliwości każdego z osobna, wybierając te zjawiska, które zdają się być dla nas bliskie i ekscytujące lub ważne. Z definicji kontemplacji (łac. *contemplatio* — przypatrywanie się, rozważanie) wynika m.in., że jest to „pograżanie się w myślach, rozpamiętywanie, medytacja; przyglądanie się czemuś w skupieniu” (*Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1971). Stan kontemplacji zakłada tu także bierny proces poznawania rzeczywistości bez ingerencji i aktywności bezpośredniej widza. Jest to proces skrajnie subiektywny i indywidualny. Ale i tu nie ma jednej jedynie słusznej definicji. Są przecież dzieła o rozbudowanej strukturze przestrzennej, których odbiór polega na przemieszczaniu się wokół nich lub w nich samych, jak np. w przypadku kilku wersji dadaistycznych kolumn *Mertzbau* Kurta Schwittersa, których kontemplacyjny odbiór oparty był na zaskoczeniu i odkrywaniu ich detali. Podobnie mają się sprawy w przypadku dzieł genialnego wizjonera Antonia Gaudiego, czy nawet Friedensreicha Hundertwassera, których fantazyjna architektura to symfonie form, barw, zaskakujących kształtów i materii.

Zatem trudności określenia zjawiska możliwej kontemplacji w przypadku dzieł o otwartej formie, jak ma to miejsce obecnie w proponowanych działaniach interaktywnych, interdyscyplinarnych, wciągających widza w swoisty *environment* — przestrzeń wokół, nadając dziełu ostateczny sens, przez ciągle stawianie się „ciała formy”. Nie można wykluczyć tych zjawisk z obszaru kontemplowania. Wątpliwości rodzić się mogą tylko wtedy, kie-

dy obiekty takie bliższe są lunaparku i kuglarstwa, niż kultury wysokiej. Czy w takiej sytuacji, poza wspomnianymi wyjątkami, nie jest możliwy bardziej stan tylko fascynacji — ekscytacji? Zgodnie z klasyczną i słownikową definicją można kontemplować tylko te dzieła sztuki, które taką szansę stwarzają, istniejąc w określonej formie i w określonej przestrzeni, a zarazem będąc dziełem materialnie dokonanym — zamkniętym. Jednak i tu pojawia się wątpliwość, dotycząca tego, co jest nadawaniem dziełu ostatecznego sensu w procesie jego odbioru? Nie jest ów odbiór przecież czysto behawiorystyczny. Recepcja obrazów nie jest mechaniczna i taka sama u wszystkich oglądających. Jest to proces daleki od bierności, często mobilny, pozwalający spojrzeć nawet na znane obrazy ciągle na nowo, z pełnym zachwyceniem i olśnieniem. Różna jest jednak gotowość odbiorcy do kontemplacji, jego szczególna wrażliwość i podatność na bodźce emanujące z dzieła. Emanacja ta nie jest tu wyłączną zasługą artystów — choć oni z natury swej mają szczególny dar kontemplacji świata, jak twierdził Thomas Merton: „wchodzenia w głąb siebie” i w ten sposób zdolność obrazowania rzeczywistości poza powierzchnią materii. W tej sytuacji, kiedy stan kontemplacyjny jest w dużym stopniu przesunięty na proces recepcji obrazu na drodze „konkretyzacji estetycznej”, czyli wypełniania malowidła — jego malarskiej powierzchni — treścią mentalną i duchową (koncepcja R. Ingardena), można sobie wyobrazić medytacyjną reakcję widza nie tylko wobec dzieł najwyższej klasy. Bywa czasem przeciwnie, że dzieła zbyt „umasowione” i spopularyzowane —

jak choćby portret *Mony Lizy* Leonarda da Vinci, czy *Słoneczniki* van Gogha — odarte z tajemnicy, w sposób wątpliwy potwierdzają schemat należnego odbioru (wielkich duchowych uniesień na ich widok — są to przecież arcydzieła), a zwykły landszaft nad wersalką może być przyczyną znacznie głębszych odczuć z racji bardziej intymnego z nim kontaktu.

Drogowskazami, punktami zaczepienia w przeżywaniu może być nie tylko ich treść, ukryte przesłanie, ale i ich forma, która jest jak kościec dla organizmu czy gramatyka dla języka. Bywa tak, że dzieła zbyt narracyjne wręcz przeszkadzają w kontemplacyjnym czy mistycznym odbiorze. Mistrz Eckhart twierdził, że aby wyrazić Istotę Rzeczy trzeba zniszczyć wszelkie podobieństwo. Epifanię Wielkiej Obecności widział w ucieczce od dosłownej rzeczywistości i próbach jej opisywania lub obrazowania (K. Zwolińska, *Sztuka a modlitwa*, w: *Sacrum i sztuka*, oprac. N. Cieślińska, Kraków 1989). Zjawisko ikonoklazmu (VIII–IX w.) dowiodło, jak traumatyczna była walka z wizerunkami w początkach chrześcijaństwa. Po tym okresie powrócono na wieki do figuracji w malarstwie europejskim. Paradoksalnie, bez jakichkolwiek instytucjonalnych nakazów, we współczesnej sztuce to forma i struktura dzieła stały się polem poszukiwania możliwości wyrazu artystycznego.

Niewątpliwie klarowna konstrukcja i kompozycja obrazu, oparta na wewnętrznym porządku, często zastosowanych kanonach proporcji, systemach miary, np. zasadach złotego podziału, wykorzystanie zmiennej rytmiki — słowem — adekwatność zastosowanych środków formal-

nych jest jednym z podstawowych wartości konstytuujących doskonale dzieło sztuki. Zachowany porządek pomiędzy układami linearnymi a widocznymi masami plam kolorystycznych sprawiają dodatkowo, że obraz nabiera pełni wyrazu. Jeśli do tego dołączymy głębszą tajemnicę palety barw, jako chromatycznego kręgu o różnej długości fal świetlnych, z całym bogactwem ich symboliki w obrazie, dojdziemy do sedna koloru jako zjawiska optycznego. Światło — to jednak nie tylko efekt malarskiej wrażliwości artysty i prostego światłocienia oraz umiejętności mieszania farb. To także dodatkowa tajemnica i moc iluzyjna autonomicznej rzeczywistości malarskiej. To niematerialny byt wewnętrzny obrazu, oscylujący pomiędzy boskim pojęciem *Lux* a jego materialistycznym wcieleniem *lumen* (światło II stopnia). Nawet gdy nic w obrazie się nie dzieje, niczego „tematycznego” tam nie widać, a emanuje z niego choćby odrobina światła, obraz staje się umownym światem ukrytej tajemnicy, danej nam do odkrycia. Jeśli do tego dodamy indywidualny dukt pociągnięcia pędzla artysty — fenomen materii zastosowanych środków warsztatowych, a czasem czystość syntezy i lapidarność formy, stajemy się świadkami doznawania Piękna, które — tak różnie współcześnie rozumiane — nadal jest wartością pożądaną przez ludzi, intuicyjnie wyczuwaną tam, gdzie się ono prawdziwie pojawia. W takim wachlarzu malarskich zjawisk jest miejsce zarówno na sztukę starą, jak i nową. W odkrywaniu „obszarze kontemplacji” odnajdujemy przykłady zarówno sztuki przedstawiającej, jak i abstrakcyjnej. Zachowawczej i nowatorskiej.

Nasze oczy uświęcają arcydzieła starych mistrzów, ale świętem dla naszych oczu są też dzieła C. Moneta, H. Mattisse'a, P. Bonnard. Krystaliczna czystość geometrycznych obrazów K. Malewicz, T. Janikowskiego, M. Rothko, J. Nowosielskiego — podane tu zupełnie wyródkowo — każe nam wierzyć, że każde oryginalne, przejmujące dzieło nosi w sobie istotny czynnik duchowy, metafizyczny lub religijny. Dla niektórych stan modlitwy, czy medytacji, jak się okazuje, nie musi być werbalnym, „myślnym”, ale może być poczuciem wypełniającej nas harmonii, spokoju, szczęścia obcowania z czymś dla nas naprawdę ważnym i istotnym na drodze estetycznego przeżycia. Nie jesteśmy w tym zbyt odkrywcy. XVIII-wieczny niemiecki myśliciel Wilhelm Heinrich Wackenroder w rozprawie *Serdeczne wyznania miłującego sztukę zakonnika* (1797) tak oto pisał o sposobie, w jaki powinno się patrzeć właściwie na dzieła wielkich artystów i korzystać z nich dla dobra swej duszy: „Galerie obrazów traktuje się jak jarmarki, na których mimochodem ocenia się nowe towary, chwali je i wyszydza. A przecież powinny to być świątynie, gdzie w krzepiącej samotności człowiek podziwiałby w cichej milczącej pokorze wybitnych artystów, te najdoskonalsze spośród ziemskich istot, i zatopiony w długiej, nieprzerwanej kontemplacji ich dzieł, ogrzewałby się w blasku zachwycających myśli i uczuć. Dla mnie rozkoszowanie się szlachetnymi dziełami

sztuki podobne jest do modlitwy. Nie jest miły Niebu ten, kto zwraca się ku niemu tylko dla uwolnienia się od codziennego obowiązku (...) Ten jest ulubieńcem Niebios, kto z pokorną tęsknotą oczekuje wybranej godziny, w której wstąpi nań promień niebiańskiej łaski i rozdarłszy otoczkę ziemskich błahostek, co obleka zwykle ducha śmiertelników, wyzwoli szlachetniejszą część jego istoty. (...) I uważam, że tak należy obchodzić się z wielkimi dziełami sztuki, aby odnieść z nich należytą korzyść dla duszy (...).”

Ten patetyczny, a zarazem wzruszający tekst — typowy dla ducha swojej epoki — Wackenroder kończy słowami: „Niech nikt nie śmie wynosić się z zuchwałą odwagą ponad ducha wielkich artystów i sądzić ich z góry: nierozsądny to zamiar próżnej ludzkiej dumy. Sztuka jest ponad człowiekiem: wspaniałe dzieła ich kapłanów możemy tylko podziwiać i czcić, i otwierać przed nimi serca, by dostąpić wyzwolenia i oczyszczenia wszystkich naszych uczuć...” (*Niemcy o sztuce — Oświecenie i wczesny romantyzm*, w: *Teoretycy, artyści i krytycy o sztuce 1700–1800*, oprac. E. Grabska, M. Poprzeczka, Warszawa 1974, s. 235–238).

Potrzebujemy ciszy. Odrzucenia nadmiaru komentarzy, tak nachalnych w sztuce współczesnej, wydawałoby się niezbędnych do jej zrozumienia. Potrzebujemy wiary w siłę naszych oczu...

Romuald Oramus



Ewa Zawisza-Mastyk

Ludzie

Ponumerowali dni
żeby w prawidłowym porządku
bawić się swoim cierpieniem

Wyznaczyli granice
żeby nie pomylić się przy zabijaniu
I przy miłości

Zamknęli szalonych
w gettach
by nie burzyli schematów

I jeszcze
włożyli chleb do kanciastej formy

Wiersz nijak się tam nie mieści

Rodem z Wałbrzycha, w krakowskiej AP studiowała pedagogikę i logopedię.

Jest asystentem w Instytucie Nauk o Wychowaniu, równocześnie pracuje z dziećmi niesłyszącymi.

Należy do grupy literackiej „Sylaba” przy Ośrodku Kultury im. C.K. Norwida w Krakowie. W Almanachu tej grupy zadebiutowała jako poetka w 2000 r. Autorka wstępu do wyboru wierszy Ewy Zawiszy-Mastyk, Elżbieta Zechenter-Splawińska napisała, że cechą charakterystyczną jej twórczości jest „uprawiany przez Autorkę rodzaj lirycznego reportażu (...) Świat jawi się w tej poezji jako obszar pełen cierpienia, które należy dostrzec bez egzaltacji. Dostrzec i zapisać”.

W Twoim Domu*Jagodzie*

Pożyczyłam sobie Dom
Pachnie nieobecnością Ciebie
nie ma
I może dlatego śnię Twoje sny
rozmawiam z kwiatami
pieszczę książki
zaskakuję ciekawskie oczy w wizjerach
na parterze
Twoja mucha
tańczy z Mozartem przy lampie
Przyjęła mnie gościnnie
Parzę herbatę z trosk
o których chcę zapomnieć
Tutaj to proste
Ciepło pochłania jak niebo na suficie
przed zamknięciem dnia powieką
Jutro
zjem śniadanie
ze słońcem w kawie

Rodzice — album

Stoicie na fotografii
tacy młodzi
tacy lekko rozwiani
morskim wiatrem
Tacy jeszcze czarno-biali
w prochowcach
na piasku
Szczęśliwie wpatrzeni
w wydmy
i w siebie
I pomyśleć
że wtedy
byłam w Niebie

Etiuda

Jego czas
to nudna etiuda
którą powtarzał
w nieskończoność
znając na pamięć
każdy bemol
Jej jedyny ciekawy motyw
wymarł się pospolicie
od używania
Nie mógł przestać
bo nikt
nie podał mu
innych nut

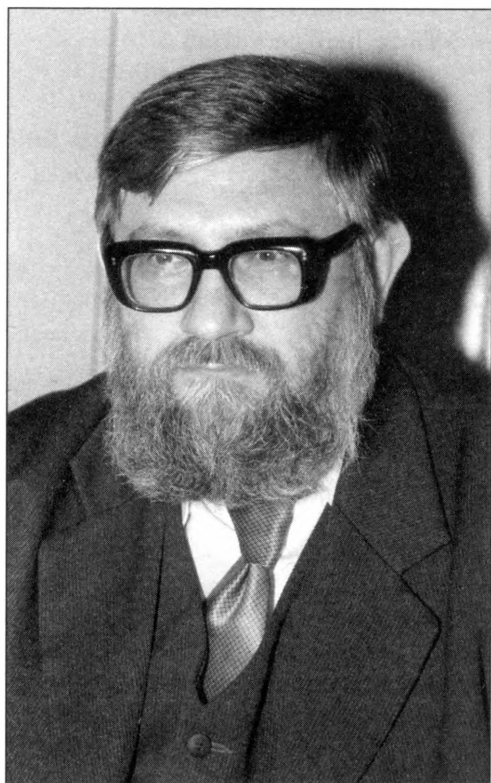
Jerzy Jarowiecki

O niemieckiej prasie w języku polskim w Starej Rzeszy (1939–1945)

Krzysztof Woźniakowski lubi zaskakiwać czytelników swoimi publikacjami. Nie tak dawno jego pionierska książka zatytułowana *W kręgu jawnego piśmiennictwa literackiego Generalnego Gubernatorstwa (1939–1945)* (1997), a następnie tom *Prasa — kultura — wojna. Studia z dziejów czasopiśmiennictwa, kultury literackiej i artystycznej lat 1939–1945* (1999) zbulwersowały wielu badaczy swą zawartością i zawartymi w nich sądami. Obie książki, napisane przez wytrawnego znawcę problematyki polskiego życia literackiego i kulturalnego lat drugiej wojny światowej, dotyczyły kręgu zagadnień, które do tej pory nie stawały się obiektem zainteresowania ani historyków, ani też — choć w mniejszym stopniu — literaturoznawców czy prasoznawców. Nadal stanowią niezwykle ważny przyczynek do poznania dziejów życia intelektualnego Polaków w trudnych latach niemieckiej i sowieckiej okupacji na ziemiach polskich. K. Woźniakowski, wykazując znakomitą znajomość źródeł i faktów, wprowadził do obiegu naukowego wiele ważnych, nieznanych do niedawna informacji. Zweryfikował wiele sądów np. o polskojęzycznej prasie, przede wszystkim o periodykach quasi-kulturalnych, opisał precyzyjnie instytucje jawnego życia literackiego oraz twórczość literacką nie tylko na obszarach okupowanych, ale też ukazał polskie życie literackie w latach 1939–1945 poza granicami Polski. Nie poprzestał na tych ustaleniach. I oto otrzymaliśmy kolejną książkę zatytułowaną *Polskojęzyczna prasa gadzinowa w tzw. Starej Rzeszy (1939–1945)*, opublikowaną przez Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie.

Przedmiotem zainteresowań badawczych Autora tym razem stała się — słabo dotąd rozpoznana — grupa periodyków wydawanych przez Niemców w latach drugiej wojny światowej w granicach III Rzeszy, którą autor określa mianem „Starej” Rzeszy, by zasygnalizować, że w tej książce nie zajmuje się pismami w języku polskim ukazującymi się na ziemiach polskich bezpośrednio wcielonych do Rzeszy w 1939 r. (tzw. wschodnie ziemie wcielone) lub w 1941 r. (Okręg Białystok), ani też na terenach tzw. Ostlandu.

Recenzowana praca składa się z czterech rozdziałów, poprzedzonych zgrabnie napisanym rozdziałem wstępnym, wprowadzającym czytelnika w problematykę zawartości książki, w którym Autor objaśnia pojęcie „prasy gadzinowej”, zwracając uwagę na niezbyt jasną etymologię oraz zmienny geograficznie i historycznie zakres znaczeniowy tego terminu. Porządkuje też wewnętrznie zróżnicowaną



Fot. Mieczysław Wićlawek

Krzysztof Woźniakowski

grupę periodyków niemieckich w języku polskim wydawanych w okresie wojny, przede wszystkim na polskich ziemiach okupowanych i wcielanych do III Rzeszy, zapowiadając bardziej szczegółową analizę zespół pięciu pism ukazujących się w granicach Niemiec sprzed 1 września 1939 r.

W rozdziale pierwszym *Likwidacja prasy polonijnej w Trzeciej Rzeszy w r. 1939 oraz jej następstwa*, przedstawił syntetycznie dzieje tej prasy, ukazując zróżnicowane czynniki wpływające na jej powstanie i funkcjonowanie, charakter i zawartość czasopism (czynniki geograficzne i demograficzne, ideowo-polityczne, uwarunkowania prawne). Opisując sposób egzystencji prasy polonijnej III Rzeszy, użył trafnie paradoksalnej formuły, że ukazywała się ona „legalnie, aczkolwiek poza prawem”. Nie pokusił się o przedstawienie danych statystycznych, ale wymienił tytuły prasy centralnej, będącej wydawnictwami Związku Polaków w Niemczech oraz tytuły periodyków regionalnych na Śląsku Opolskim, w ośrodku warmińsko-mazurskim i na Kaszubach, a także wydawane przez Polonię westfalsko-nadreńską oraz w środkowych Niemczech. Oddzielnie potraktował czasopisma religijne, czasopisma młodzieżowe (dyskusyjnie odniósłbym się do określenia „pisemka” powielaczowe do użytku wewnątrz-organizacyjnego).

W kolejnych rozdziałach zajął się prasą jeniecką, adresowaną do więźniów ołagów i stalagów, ukazującą się na przełomie lat 1939/1940 („*Gazeta Ilustrowana*” 1940–1945 — polskojęzyczny tygodnik *Oberkommando der Wehrmacht dla jeńców polskich w Rzeszy*), czasopismami dla cywilnych robotników przymusowych, ukazującymi się w latach 1943–1944, a mianowicie: „Pod stropem” (1943–1945) i „Wiadomości Polskie” (1944–1945) (rozdział 3) oraz polskojęzycznymi edycjami hitlerowskich periodyków propagandowych dla zagranicy (rozdział 4). Był to: antysemicki dwutygodnik „*Służba światowa*” (1943–1944) i dwu-

tygodnik „*Sigal*”, mutacja polska (1944–1945). Odnalezione przez autora egzemplarze czasopism poddane zostały uważnej i umiejętnej analizie, w trakcie której m.in. ujawnione zostały główne wątki programowo-polityczne, problematyka kulturalna: literacka i artystyczna, popularnonaukowa. Autor poddał wnikliwej obserwacji zawartość periodyków, podjął próbę oceny pism pod względem techniczno-edytorskim, a także ustalenia redaktorów i współpracowników oraz wysokości nakładów. Pamiętał przy tym, że omawiane periodyki adresowane były do środowisk zamkniętych, izolowanych od otoczenia, kolportowane bezpłatnie kanałami niejako służbowymi. Jedynie „Pod stropem” (15 tys. nakł.?) — przeznaczony „dla górników polskich w Niemczech” znalazł się w innej sytuacji, zaś „Wiadomości Polskie” rozprowadzane były drogą prenumeraty. Sądzę, że trafna jest konstatacja autora, że „szczególną osobliwością polskojęzycznych czasopism gadziniowych w Starej Rzeszy było tworzenie przez Niemców ściśle izolowanych od siebie i zamkniętych kręgów odbiorców” (s. 113).

Poruszam się na podobnym obszarze badawczym, jak autor recenzowanej książki. Z dużym zaskoczeniem przyjąłem jego informację, że współpracownikami, a nawet współredaktorami „Wiadomości Polskich” byli dr Feliks Burdecki oraz Jan Emil Skiwski. Ich kolaboracja z niemiecką prasą w języku polskim i z Abtailing Propaganda na terenie Generalnego Gubernatorstwa była mi znana, skąd łatwiej przychodzi przyjąć mi tę informację. Ale jak tym razem odniosą się do niej autorzy próbujący „rehabilitować” czy też znaleźć usprawiedliwienie dla kolaboracji lub od tego zarzutu oczyścić wymienionych, znanych sprzed 1939 r. krytyków literackich i popularyzatorów nauki?

Książka K. Woźniakowskiego znajduje wielu czytelników. Napisana została piękną polszczyzną, odznacza się właściwą autorowi dociekliwością w poszukiwaniach, uwzględnie-

niem — jak i w poprzednich pracach — dużej ilości nieznanymi źródeł. Rozległa erudycja autora, dysonans wobec opisywanych faktów, znaczący obiektywizm podnoszą wartość recenzowanej książki. Warto ją przeczytać!

Jerzy Jarowiecki

Krzysztof Woźniakowski, *Polskojęzyczna prasa gadzinowa w tzw. Starej Rzeszy (1939–1945)*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2001, 128 s.

Czesław Banach

O dialogu edukacyjnym

Książka Mariana Śnieżyńskiego *Dialog edukacyjny* jest znaczącą pozycją dla studiów nad sztuką dialogu, jego wartością i szansą w rozwijaniu tej nowoczesnej tendencji dydaktycznej, zgodnej z humanistycznym podejściem

pedagogicznym. Jest ona zarazem ważnym i kompleksowym stanowiskiem w sprawach reformy szkoły i edukacji. Do głównych zagadnień przedstawionych w pracy, składającej się z 12 rozdziałów teoretycznych i empirycznych, należą: aksjologiczny i teleologiczny wymiar dialogu edukacyjnego, teorie doboru treści nauczania, proces kształcenia, szczególnie wielostronnego, toki nauczania i uczenia się, metody i zasady nauczania i uczenia się, funkcje i podział środków dydaktycznych, kontrola i ocena pracy uczniów, dialog w rodzinie i szkole, nauczanie wychowujące w szkole.

Książka M. Śnieżyńskiego mieści się w nurcie badań dydaktycznych, ale prezentuje nieco inne podejście. Eksponuje potrzeby ucznia i studenta, jako osoby realizującej naturalne pragnienie rozmowy, stawiania pytań i uczenia sztuki dialogu, aby ta umiejętność służyła jego rozwojowi, a więc poznawaniu otaczającego świata i siebie. Jest to efektywna droga do poszukiwania prawdy, podmiotowości i akceptacji.

Autor zachęca nauczycieli do konfrontacji ich działalności dydaktycznej z modelem edukacji dialogu, partnerstwa edukacyjnego, a w efekcie do nauczania wychowującego. Słusznie dowodzi, że: „Życie to nieustanne przeplatanie się monologu z dialogiem”.

Książka jest bogata w informacje z badań własnych oraz literatury przedmiotu. Jej walorem jest strona teoretyczna oraz analiza i ciągła konfrontacja opinii nauczycieli, uczniów i rodziców o szkole i nauczycielu.

Czytelnik otrzymuje bogaty materiał na temat współczesnych wyzwań i możliwości unowocześniania funkcji dydaktycznej szkoły, a także słowa zachęty do kształtowania osobowości i postaw nauczycieli. Autor uważa, że należy sceptycznie odnosić się do poglądów, iż przy reformowaniu edukacji wszystko można zadekretować, ponieważ najważniejszym czynnikiem zmian i postępu dydaktycznego jest zmiana stylu pracy na-



Marian Śnieżyński

uczycieli, ich kwalifikacji, kompetencji i motywacji.

Autor zachęca do niezależnego myślenia i szukania odpowiedzi na pytania: Co robić, by uczeń zaczął być bardziej sobą? Jak wydobyć z jednostki ludzkiej jej człowieczeństwo? I optymistycznie stwierdza: „Wszystkie warunki niezbędne do dialogu są już realizowane albo są bliskie realizacji”. Czy tak jest — pozostawiam to ocenie czytelników, osobiście dostrzegam różne przeszkody obiektywne i subiektywne. Nie tylko w przeszłości uczeń był przedmiotem indoktrynacji i ograniczania przedmiotowości, a nauczyciele lękliwi i ubezwłasnowolnieni.

Bardzo bliskie są mi wnioski teoretyczne i praktyczne zawarte w różnych rozdziałach pracy, które w sposób syntetyczny i przejrzysty zostały przedstawione w zakończeniu. Warto się nad nimi zastanowić, skoro potwierdzono dominację toku nauczania podającego, dysproporcję pomiędzy ilością pytań zadawanych przez nauczycieli, a pytaniami uczniów oraz śladową ilością pytań o charakterze wychowawczym. Dlaczego np. „Im wyższy szczebel edukacji, tym mniej miejsca na pytania uczniów, a więcej jednokierunkowego przekazu informacji”?

Z książki M. Śnieżyńskiego wynika dobitnie, że dialog edukacyjny nie jest ani prosty, ani łatwy, ale musi być podejmowany przez nauczycieli, rodziców i uczniów — dla dobra dzieci i młodzieży.

Dlatego jestem przekonany o tym, że książka ta jest znaczącym głosem w sprawie unowocześnienia polskiej szkoły i edukacji.

Czesław Banach

Marian Śnieżyński, *Dialog edukacyjny*, Wyd. Naukowe PAT, Kraków 2001, 422 s.

Jindřich Hellberg

O pewnej ciekawej książce

Niedawno trafiła do moich rąk książka Ingrid Paśko *Kształtowanie postaw proekologicznych uczniów klas I–III szkół podstawowych*, opublikowana w Wydawnictwie Naukowym AP w Krakowie. Początkowo sądziłem, że mam przed sobą jedną z tych prac metodycznych, które pisane są z myślą o wychowaniu dzieci i młodzieży w duchu ekologicznym, prac — dodam — zazwyczaj ciekawych i pożytecznych. Ale już po przeczytaniu paru stron zorientowałem się, że zamierzenia autorki są bardziej ambitne.

Z mojego punktu widzenia, a jestem chemikiem, przez lata pracującym w Instytucie Badań Pedagogicznych w Pradze, zwraca uwagę jasny i nie pozbawiony walorów literackich język autorki. Jej książkę czyta się



Ingrid Paśko

z prawdziwą przyjemnością i sędzę, że sięgnię po nią każdy, komu leży na sercu przyszłość środowiska naturalnego oraz dzieł ludzkich, takich na przykład, jak zabytki architektury. Ponieważ dostrzegam pewien związek między degradacją naszego otoczenia a błędami wychowawczymi w rodzinie i w szkole, witam z radością każdą pracę, która służy wychowaniu i kształceniu w dziedzinie ochrony środowiska. Praca Ingrid Paško ma tę zaletę, że walory czytelnicze łączy z konsekwentnie naukowym ujęciem tematyki. Zwraca tu uwagę nie tylko dobór treści, ale i głęboko przemyślana struktura wyводу, solidne podstawy metodologiczne, które wyczuwamy nie tylko w końcowym opracowaniu wyników badań własnych, ale i we wszystkich pozostałych segmentach rozważań. Świadectwem tego jest ich wstępna część — bardzo obszerna — poświęcona ogólnym zagadnieniom wychowania i kształcenia dzieci I–III klas szkoły podstawowej. Początkowe wrażenie nadmiaru mija, kiedy zauważamy, że autorka gromadzi i systematyzuje wiedzę psychologiczno-pedagogiczną niezbędną do skutecznej realizacji zadań w interesującym ją zakresie.

W mocno osadzonym w tradycji badawczej i utrzymanym na wysokim poziomie naukowym dyskursie autorki nie wyczuwa się w najmniejszym stopniu formalizmu, z którym tak często zetknąć się można w wielu sprawozdaniach z badań, nie tylko z dziedzi-

ny nauk o wychowaniu i kształceniu. Precyzyjne i metodologicznie zdyscyplinowane przedstawienia wyników badań własnych powinno być w pełni zrozumiałe nie tylko dla specjalistów, ale i — dzięki literackim walorom książki — również dla licznego grona odbiorców spoza ich kręgu. Jasność i celność wyводу z pewnością wpłynie na upowszechnienie sformułowanych przez autorkę tez i argumentów. Opis treści nauczania, ich dogłębna analiza z merytorycznego oraz metodycznego punktu widzenia, budzą autentyczne zainteresowanie i zachęcają do dalszej lektury książki. Adresowany do uczniów kwestionariusz dzięki bogactwu ilustracji i pełnemu humoru ujęciu powinien być dla młodego odbiorcy nie tylko przystępny i zrozumiały, ale i bardzo interesujący. Przypuszczam, że w jego przygotowaniu autorka wykorzystała najlepsze wzory dydaktycznej literatury dla dzieci.

Książka Ingrid Paško wywarła na mnie bardzo dobre wrażenie — zarówno jako podręcznik, jak i niemal modelowe sprawozdanie z badań naukowych.

Jindřich Hellberg

Ingrid Paško, *Kształtowanie postaw proekologicznych uczniów klas I–III szkół podstawowych*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2001, 208 s.

Jowita Waszkiewicz

O języku polskim na Litwie

(w związku z książką Mirosława Dawlewicza

Słownictwo socjolektu młodzieży polskiego pochodzenia w Wilnie)

Zainteresowanie polszczyzną „litewską” swoim początkiem sięga końca XIX wieku. Po pracach, między innymi, Kazimierza Nitscha (*Język polski na Wileńszczyźnie*, 1925) i Haliny Turskiej (*O powstaniu polskich obszarów językowych na Wileńszczyźnie*, 1939), szczególnie w ostatnich dziesięcioleciach polszczyzna kresowa okazała się „fascynującą dziedziną, przyciągającą uwagę historyków języka, dialektologów, socjo- i etnolingwistów”¹. Spośród ostatnich warto wymienić przede wszystkim wartościową monografię Zofii Kurzowej *Język polski Wileńszczyzny i kresów północno-wschodnich* (1992), a także prace Alicji Nagórko (*Wpływy rosyjskie na język polskiej inteligencji wileńskiej*, 1992) i Jolanty Mędelskiej (*Osobliwe wykrzykniki w kulturalnej polszczyźnie wileńskiej*, 1997). Istotę i zakres większości prac trafnie, zdaniem autora omawianej tu książki, określiła Irena Masojć: „miały one charakter wyraźnie dialektologiczny, a uwaga badaczy była skierowana na język mieszkańców wsi starszego pokolenia, natomiast na ogół eliminowano z kręgu obserwacji język młodszej generacji wychowanej w powojennych warunkach społeczno-politycznych”².

Główną zaletą studium Mirosława Dawlewicza jest ukazanie bogactwa słownictwa „socjolektu młodzieży polskiego pochodzenia w Wilnie”. Pojęcie socjolektu przyjmuje autor za Stanisławem Grabiasem, jako „odmianę języka narodowego związaną z istnieniem trwałej grupy społecznej połączonej jakimś rodzajem więzi” (s. 17). W pracy *Słownictwo socjolektu...* Dawlewicz, pracownik Uniwersytetu Wileńskiego, podjął się trudnego i zarazem ciekawego zadania: zbadania i scharakteryzowania słownictwa młodych

mieszkańców kresów północno-wschodnich. Stanowią oni wielojęzyczną, wielonarodową i wielokulturową mozaikę. Niektórzy pochodzą z mieszanych małżeństw, co sprawia im niekiedy kłopoty z określeniem własnej tożsamości narodowej i wskazaniem ojczystego języka. Przykładowo: na terytorium Wilna na co dzień używane są cztery języki: litewski (jako państwowy), polski, rosyjski i tzw. polszczyzna wileńska.

Badania autor przeprowadził w latach 1996–1997, za pomocą ankiety składającej się z dwóch części: ogólnej (ankieta tożsamości narodowej) i szczegółowej — leksykalnej, (sporządzonej na podstawie *Słownika gwary studenckiej* L. Kaczmarka, T. Skubalanki i S. Grabiasa, 1994). Objął nimi 100 osób w wieku od 14 do 19 lat — uczniów polskich szkół średnich oraz studentów I–II roku polonistyki Uniwersytetu Wileńskiego i Uniwersytetu Pedagogicznego.

W pierwszej części ankiety chodziło przede wszystkim o zbadanie stosunku, postaw i zachowań młodzieży wobec języka polskiego. Oto cztery z dziewięciu zadanych młodym ludziom pytań: „Jaką odmianą języka polskiego mówią Twoi rodzice, krewni, znajomi Polacy? Jakiej odmiany języka polskiego, Twoim zdaniem, powinni używać Polacy na Litwie? Jakie znasz instytucje zajmujące się propagowaniem poprawnego języka polskiego? Czy, Twoim zdaniem, istnieje język modzieżowy/szkolny odrębny od polszczyzny dorosłych?”

Analiza uzyskanych odpowiedzi pozwoliła autorowi wysnuć wniosek, że „w kontaktach nieoficjalnych, w najbliższym środowisku (dom, rodzina, znajomi, sąsiedzi) w roli ko-

munikacji funkcjonuje przede wszystkim odmiana lokalna polszczyzny” (s. 75). Można to tłumaczyć faktem, iż pod presją środowiska znaczna część Polaków na Litwie „wstydzi się” polszczyzny ogólnopolskiej, unika jej, aby identyfikować się z otoczeniem, grupą rówieśniczą. Coraz częściej jednak, jak się zdaje, zaobserwować można, zwłaszcza w kręgach inteligencji wileńskiej, ambicję posługiwania się polszczyzną poprawną. Opinia taka wymagałaby jednak szerszego uzasadnienia z wykorzystaniem nowych badań i objęciem nimi innych kręgów społecznych.

Ankietowana młodzież na co dzień posługuje się najczęściej polszczyzną regionalną (tzw. wileńską). Zakres użycia języka ogólnopolskiego jest ograniczony do pewnych, bardziej „oficjalnych” sytuacji: lekcji języka polskiego w szkole, zajęć polonistycznych na uniwersytecie, częstych kontaktów z krewnymi mieszkającymi w Polsce.

Zasób słownictwa socjolektu młodzieży, zbadany został za pomocą kwestionariusza leksykalnego, proponującego następujące kręgi tematyczne (grupy realnoznaczeniowe): „1. Człowiek, 2. Części ciała, 3. Cechy fizyczne oraz osoby je posiadające, 4. Ubiór, 5. Czynności fizyczne i fizjologiczne, 6. Cechy psychiczne oraz osoby je posiadające, 7. Procesy psychiczne, 8. Postawa wobec otoczenia, 9. Szkoła, nauka (organizacja studiów), 10. Życie społeczne i kulturalne, 11. Kolędy, 12. Miłość, 13. Rodzina, 14. Życie towarzyskie, 15. Warunki życia w mieście” (s. 53).

Gwara szkolno-studencka od dawna cieszy się w Polsce zainteresowaniem językoznawców; objęcie podobnymi badaniami środowiska litewskiego można uznać za przedsięwzięcie pionierskie. Dawlewicz zebrał i uporządkował bogaty materiał językowy, ograniczając jednak, co zrozumiałe, jego interpretację, zwłaszcza w zakresie ustalenia znaczeń i etymologii słów. Definicje podawane w dołączonym do pracy słowniku są jednak czasem zbyt ogólnikowe. Na przykład:

nazwy uczesań (boks, aduwańczyk, kakadu, salut, szwabra, lampeczka) objaśnione są, identycznie, jako „określenie rodzaju fryzury”, a chciałoby się również wiedzieć, jakie to fryzury (o niektórych zyskujemy pewne wyobrażenie dzięki podaniu źródła, np. *szwabra* — z ros. „długa szczotka łykowa, szczotka do przecierania podłóg”).

Oto kilka charakterystycznych grup leksykalnych języka młodzieży polskojęzycznej w Wilnie, pokazujących jego różnorodność i bogactwo. Na powitanie, na przykład, używa się zwrotów: cześć, priwiet, zdarow, łabas, chaj/hi, salut, hello, hej, ku-ku, ahoj. Na pożegnanie zaś: paka, cześć, ciao/cziau, pa pa, by, bywaj, iki, adiu, atia, trzymaj się, ariwederdzi. Bogate słownictwo znajdujemy również na określenie szkoły (buda, szula, chata, więzienie, zona, saraj, dziura, school) i wyższej uczelni (uniwerek, unik, durchata, batory, pedzik, piedy, piedagogszka, kurnik). Nauczyciele określane bywają za pomocą wyrazistych form, nierzadko agresywnych. Są to najczęściej nazwy wiążące się z wykładanym przedmiotem, nazwiskiem, wiekiem, sposobem mówienia lub zachowaniem się, np.: matematyczka, gimnastyczka, litwinka, muzyczka, chemiczka, siwa, siwucha, łysy, stary, juchna, kunica, sinica, sakucha, wydra. W znacznej ilości pojawiają się nazwy imprez, dyskotek, prywatek, wypraw do kina, teatru: tusowka, bałdzieć, hulać, tusowatsa, oświecać się, kinoszka, cinema, psucie wzroku, telewizornia, divadło, psucie nerwów, operhouse. Rodzice, członkowie rodziny, określane są jako: starzy, radaki, priedki, starszyzna, stara gwardia, bački, rodziczi, baciok, bacia, tatka, papasza, papania, tatula, tewukas, matula, mamula, mamasza, mamuška, ma, sistrucha, sistra, mała, sistrunia/siostrunia, sister, bratielnik, bratan, britas, bratok.

Przedstawiłam tylko garść przykładów „slangu” młodzieżowego na Litwie. Na jego podstawie można dokonać charakterystyki zjawisk współczesnego języka polskiego osób

polilingwalnych. Znaczna część przywołanych określeń może jawić się użytkownikowi języka literackiego jako wręcz niezrozumiała. Wiele z nich to zapożyczenia, pochodzące z różnych języków. Można zauważyć: rusycyzmy, białorutenizmy, lituanizmy, anglicyzmy, italianizmy, germanizmy, zapożyczenia z języka francuskiego oraz regionalizmy. Najlichniesze są rusycyzmy. Stanowią one, według ustaleń Dawlewicza, 35,46% całości materiału leksykalnego. Przyjęte zostały z języka potocznego lub gwary środowiskowej. Język rosyjski często służy komunikacji między ludźmi, rywalizuje z językiem polskim zwłaszcza w takich sytuacjach, jak: sprzeczki, kłótnie, drwiny, obrażanie kogoś. Jest to, jak się wydaje, rezultat długotrwałego wpływu czasów minionych, a obecnie szczególnie telewizji rosyjskojęzycznej, która dzięki ciekawym programom publicystycznym i filmom cieszy się wśród młodzieży dużą popularnością. Wpływy innych języków są zdecydowanie mniejsze: białorutenizmy sta-

nowią 2,22% całości materiału, lituanizmy zaś 2,09%.

Scharakteryzowany przez Dawlewicza socjolekt zawiera wiele elementów nowych nawet dla pokolenia rodziców. Będąc językiem młodzieży, daleko nieraz odbiegającym od polszczyzny literackiej, jest jednak chyba na ogół zrozumiały także dla dorosłych mieszkańców Wilna i nie staje się powodem zakłóceń komunikacyjnych.

Jowita Waszkiewicz

M. Dawlewicz, *Słownictwo socjolektu młodzieży polskiego pochodzenia w Wilnie*, Warszawa 2000.

¹ Z. Sawaniewska-Mochowa, *Studia nad polszczyzną kresową*, [w:] „Język Polski” 2000, R. 50 z. 3–4, s. 299.

² I. Masojć, *Czynniki kształtujące świadomość językową Polaków na Litwie po drugiej wojnie światowej*, [w:] *Język Polski dawnych kresów wschodnich*, pod red. J. Riegera, Warszawa 1996, s. 25; cyt. za Dawlewiczem, s. 12.

Marzena Knap

Prawda i legenda *W pustyni i w puszczy*

Spadek czytelnictwa i księgarnie pełne streszczeń lektur szkolnych wyraźnie wskazują na fakt, że u współczesnych Polaków pokazały się pierwsze objawy „alergii” na tekst pisany.

Pokolenie miłośników gier komputerowych i filmów wideo oczekuje od literatury (jeżeli już po nią sięga) maksymalnie skondensowanej informacji. Może właśnie dlatego w ostatnich latach na rynku wydawniczym pojawia się coraz więcej książek, które ułatwiają czytelnikowi pokonanie barier utrudniających zrozumienie tekstów kultury. Warstwa ilustracyjna zdecydowanie wygrywa tu rywalizację z tekstem pisany.

Przykładem tego jest książka Wiesława Kotta *W pustyni i w puszczy. Prawda i legenda*, opu-

blikowana przez poznańską Oficynę Wydawniczą G&P w 2001 r., w serii FAKTY I MITY.

Podobnie jak inne pozycje tego cyklu (*Ogniem i mieczem*, *Pan Tadeusz*, *Quo vadis*, *Przedwiośnie*), wyraźnie inspirowanego przez znane wrocławskie wydawnictwo seryjne A TO POLSKA WŁAŚNIE, praca świetnego dziennikarza, kierującego obecnie działem kulturalnym „Newsweeka”, imponuje przede wszystkim ilością i różnorodnością materiału ilustracyjnego. Mamy tu nie tylko ciekawe reprodukcje fotosów z realizacji filmu *W pustyni i w puszczy* w reżyserii Władysława Ślesickiego z 1973 roku i Gavina Hooda z 2000 roku — ale także ilustracje prasowe, ilustracje z *Listów z Afryki*, z różnych edycji *W pu-*

styni i w puszczy, fotografie przedstawiające Sienkiewicza oraz podróżników, którzy go inspirowali, przyjaciół, osób będących prototypami postaci książkowych, mapy, grafiki i inne. To bogactwo na ogół zachęca do lektury, ale niekiedy dość przypadkowo — jak się wydaje — zestawiane ilustracje przytłaczają tekst główny i skutecznie rozpraszają uwagę czytelnika. Ponadto wynikająca być może z braku miejsca maksymalna kondensacja treści nie zawsze współgra ze swobodnym, momentami wręcz gawędziarskim stylem autora.

Nie jest to bowiem gruntowne studium analityczne powieści, ani tym bardziej przewodnik po życiu i twórczości H. Sienkiewicza. Autor nie chce zanudzać czytelnika szczegółowymi refleksjami literackimi, pragnie tylko znaleźć prostą drogę dotarcia do ogólnych zagadnień, na przedstawieniu których szczególnie mu zależy. Problemy te ująć można w kilka większych grup tematycznych o następujących hasłach wywoławczych: geneza utworu, kreacja świata przedstawionego, odbiór powieści Henryka Sienkiewicza w Polsce i na świecie, ekranizacje *W pustyni i w puszczy*.

Problematyka ta w każdym z siedmiu rozdziałów zostaje rozszerzona. I tak np. rozdział pierwszy, poświęcony sposobowi tworzenia powieści, przynosi informacje o innych podróżnikach odkrywających tajemnice Afryki. W rozdziale drugim *Kolonizatorzy kontra barbarzyńcy*, autor przypisując inżynierom Tarkowskiemu i Rawlisonowi funkcję agentów wywiadu wojskowego, zmienia nasze dotychczasowe wyobrażenie o ich roli przy budowie Kanału Sueskiego, a zapoznając nas z prawdą historyczną o życiu Mahdiego, dokonuje ostrej konfrontacji z negatywnym wizerunkiem tej postaci, stworzonym przez Sienkiewicza.

Wraz z autorem sięgamy nie tylko do takich dziedzin, jak historia czy polityka. Nie brakuje tu również solidnej porcji wiedzy z psychologii (ewolucja postaci Stasia Tar-

kowskiego), filozofii (pojęcie dobra i zła w ujęciu Kalego), fizyki (opis zjawisk optycznych i meteorologicznych charakterystycznych dla afrykańskiego kontynentu), medycyny (typologia afrykańskich chorób), krytyki literackiej (sądy o powieści Sienkiewicza), filmu (ekranizacje), teatru (*W pustyni i w puszczy* jako spektakl w teatrze lalkowym).

W krótkim przeglądzie nie sposób wymienić wszystkich podejmowanych przez W. Kota tematów i zabiegów mających poszerzyć naszą wiedzę ogólną o późnej, adresowanej do młodzieży powieści Sienkiewicza. Cel ten ze wszech miar chwalebny, w realizacji ma też swoje wady. Otóż skutek szeroko zakreślonego adresu odbiorczego, w którym mieści się przede wszystkim odbiorca niechętnie podejmujący się interpretacji, a raczej żadnej atrakcji, nastąpiło zbyt wielkie uproszczenie przekazu. Tematy ważne, istotne w odbiorze powieści H. Sienkiewicza, idą obok (ale nie w parze) z tematami popularnymi i błahymi (np. podrozdział *Rozmaitości ze świata zwierząt i roślin*).

Autor, wychodząc z założenia, że książka powinna nie tylko uczyć, ale i bawić, wprowadził do niej liczne anegdoty i ciekawostki (np., że po drugiej wojnie światowej *W pustyni i w puszczy* uznano w Polsce „za literacki przejaw propagandy imperializmu i wycofano na kilka lat ze spisu lektur szkolnych”).

O tym, że W. Kot ani przez chwilę nie zapomina o potencjalnym odbiorcy swojej pracy, świadczy dobrze przemyślana jej koncepcja. Układ treści jest przejrzysty, sensownie podzielony na rozdziały, niezwykle starannie opracowany plastycznie.

Można by nawet zarzucić autorowi, że w trosce o odbiorcę „zwyczajnego”, „przeciętnego” poszedł niekiedy za daleko, skoro zamieszczone w pracy „wskazówki bibliograficzne” ograniczył do kilku pozycji. A szkoda, bo bogata literatura przedmiotu mogła otworzyć przed czytelnikiem nowe perspektywy interpretacyjne, dając też możliwość szukania włas-

nych dróg lektury książki, która, jak chce autor, ma być „długą i frapującą wyprawą”.

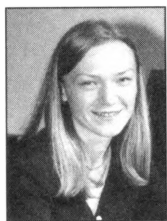
Podobnie jak inne pozycje z serii FAKTY I MITY książka W. Kota jest przeznaczona dla uczniów oraz miłośników literatury polskiej chcących dowiedzieć się: „na ile ukazana przez Sienkiewicza fabuła odpowiada rzeczywistości historycznej i przyrodniczej oraz w jakim stopniu postacie z jego utworu są prawdopodobne”. Wskazują na to chociażby rozważane „problemy”, takie jak: „Czy Mahdi był chudym, surowym, bezkompromisowym ascetą czy dobrotliwym grubasem, jakim ukazuje go Sienkiewicz i czy Mea z pokolenia Dinka i Kali, król Wa-himów, mogli istnieć realnie?” itp.

Powyższe uwagi i spostrzeżenia prowadzą do wniosku, że chociaż omawiana praca, jak

na dobrą syntezę popularyzatorską przystało, jest wartościowa poznawczo, nie przytłacza nadmierną ilością faktów, a bogaty i różnorodny materiał ilustracyjny sprawia, że jest pod względem wizualnym niezwykle atrakcyjna, to historycy literatury, studenci polonistyki i wszyscy miłośnicy twórczości Sienkiewicza powinni jednak pozostać przy opracowaniach bardziej szczegółowych, książkę Kota traktując przede wszystkim jako przyjemne i pożyteczne uzupełnienie.

Marzena Knap

Wiesław Kot, *W pustyni i w puszczy. Prawda i legenda*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 2001, 195 s.



Nowości Wydawnictwa Naukowego Akademii Pedagogicznej

przedstawia Jolanta Bartosz

ul. Studencka 5

31-116 Kraków

tel./fax (012) 430-09-83

tel. (012) 422-00-44 w. 301

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

e-mail: wydawnictwo@wsp.krakow.pl

JOANNA JANUS

Instytut Historii

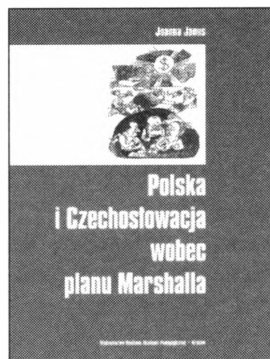
Polska i Czechosłowacja wobec planu Marshalla

Monografia koncentrująca uwagę bezpośrednio na przyczynach, przebiegu i skutkach jednego z najważniejszych projektów polityczno-gospodarczych XX w. — planie rekonstrukcji i odbudowy Europy po II wojnie światowej, który przeszedł do historii pod nazwą planu Marshalla. Autorka przeprowadziła szeroką kwerendę archiwalną, głównie zasobów zgromadzonych w Warszawie i Pradze. Całość uzupełnia obfita literatura przedmiotu oraz obszerny wykaz wykorzystanej prasy.

ZAWARTOŚĆ: I. Amerykanie pozostają w Europie, II. Europa przejmuje inicjatywę, III. Polska wobec propozycji Marshalla, IV. Czechosłowacja wobec propozycji Marshalla, V. Europa dziewięciu i Europa szesnastu, VI. Polska po odrzuceniu zaproszenia na konferencję paryską, VII. Czechosłowacja po odrzuceniu zaproszenia na konferencję paryską, Zakończenie, Bibliografia, Indeks nazwisk

ZAKRES TEMATYCZNY: historia Polski, historia powszechna

Prace Monograficzne nr 310, format B5, 224 s.



ELŻBIETA M. MINCZAKIEWICZ (RED.)

Katedra Pedagogiki Specjalnej

**Komunikacja — mowa — język
w diagnozie i terapii zaburzeń rozwoju
u dzieci i młodzieży niepełnosprawnej**



Czytelnicy zainteresowani niesieniem pomocy logopedycznej osobom jej potrzebującym znajdą tu konkretne, bardzo pożyteczne objaśnienia metod postępowania stymulującego, korygującego, ogólnie — usprawniającego język i jego rozwój — u dzieci z wadą słuchu, z jękaniem, z trudnościami artykulacyjnymi, z upośledzeniem umysłowym.

Halina Mierzejewska, WSPS

Książka jest próbą ukazania metod diagnozy i postępowania logopedycznego w przypadku dzieci i młodzieży ze sprzężonymi zaburzeniami rozwoju, ich przydatności w praktyce oraz próbą przybliżenia przykładów efektów ich stosowania. W drugiej części pracy znalazły się notki biograficzne przedstawiające prekursorów polskiej logopedii.

ZAWARTOŚĆ: I. Z teorii i praktyki logopedycznej: K. Baca, D. Gajgal, *Model opieki logopedycznej w Polsce*, B. Kaczmarek, *Pozajęzykowe aspekty porozumiewania się*, E.M. Minczakiewicz, *Edukacyjny i pragmatyczny aspekt rozwoju komunikacji u dzieci ze sprzężonymi zaburzeniami rozwoju*, E. Kudłacik, *Poziom funkcjonowania dzieci głębiej upośledzonych umysłowo w wieku przed-szkolnym w zakresie porozumiewania się oraz umiejętności słuchowo-językowych i wzrokowo-przestrzennych*, A. Skoczek, *Jękanie — wybrane zagadnienia terapii*, E.M. Minczakiewicz, H. Pniewska, A. Pniewska-Baukus, *Logorytmika jedną z nowszych metod terapii logopedycznej*, M. Miękus, *Kształtowanie słuchu fonematycznego u dzieci niedosłyszących*, J. Zielińska, *Ocena skuteczności zastosowania laryngograficzno-komputerowej metody wizualizacji sygnału mowy w rozwoju oralnym dzieci z wadą słuchu*, B. Suligowska, *W jaki sposób opóźniony rozwój mowy wpływa na pojawienie się trudności w czytaniu i pisanu*, D. Baraniewicz, *Video Home Training — domowy trening komunikacji*, J. Surowaniec, *Nauczanie poprawnego wymawiania głósłki r*, II. Sylwetki wielkich humanistów z dziedziny medycyny i językoznawstwa: J. Sierstrzyński, J. Baudouin de Courtenay, W. Ołtuszewski, B. Dylewski, I. Styczek, M. Góral, L. Kaczmarek, U.Z. Parol

ZAKRES TEMATYCZNY: językoznawstwo, logopedia, pedagogika

format B5, 208 s.

JAN KRUKOWSKI

Katedra Historii Oświaty i Wychowania

Szkolnictwo parafialne Krakowa w XVII wieku

Wydobycie na światło dzienne mnóstwa rozproszonych informacji źródłowych, by mogły one wejść w obieg historiografii, budzi respekt dla wytrwałej, wieloletniej kwerendy, której rozmach dokumentują przypisy i tabele. „Drobnicowy” przeważnie i niewszzechstronny charakter tych źródeł nie ułatwiał złożenia bogactwa danych w kompletną mozaikę pełnych kształtów i wszystkich barw.

ks. Jan Kracik

Jan Krukowski już od ponad 30 lat zajmuje się historią szkolnictwa parafialnego Krakowa. Opublikował na ten temat wiele artykułów i rozpraw. Niniejsza monografia stanowi podsumowanie wieloletnich źródłowych badań i wypełnia lukę w wiedzy o historii szkół parafialnych w Krakowie w XVII wieku.

ZAWARTOŚĆ: I. Miasto szkolne, II. Nauczyciele, wychowawcy oraz służba szkolna, III. Uczniowie, IV. Nauczanie, V. Wychowanie, VI. Podstawy materialne szkół parafialnych w XVII wieku, VII. Budynki szkół parafialnych, Zakończenie, Bibliografia, Aneks, Indeksy

ZAKRES TREŚCIOWY: oświata, szkolnictwo, historia Polski, historia wychowania, historia kultury

Prace Monograficzne nr 319, format B5, 424 s.

CZESŁAW BANACH

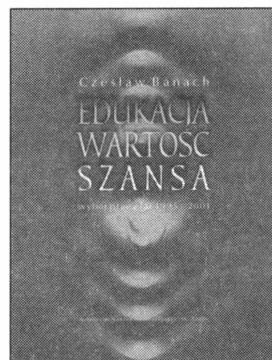
Edukacja — wartość — szansa.**Wybór prac z lat 1995–2001**

Wybór artykułów jednego z czołowych w kraju znawców problematyki pedagogicznej i oświatowej wydany z okazji jego jubileuszu 70-lecia. Tom rozpoczyna przedstawienie sylwetki Jubilata jako nauczyciela akademickiego, badacza, działacza oświatowego nakreślone przez Józefa Kuźmę, bibliografia prac za lata 1965–2001 oraz wstęp Mirosława J. Szymańskiego.

ZAWARTOŚĆ: Część I: System edukacji w Polsce — jego reformowanie i przyszłość, Część II: Szkoła i nauczyciel, Z „Myśli” i „Aforyzmów”

ZAKRES TEMATYCZNY: pedagogika, oświata, szkolnictwo

format B5, twarda oprawa, 348 s.



ŚLAWOMIR ŚNIATKOWSKI

Instytut Filologii Polskiej

**Milczenie i pauza w gramatyce nadawcy i odbiorcy.
Ujęcie lingwoedukacyjne**

Rozprawa jest jedynym studium tego ważnego problemu w języku polskim. Należy podkreślić staranne przemyślenie metodologii badań. Interpretacja uzyskanych wyników jest wnikliwa, a rozprawa przynosi gruntowną wiedzę na temat kształtu formalnego i roli pauzy w narracyjnej wypowiedzi językowej.

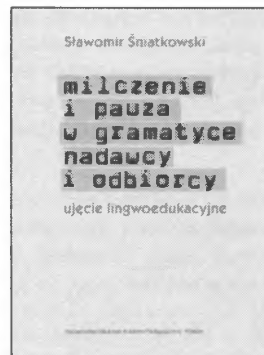
Stanisław Grabias, UMCS

Rozprawa, w której autor podejmuje interesujący i trudny temat badawczy z zakresu języka mówionego w wersji opracowanej. Dotyczy ona kształtu i funkcji milczenia oraz pauzy w komunikacji językowej, a także zjawisk prozodycznych i parajęzykowych występujących w procesie mówienia.

ZAWARTOŚĆ: Wprowadzenie, I. Milczenie, przemilczenie i pauza — charakterystyka językoznawcza, II. Milczenie w świadomości komunikacyjnej uczniów, III. Pauza w konstruowaniu i percepcji tekstu mówionego, IV. Wartość komunikacyjna milczenia i pauzy — podsumowanie, Słownik terminów, Literatura, Aneks

ZAKRES TEMATYCZNY: filologia polska, językoznawstwo, lingwistyka

Prace Monograficzne nr 323, format B5, 128 s.



KAZIMIERZ JARACZ, HENRYK NOGA
Instytut Techniki

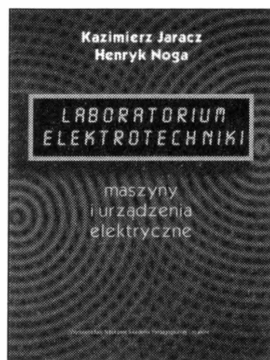
**Laboratorium elektrotechniki.
Maszyny i urządzenia elektryczne**

Skrypt zawiera opisy 10 ćwiczeń laboratoryjnych, przewidzianych do wykonania przez studentów techniki. Każdy opis składa się z obszernego wprowadzenia teoretycznego oraz z opisu części praktycznej, jasno precyzującego zakres pomiarów laboratoryjnych i szczegóły techniczne dotyczące sprawozdań poćwiczeniowych przygotowywanych przez studentów.

ZAWARTOŚĆ: Ćwiczenia: I. Badanie transformatora, II. Badanie prądnicy napięcia stałego, III. Badanie silnika prądu stałego, IV. Badanie trójfazowego silnika asynchronicznego, V. Badanie prądnicy synchronicznej, VI. Badanie styczników i przełączników, VII. Badanie mikromaszyn elektrycznych, VIII. Badanie przekładników prądowych i napięciowych prądu i napięcia przemiennego, IX. Pomiar rezystancji środków ochronnych: izolacji, zerowania i uziemienia, X. Pomiar wysokiego napięcia i badanie niektórych własności elektrycznych materiałów elektroizolacyjnych, Aneks

ZAKRES TEMATYCZNY: technika, elektrotechnika

format B5, 304 s.



TADEUSZ BUDREWICZ, MICHAŁ ZIĘBA (RED.)

Instytut Filologii Polskiej

Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej

Miejsca Konopnickiej.

Przeżycia — pejzaż — pamięć

Niniejszy tom imponuje nie tylko liczebnością tekstów, ale przede wszystkim rozległością problemową analizowanych zjawisk. Życie i twórczość Marii Konopnickiej zostały kompetentnie zaprezentowane i opisane za pomocą wielu nowatorskich praktyk interpretacyjnych. Proponowane odczytania tak biografii, jak i utworów autorki Roty składają się na niezwykle fascynującą lekturę.

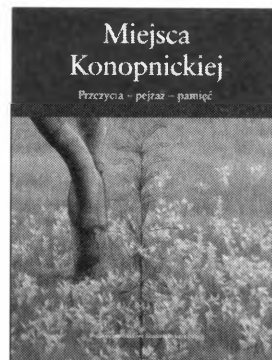
Stanisław Uliasz, UR

Autorzy artykułów próbują odpowiedzieć na pytania, z jakimi miejscami wiązało się życie Marii Konopnickiej, gdzie widziała ona granice przestrzeni „swojej” i „cudzej”, jak poetka przeżywa kontakt z naturą, a jak z miejscami historycznymi, jak pamięta się Konopnicką w miejscach, które do dziś noszą ślady jej bytności? Te i inne pytania padły podczas spotkania w Żarnowcu, zorganizowanego w dniach 23–25 września 2000 roku z okazji czterdziestolecia pracy tamtejszego Muzeum Marii Konopnickiej. Niniejszy zbiór — podzielony na dwie części: „Miejsca poznawane i opisywane” oraz „Miejsca i formy pamięci” — stanowi plon tego spotkania.

AUTORZY ARTYKUŁÓW: Z. Fałtynowicz, M. Zięba, M. Jazowska-Gumulska, Ł. Dawid, B. Mazan, J. Zajkowska, M. Ostasz, B. Bobrowska, A. Grela, J. Sztachelska, E. Paczoska, B. Burdziej, D. Kielak, G. Borkowska, A. Brzuska-Kępa, T. Budrewicz, A. Aleksandrowicz, P. Bukowski, M. Białota, J. Szociki, B. Pietrzyk

ZAKRES TEMATYCZNY: proza i poezja polska, krytyka literacka, biografie, muzealnictwo

Prace Monograficzne nr 324, format B5, 266 s.



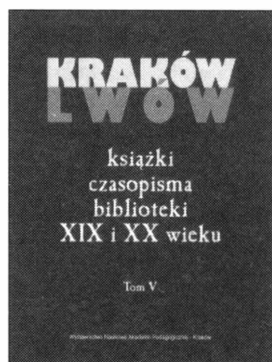
JERZY JAROWIECKI (RED.)

Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej

Kraków — Lwów

Książki, czasopisma, biblioteki XIX i XX wieku

T. V



Czytelnik znajdzie w tomie kilkadziesiąt oryginalnych prac — autorstwa zarówno znanych, doświadczonych badaczy, jak też ich młodszych kolegów i uczniów, reprezentujących różne ośrodki badawcze w kraju, a także środowiska naukowe Lwowa — powstałych w wyniku wnikliwych kwerend archiwalnych i bibliotecznych krajowych i zagranicznych, analiz dużych zespołów tytułów prasowych oraz ruchu wydawniczego.

ZAWARTOŚĆ: Słowo wstępne; Część I: Książki i biblioteki w Krakowie i Lwowie w XIX i XX wieku; Część II: Czasopisma i problemy kultury literackiej w Krakowie i Lwowie XIX i XX wieku; Indeks nazwisk; Indeks tytułów prasowych

AUTORZY ARTYKUŁÓW (wybór): A. Aleksiewicz, H. Tadeusiewicz, J. Dunin, N. Cariowa, J. Gwioździk, A. Dymmel, A. Tóczek, R. Nowacki, J. Kuzicki, M. Zięba, E. Wójcik, M. Patelski, K. Woźniakowski, B. Pietrzyk, M. Pieczonka, B. Walek, J. Reizes-Dzieduszycki, M. Konopka, I. Pietrzekiewicz, A. Tokarska, M. Ptasńska, J. Zając, J. Jarowiecki, L. Kuberski, S. Dziki, J. Szocki, H. Kramarz, K. Karolczak, Cz. Michalski, J.S. Ossowski, W. Kolasa

ZAKRES TEMATYCZNY: bibliotekoznawstwo, prasoznawstwo, czasopiśmiennictwo, historia kultury

Prace Monograficzne nr 317, format B5

STANISŁAW KOZIARA
Instytut Filologii Polskiej

Frazeologia biblijna w języku polskim

Jest to pierwsze na gruncie badań frazeologicznych tak obszerne i wyczerpujące opracowanie kategorii biblizmów frazeologicznych. Odznacza się ono trwałą wartością poznawczą, obejmującą zarówno samą teorię biblizmu frazeologicznego, jak i precyzyjny opis polskich przykładów miejsc biblijnych, w których się biblizmy frazeologiczne ustabilizowały i utrwaliły, zanim przeszły do ogólnej polszczyzny kulturalnej. W osobie S. Kosiary zyskuje ukształtowany już zespół polskich frazeologów wytrawnego znawcę problematyki frazeologicznej.

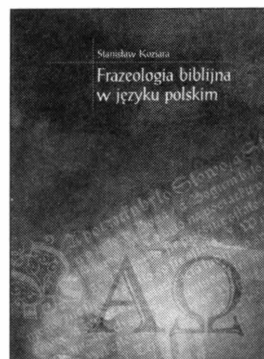
Stanisław Bąba, UAM

Autor zebrał i omówił w swojej pracy korpus stałych połączeń wyrazowych przejętych z *Biblii* do języka polskiego. Ekskserpcja materiałowa została oparta na wszystkich pełnych przekładach *Pisma św.*, zarówno katolickich jak i protestanckich, od *Biblii Leopolity* (1561) poczynając, a na najnowszym przekładzie ks. K. Romaniuka (1997) kończąc. Oprócz przekładów *Biblii* omówił też obecność i status tych frazeologizmów w najważniejszych polskich słownikach. Na tej podstawie przedstawił wnioski odnoszące się do występowania frazeologii biblijnej w historii języka polskiego i w języku współczesnym.

ZAWARTOŚĆ: Wstęp; Wykaz skrótów, I. Polska frazeologia biblijna — stan badań; II. Zagadnienia teoretyczne, źródłowe, metodologiczne; III. Prezentacja i analiza materiału: A. Wyrażenia; B. Zwroty; C. Frazy; Podsumowanie i konkluzje; Bibliografia; Indeks omówionych frazeologizmów; Indeks przytoczonych frazeologizmów; Indeks utrwalonych frazeologizmów; Indeks osobowy; Indeks nazwisk; Indeks tytułów prasowych

ZAKRES TEMATYCZNY: literatura polska, historia i teoria literatury, pisma święte, teksty źródłowe

Prace Monograficzne nr 320, format B5



LESZEK BEDNARCZUK, MACIEJ MACZYŃSKI,

TADEUSZ SZYMAŃSKI (RED.)

Instytut Filologii Polskiej

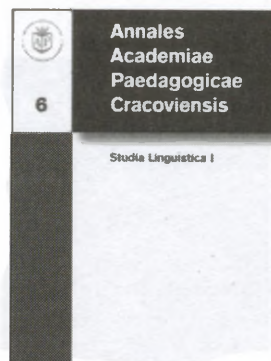
Studia Linguistica I

Tom poświęcony jest jubileuszowi prof. Józefy Kobylińskiej. Zawiera kilkadziesiąt artykułów i rozpraw poprzedzonych omówieniem drogi naukowej i życiowej Jubilatki oraz bibliografią Jej prac. Teksty zgromadzone w tomie są bardzo zróżnicowane; w większości dotyczą one słownictwa, cech gwarowych, onomastyki, częściowo słowotwórstwa, semantyki, stylizacji i ogólniejszych zagadnień językoznawczych lub z pogranicza języka i literatury.

AUTORZY ARTYKUŁÓW: P. Borek, M. Bulat, Z. Cygal-Krupa, S. Cygan, F. Czyżewski, R. Dźwigoł, L. Jochym-Kuslikowa, M. Karamańska, E. Klisiewicz, E. Koniusz, K. Kowalik, S. Kozłara, B. Kreja, M. Kucala, Z. Kurzowa, K. Latawiec, H. Leeming, M.T. Liziowa, M. Maczyński, E. Młynarczyk, M. Olma, M. Ostasz, J. Ożdżyński, M. Rachwałowa, J. Reichen, S.J. Rittel, T. Rittel, W.R. Rzepka, W. Wydra, A. Spólnik, E. Stachurski, I. Steczko, T. Szymański, D. Wesołowska, K. Węgorowska, H. Wiśniewska, J. Wolska, M. Zarębina, T. Żeberek, E. Pawłowski, L. Bednarczuk

ZAKRES TEMATYCZNY: filologia polska, językoznawstwo, lingwistyka

Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis 6, format B5





Piotr Jargusz, *Kamienie*, 1994

Farba drukarska na kartonie, wys. 160 cm



Piotr Jargusz, *Widok z miską*

Olej na tekturze, 110 x 71 cm

O twórczości malarskiej Piotra Jargusza pisze Marek Karwala